

Děti z dětského domova v prostředí základní školy

Bc. Petra Anna-Marie Blahová

Diplomová práce
2017



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Petra Anna-Marie Blahová**
Osobní číslo: **H150026**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Děti z dětského domova v prostředí základní školy**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení pojmů a teoretických východisek vztahujících se k náhradní péči, dětskému domovu a škole.
Příprava metodiky výzkumné části.
Realizace kvalitativního výzkumu formou rozhovorů.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

- KRAUS, Blahoslav. Základy sociální pedagogiky. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.
- LANGMEIER, Josef a MATĚJČEK, Zdeněk. Psychická deprivace v dětství. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1983-5.
- MATĚJČEK, Zdeněk. Náhradní rodinná péče : průvodce pro odborníky, osvojitele a pěstouny. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-304-8.
- MATOUŠEK, Oldřich. Ústavní péče. Praha: Sociologické nakladatelství, 1999. ISBN 80-85850-76-1.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
- VÁVROVÁ, Soňa, Karla HRBÁČKOVÁ a Jakub HLADÍK. Porozumění procesu autoregulace u dětí a mladistvých v institucionální péči. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2015. ISBN 978-80-7454-149-0.
- VÁVROVÁ, Soňa a Radana KROUTILOVÁ NOVÁKOVÁ. Transformace systému péče o ohrožené děti očima ředitelů dětských domovů. Sociální pedagogika. 2015, 3(2), 25-37. DOI: 10.7441/soced.2015.03.02.02. ISSN 1805-8825. Dostupné z: <http://soced.cz/cs/2016/03/socialni-pedagogika-2015-roc-3-c-2/>

Vedoucí diplomové práce:

doc. Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.

Centrum výzkumu FHS


Datum zadání diplomové práce:

22. listopadu 2016

Termín odevzdání diplomové práce:

20. dubna 2017

Ve Zlíně dne 22. listopadu 2016


doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové 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 diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou 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 – diplomovou 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 diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 24. 3. 2017

..... 

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 nevdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků 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 nahlázení 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, užíje-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). *Odprá-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 užit 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 jím 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 přihlídá k vyšší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Práce se zabývá problematikou dětí žijících v dětských domovech a jejich podporou odbornými školskými pracovníky – učiteli a vychovateli při integraci do sociálního prostředí běžné základní školy. Teoretická část popisuje historii a současný stav dětských domovů jako institucí náhradní péče a výchovy. Dále se věnuje specifikům dané cílové skupiny, a to s akcentem na vzdělávací příležitosti a sociální prostředí základní školy.

Praktická část prezentuje výsledky kvalitativního výzkumu realizovaného za využití techniky polostrukturovaných rozhovorů s 6 pedagogickými odborníky (vychovateli). Získaná data byla analyzována za využití postupů zakotvené teorie a nově vzniklá teorie přináší pohled na proces a způsoby integrace dětí z dětských domovů do sociálního prostředí běžné základní školy.

Klíčová slova: náhradní péče a výchova, dětský domov, základní škola, učitel, vychovatel

ABSTRACT

The work is oriented to issues of children living in children's home and their support of school professionals – teachers and tutors – with inclusion to social environment of common primary school. The theoretical part of this work describes history and current state of children's home as an institution of foster care and education. It as well describes specifics of the target group with an emphasis to educational opportunities and social environment of elementary school.

The practical part is focused on the qualitative research using the technique of half-structured interviews working with data obtained by 6 educating professionals (tutors). Obtained data were analysed with help of grounded theory and the new theory brings view on process and ways of children from children's home inclusion to social environment of common primary school.

Keywords: foster care and upbringing, children's home, primary school, teacher, tutors

Mé poděkování patří paní doc. Mgr. Soni Vávrové, Ph.D. za odbornou pomoc, cenné rady, trpělivost a ochotu při vedení této práce. Rovněž děkuji všem vychovatelům dětského domova, kteří mi věnovali čas a odborné poznatky. Mé rodině a přátelům děkuji za podporu a pochopení. Zvláštní poděkování patří paní Ing. Soni Blahové a panu Ing. Petru Blahovi.

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

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 DĚTSKÝ DOMOV JAKO MÍSTO NÁHRADNÍ PÉČE A VÝCHOVY – HISTORIE A SOUČASNOST	11
1.1 HISTORIE ÚSTAVNÍ PÉČE O DĚTI	12
1.1.1 Historie ústavní péče o děti ve světě	13
1.1.2 Historie ústavní péče o děti u nás.....	16
1.2 DĚTSKÝ DOMOV V SYSTÉMU NÁHRADNÍ PÉČE A VÝCHOVY V ČESKÉ REPUBLICE.....	18
1.2.1 Legislativní ukotvení instituce dětského domova a jejího chodu	20
1.3 SOUČASNÉ TRENDY V OBLASTI INSTITUCIONÁLNÍ PÉČE O DĚTI	23
2 DĚTI V DĚTSKÝCH DOMOVECH, JEJICH SPECIFIKA A VZDĚLÁVACÍ PŘÍLEŽITOSTI	27
2.1 STATISTICKÉ ÚDAJE O ZAŘÍZENÍCH A DĚTECH V DĚTSKÝCH DOMOVECH	28
2.2 SPECIFIKA DĚTÍ VYRŮSTAJÍCÍCH V DĚTSKÉM DOMOVĚ	32
2.2.1 Autoregulace chování dětí z dětského domova.....	34
2.3 VLIV SOCIÁLNÍHO PROSTŘEDÍ NA VZDĚLÁVACÍ PŘÍLEŽITOSTI	36
3 DĚTI Z DĚTSKÝCH DOMOVŮ V PROSTŘEDÍ ZÁKLADNÍ ŠKOLY	39
3.1 INSTITUCE ŠKOLY	40
3.2 PROSTŘEDÍ ŠKOLY	41
3.2.1 Rizikové chování dětí v prostředí školy.....	42
3.3 VZTAH UČITEL – ŽÁK, ŠKOLA – RODINA, ŠKOLA – DĚTSKÝ DOMOV	43
II PRAKTICKÁ ČÁST	48
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	49
4.1 CÍL VÝZKUMU, VÝZKUMNÝ PROBLÉM A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	50
4.2 VÝZKUMNÁ STRATEGIE, PŘÍSTUP A TECHNIKA SBĚRU DAT	50
4.3 VÝBĚR VÝZKUMNÉHO SOUBORU A VSTUP VÝZKUMNÍKA DO TERÉNU	51
5 ZPRACOVÁNÍ, ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	53
5.1 ZPRACOVÁNÍ ZÍSKANÝCH DAT.....	54
5.2 ANALÝZA DAT.....	54
5.3 VYLOŽENÍ KOSTRY ANALYTICKÉHO PŘÍBĚHU A SHRnutí VÝSLEDKŮ VÝZKUMU.....	72
ZÁVĚR	80
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	82
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	88
SEZNAM OBRÁZKŮ	89
SEZNAM TABULEK	90
SEZNAM GRAFŮ	91
SEZNAM PŘÍLOH	92

ÚVOD

V předkládané diplomové práci se zabýváme dvěma typy školských institucí – dětským domovem a základní školou a jejich vzájemnou součinností při zajišťování individuální péče, výchovně vzdělávacích a sociálních potřeb dětí žijících v instituci dětského domova.

Domníváme se, že tíživá životní situace dětí žijících mimo přirozené sociální prostředí, tzn. mimo svoji vlastní či náhradní rodinu, tedy v instituci dětského domova, vyžaduje podporu nejenom pracovníků pobytového zařízení, ale rovněž základní školy. Základní škola jako formativní prostředí může dětem s dětských domovů pomoci k začlenění se do běžného sociálního prostředí vrstevníků a napomoci k osvojování si žádoucích vzorců chování a jednání. Vzhledem k uvedenému nás zajímalo vzájemné propojení a spolupráce uvedených dvou institucí při práci s ohroženými dětmi žijícími v dětském domově.

V teoretické části práce jsme se zaměřili na dětský domov jako prostředí, v němž se uskutečňuje náhradní péče a výchova, pojednali jsme o historii těchto ústavů, o současné podobě, včetně legislativního rámce a dále jsme prostřednictvím statistických ukazatelů, specifik a vlivu sociálního prostředí na děti a jejich dalších příležitostí popsali specifika zkoumané cílové skupiny a zaznamenali jejich vzdělávací příležitosti. Věnovali jsme se také autoregulaci těchto dětí, která je aktuálním zkoumaným tématem na poli vědy. Konečně v závěrečné kapitole jsme se zaměřili na instituci školy, na její sociální prostředí a na jevy, které se zde vyskytují, zejména jevy rizikového chování a složité struktury a vztahové sítě, kterou děti z dětského domova a osoby, jež za ně zodpovídají, v prostředí základní školy tvoří.

V praktické části práce prezentujeme výsledky kvalitativního výzkumného šetření za využití polostrukturovaných rozhovorů s pracovníky dětských domovů. Cílem realizovaného výzkumu bylo zjistit, jak jsou děti žijící v instituci dětského domova z pohledu odborných pracovníků školských zařízení (dětského domova) podporovány při integraci do sociálního prostředí základní školy, kterou navštěvují.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 DĚTSKÝ DOMOV JAKO MÍSTO NÁHRADNÍ PÉČE A VÝCHOVY – HISTORIE A SOUČASNOST

Instituce analogické k dnešním dětským domovům nalezneme v lidské historii již od ne-paměti. Dříve funkci dětských domovů plnily i chudobince a špitály či specializované sirotčince. Jejich chod ani přístup personálu k dětem nelze se současnými dětskými domovy vůbec srovnávat¹. Avšak jedno mají přeci jenom společné, a sice to, že se jedná o pobytová, resp. ústavní zařízení, ve kterých jsou děti na delší či kratší dobu ubytovány.

Jak se uvádí v dokumentu *Scalding Down* (Redukce), pobytová péče je poskytována kromě dětských domovů také ve skupinách na rodině nezaložených, jako jsou místa bezpečí pro naléhavou péči (places of safety for emergency care), tranzitní centra pro naléhavé situace, v dalších dlouhodobě či krátkodobě pobytových zařízeních a „společných domech“ (group homes). Po celém světě se názvy pro tato pobytová zařízení liší, přestože plní podobné funkce. Dokument proto navrhuje, aby byl jednoznačně stanoven rozdíl mezi pobytovou péčí (residential care), internátní školou (boarding schools), ozdravovnou (sanatoriums) a ubytovnou (hostels) (© EveryChild., 2011, s. 8).

Podle *Pedagogického slovníku* (2009) jsou to právě instituce školství, které v České republice zajišťují dlouhodobý i trvalý pobyt dětí, a jejichž úlohou je postarat se o děti a mládež, které byly ponechány vlastnímu osudu, případně jsou určeny pro ty, kteří mají výchovné problémy (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 382). Dětský domov můžeme i v souladu s Langmeierem a Matějčkem (2011, s. 73) chápat jako místo „úplné kolektivní péče“, která je zabezpečena institucemi, v nichž jsou zaměstnaní profesionální pracovníci zabývající se výchovou dětí. Můžeme tedy říci, že je kolektiv dětí vychováván kolektivem vychovatelů. V posledních desetiletích lze však vysledovat, že dětské domovy, společně s celým systémem náhradní péče o ohrožené děti, procházejí nejen v České republice zásadními změnami.

¹ Pro ilustraci toho, jak DD mohly v minulosti fungovat, uvádíme dva úryvky z klasické literatury: (1) *Když tyf splnil v Lowoodu své pustošivé poslání, přestávala tam nákaza řádit, ale vyžádala si tolik obětí, že to ve veřejnosti zbudilo pozornost. Zavedlo se vyšetřování, jak se tam nakažlivá nemoc mohla tolik rozšířit, a postupně vyšly najevo různé skutečnosti, které veřejnost nesmírně pohoršovaly. Zjistilo se, že ústav má nezdravou polohu, že chovanky dostávají nevyhovující stravu, co do množství i jakosti, že se k vaření užívá závadné vody z potoka, že jsou chovanky špatně ubytovány a mají nedostatečný oděv. Výsledky vyšetřování byly pro pana Brocklehursta pokořující, ale pro náš ústav blahodárné.* (Brontë Charlotte, Jana Eyrová, s. 81)

V první kapitole zaměřujeme pozornost na historii dětských domovů ve světě, ale i u nás. Dále se zabýváme postavením dětských domovů v systému náhradní péče o ohrožené děti a legislativním ukotvením. V neposlední řadě nás zajímají aktuální trendy, tedy proces transformace péče o ohrožené děti včetně deinstitutionalizace dětských domovů.

1.1 Historie ústavní péče o děti

Historie předchůdců dětských domovů, za které můžeme považovat *nalezince*, *sirotčince* a *opatrovny*, je často spjatá s osiřelými či opuštěnými dětmi, které byly označovány jako sirotci. Podle Ottova slovníku naučného (1926, s. 1291) je sirotek *osoba nezletilá, hlavně bez rodičů, která podle rak. obč. práva potřebuje poručníka*. *Sirotčince* jsou tedy *ústavy, v nichž se vychovávají sirotci*. *Sirotčí pokladny* pak jsou *peněžní ústavy zřízené u sirotčích úřadů (okr. soudů), kam se ukládají hotové peníze sirotek neb osob stojících pod kuratelou soudní* (Otta, 1926, s. 1291). Tzv. *nalezinec* je *ústav, ve kterém opuštěné dívky nalézají útulek. V Itálii od VIII. století. V Čechách založen první n. počátkem XVI. století od Vlachů, a sice pod Janským Vrškem na Malé Straně*. (Otta, 1926, s. 998) A dalším zařízením, které vychovávalo děti předškolního věku, byly tzv. *opatrovny* (Otta, 1926, s. 1055). Pod pojmem *opatrovna* rozumíme zařízení pro děti od tří do šesti let, kde se stravují a kde je tzv. *pěstounky* vzdělávají ve zpěvu, vypravování příběhů a hrají si s nimi. Cílovou skupinou jsou děti nemajetných rodičů (Otta, 1909, s. 18 574).

Za první *nalezinec* je považován milánský; po něm následovaly až v 11. století klášter sv. ducha v Montpellieru, v Marseilli, Vesançoné, ve Florencii, Norimberku, Benátkách (14. století) a Londýně. Hojně zastoupené byly zejména v Itálii, Španělsku a ve Francii. Příjímací proces se lišil a děti se pokládaly ke dveřím chrámů do *kamenné mušle, na okno opatřené mříží* či *na otáčivé jesle (frc. tour, ital. ruota)*. Založením *hospitu Maison de Couche* došlo k zvýšení standardů v *nalezincích*, současně ale stoupl počet dětí do nich přijatý. Po institucionální péči a další dvanáctileté péči *pěstounek* se vracely děti do *ústavu*, odkud si je *pěstouni* pronajímali do chvíle své zletilosti. Josef II. roku 1784 sjednotil děti osiřelé s nemanželskými a ustanovil, že dítě narozené v porodnici má právo na matčino jméno (matky se stávaly *kojnými* při *ústavech*). Další změnu provedla francouzská revoluce; *nemanželské dítě* se stalo majetkem státu. *Nemanželské dívky potom přijímány do všech hospitů francouzských na státní náklad*. Napoleon I. (a po něm ostatní země) roku 1811 zmnožil kvůli porodnosti počet *otáčivých jeslí*; tuto snahu podporovali rovněž *svobodní*

zednáři. V Moskvě Kateřina II. založila nalezinec roku 1766, v Petrohradě 1770; děti zde přijímali tajně a vychovávali do zletilosti. Země Anglie a Irsko umisťovaly nalezence do sirotčinců, nebo se o ně staraly chudinské podpory. *Mimo to jsou většinou n - nce v Londýně a v Dublině, Štokholm ve Švédsku má svůj velký n. od r. 1753 a rovněž i Dánsko v Kodani. – Lit.: Epstein, Studien zur Frage der Findelanstalten (Prag, 1882); Léon Lall-emand, Histoire des enfants abandonnés et délaissés (Paris, 1885). (Otta, 1901, s. 1000–1001)*

Historie dětských domovů je spjatá s ústavní výchovou jako takovou, ačkoli do ní řadíme kromě dětských domovů a dětských domovů se školou i diagnostické ústavy, výchovné ústavy pro mládež a střediska výchovné péče pro děti a mládež.

1.1.1 Historie ústavní péče o děti ve světě

Z antiky nemáme zprávy o zařízeních pro sirotky. Nepodařené a nechtěné děti byly zabíjeny či odkládány. Bylo možno je vychovat jako své, nebo z nich udělat otroky (Matoušek, 1995, s. 26). Jako úplně první útulek se datuje ten v Cařihradě z roku 335, a jako první nalezinec ten v Miláně z roku 787, který je spojen se jménem biskupa Dattea. První torna (otáčedlo, otáčecí schránka) bylo vybudováno papežem Inocence III. roku 1198 při nemocnici sv. Ducha (Řím). Fungovalo podobně jako dnešní baby-box; bylo to místo, kam umisťovali lidé své děti k nohám světce. Chránili tím děti před krutou smrtí, ale i sebe před trestem za hřích – vraždu. Vynález torna se ujal a to do té míry, že jej roku 1811 nařídil Napoleon I. vybudovat v každém francouzském departmentu. Snad z důvodu zneužívání (odkládaly se zde děti mrtvé a nemocné, což je považováno za zneužití torna) byla torna rušena. Mezi poslední se řadí ta, které byla zrušena roku 1913 (Toledo), 1939 (Varšava), 1952 (Kuba) (Langmeier, Matějček, 2011, s. 74).

Ve středověku adoptovala děti pouze šlechta. Z dobročinných ústavů se vygenerovaly samostatné nalezince, sirotčince a dětské ústavy až po reformaci; účelem jejich zřízení bylo ochránit děti před obchodem, zneužitím či smrtí. Podle Dottiho však v Benátkách deset let trvající péči přežilo 0, 35 % dětí, v 17. století se ve Florencii pohybovala tato čísla mezi 3–34 %. Tato čísla vyvolávala v 18. století i diskusi o množství odložených dětí, o které se tyto ústavy staraly, a zda se nemá dát přednost péči v rodinách, jimž by byl poskytován plat. Rovněž problémy s hygienou a epidemiemi, ale stejně tak výchovný proud, jenž re-

prezentuje Jean Jacques Rousseau, podporovaly tyto myšlenky (Langmeier, Matějček, 2011, s. 74–76).

Významnou se zdá praktická práce Johanna Heinricha Pestalozziho (18./19. stol.), který nejprve v Neuhofu v Ústavu pro výchovu chudých dětí, a posléze také ve Stanzu v Útulku pro osiřelé děti organizoval výchovu, přičemž praxi spojoval s teorií. Statek v Neuhofu byl Pestalozziho vlastnictvím; vychovával zde okolo padesáti svěřenců, sirotků a opuštěných dětí, učil je zde tkát, prodávat, pracovat na půdě, stejně tak dbal na výuku náboženství a mravní stránku výchovy. O statek vinou finančních obtíží přišel (Procházka, 2012, s. 34–35). Dětské domovy se o mravní rozvoj dětí starají dodnes; například zaznamenávají, zda děti používají vulgarismy, kouří nebo pijí alkohol, a následně je za toto chování sankcionují. Od dob Pestalozziho se rovněž zachoval rozvoj dovedností; děti malují, tvoří výrobky z hlíny nebo zdobí okna barvami na sklo či výrobky z papíru, malují tuší, vaří a pečou, všestranně se rozvíjí. Požadavky na jejich rozvoj jsou samozřejmě přizpůsobeny dnešní době, takže mají možnost používat počítače a rozvíjet se všestranně a v souladu s jejich potřebami. Nestarají se o ně a jejich osud na rozdíl od Pestalozziho dob altruističtí jedinci, ale jsou primárně svěřeny státu, který dohlíží na podmínky jejich výchovy a rozvoje ustanovuje minimum potřebného.

Ve čtvrti Valdek Don Bosco (19. stol.), italský kněz, vychovával děti dělníků, a roku 1847 zbudoval oratoř, první místo pro chudou mládež. Jeho projekt byl celospolečensky podporován, souzněl totiž s míněním tehdejší vládnoucí moci, že řešení problémů vzniklých vystavuje společnost většímu ohrožení a výdajům, než když se výchovou vzpourám zabrání. Předcházení dosahoval Don Bosco jak omezením osobní svobody, tak kultivací svědomí (Procházka, 2012, s. 45). Rovněž dnes se upřednostňuje předcházet problémům, ne řešit jejich důsledky (prevence nebo profylaxe). Teorii a praxi spojoval rovněž Makarenko (19./20. stol.), vedoucí kolonie Maxima Gorkého v Poltavě. Staral se o bezprizorní děti a zbudoval komunu Dzeržinského. Pracoval se vztahy v kolektivu, teorii rovněž (stejně jako Pestalozzi) obohacoval svými praktickými zkušenostmi (Kraus, 2008, s. 23). I vychovatelé v dnešních dětských domovech (dále „DD“) předávají své poznatky a zkušenosti dětem, o něž se starají, a i dnes je s dětmi a jejich vztahy pracováno. V případě, že si nerozumí zásadním způsobem, je možno využít i pomoci psychologů a pracovat na problémech, které děti trápí.

Nezastupitelné místo má pro nás v dějinách lidsky i pedagogicky Henryk Goldszmit (19./20. stol.) alias Janusz Korczak, který se stal na třicet let (1912–1942) ředitelem Do-

mova sirotků ve Varšavě. Během dvou srpnových dní rohu čtyřicet dva byli jeho svěřenci odvezeni do Treblinky, kde všichni zahynuli i s ředitelem Goldszmitem (Kraus, 2008, s. 21). Pro lepší orientaci jsme sestavili přehledovou tabulku pobytových zařízení pro osiřelé děti, tak jak v Evropě v časovém sledu vznikaly (viz Tabulka 1 – *Chronologický seznam zařízení pro opuštěné děti* níže uvedená).

Tabulka 1 *Chronologický seznam zařízení pro opuštěné děti*

ROK	MÍSTO	NÁZEV ZAŘÍZENÍ/OSOBNOST
335	Konstantinopol	1. útulek pro opuštěné děti
787	Milán	1. nalezinec
zdroj: Matějček, 1999, s. 17, Otta, 1926, s. 998		
1070	Montpellier	nalezinec
zdroj: Otta, 1901, s. 1000–1001		
1198	Řím	1. oficiální schránka (Inocenc III.)
zdroj: Matějček, 1999, s. 17		
1317	Florencie	nalezinec
zdroj: Otta, 1901, s. 1000		
1338	Benátky	nalezinec
1362	Paříž, Freiburg	nalezinec
1368	Ulm	nalezinec
1480	Toledo	nalezinec
1575	Praha	nalezinec
zdroj: Šulová, Náhradní rodinná péče a její úskalí, cit. 2016		
1763	Moskva	ústav pro zanedbané děti
1774	Neuhof	Ústav pro výchovu žebavých a opuštěných dětí (Pestalozzi)
1798	Stanz	výchova válečných sirotků (Pestalozzi)
zdroj: Monatová, 1998, s. 61–62		
1802	Německo	první opatrovna založena Paulinou z Lippe v Detmoldě
1818	Anglie	vznik opatroven, Brougham
zdroj: Otto, 1909, s. 18 574		
- ? -	Turín	útulek pro chudé a opuštěné děti (Bosco)
1852	Gatčina	ústav pro výchovu sirotků (Ušinskij)
20. století	Evropa	zneužívání dětské práce
1911	Polsko	ředitelem Domova sirotků se stává Janusz Korczak
1917/18–1920	Kurjaž u Poltavy	pracovní kolonie Maxima Gorkého, péče o bezprizorní děti (Makarenko)
1927–1935	Charkov	pracovní komuna Dzeržinského pro bezprizorné

		(Makarenko)
zdroj: Monatová, 1998, s. 63–64 a 70		

Jak můžeme vidět, tabulka postihuje rozsáhlé časové období (rok 359–1935) a mapuje území celé Evropy; je dokladem, od kdy v evropských státech poskytovaly opuštěným dětem péči ústavy.

1.1.2 Historie ústavní péče o děti u nás

Společně s autory Montanová, Kallab, Montanová umístujeme počátky ústavní péče do 19. a 20. století. Brno tehdy nechalo postavit domy pro opuštěné děti, tzv. Gerstbauerovy nadační domy. Péče o děti se v 19. století dělila na městskou a venkovskou; v útulku v Praze se staral o jídlo Vojta Náprstek, na venkově měli žáci možnost pracovat na domácích úkolech nebo se zlepšovat v ručních pracích, nešlo nicméně o výchovu jako takovou. O sociální péči se přes nedostatek financí staraly obce, angažovaly se i soukromé organizace a spolky (Monatová, 1998, s. 62–63; Novotná, 2015, s. 23 cit. dle Kallab). Na počátku 20. století byly útulky nadále sociálním zařízením, které podporovala církev a pražská obec. Ve 20. století docházelo k zneužívání dětí pro práci, a tak říšská rada navrhla zákaz práce dětem mladším čtrnácti let. S tím se pojily články o tom, jak špatně se pečuje o děti chudiny. Roku 1931 se mění termín útulek na družinu či sirotčinec, v sirotčinci se však pečuje o děti jen z poloviny osiřelé, nikoli úplné sirotky. Přínosným byl Masarykův spis *Cesta demokracie*, kde autor nabádá, aby se staralo nejen o jídlo dětí, ale i o jejich výchovu a vzdělání, rovnocenné se vzděláváním dětí z rodin ostatních (Monatová, 1998, s. 62–63). Opuštěným a osiřelým dětem se po roce 1945 začaly nahrazovat ztracené rodiny mimo DD také v SOS vesničkách (Monatová, 1998, s. 64).

Co se opatroven týká, vznikla první v roce 1828 v uherském Budíně; zasloužila se o to hraběnka Brunswick-Korompeová. Finance získávaly striktně z dobročinných příspěvků a přijímaly děti pouze do pěti let. Jan Vlastimil Svoboda vedl roku 1832 jednu z prvních opatroven; v Praze se tedy vyskytovaly Na Hrádku a ještě na Hradčanech, v Brně německá, v Plzni se jedna nacházela díky Martinu Kopeckému a Josefu Vojtěchu Sedláčkovi. Nicméně se uvádí, že v Čechách vznikly opatrovny roku 1835 na podkladě Karla Chotka, nejvyššího českého purkrabího, konkrétně 16. 5. 1835. Stejněho roku vznikla i opatrovna pro židovské děti. Výchova v opatrovnách vypadala podobně jako vyučování v elementárních školách. To Marie Riegrová-Palacká propojila systém Svobody a fran-

couzský a užila ho v první mateřské škole u nás – MŠ U Sv. Jakuba (ČLOVĚK, Coufalová, 2010).

Dětský domov se v 50. letech 20. století vlivem umělého zásahu politiky ocitl v pozici ideologicky vysoce ceněného ústavu, který měl pokrýt potřebu státu umístit někam děti poté, co zrušil pěstounskou péči. Mnoho dětí tak nedobrovolně přešlo do dětských domovů, a následně bylo chirurgickým řezem rozškatlukováno podle věkových kategorií a „výchového narušení“ – podle stupně jeho závažnosti (Matějček, 2005, s. 14). V roce 1963 vyšel zákon o rodině, tento rozděloval první a druhý stupeň osvojení (Škoviera, 2007, s. 20). V roce 1992 se dětské domovy rozdělily spolu s rozpadem Československa na české a slovenské dětské domovy. V roce 1993 vznikl na Slovensku Zákon o školských zařízeních č. 279, který měl nově definovat ústavní a ochrannou výchovu. V Česku vyšel zákon upravující výkon ústavní výchovy v roce 2002 pod číslem 109 (Škoviera, 2007, s. 16–17). V roce 1998 vychází v Česku zákon číslo 210, který rozeznává osvojení prosté/obyčejné/zrušitelné a nezrušitelné osvojení. Na Slovensku v roce 2005 vychází zákon č. 36, kde je vymezeno pouze osvojení (Škoviera, 2007, s. 20). V roce 2002 se změnil zákon oproti dosavadní legislativě tak, že vznikly tzv. dětské výchovné ústavy dětskými domovy se školou a tzv. zvláštní školy internátní na DD/DD se školou. MŠMT, právnická či fyzická osoba má právo zakládat zařízení náhradní výchovné péče (Pilař cit. dle Jedlička, 2004, s. 307). Dnes existují některé dětské domovy, které jsou označovány jako soukromé, avšak není jich mnoho. Pro přehlednost jsme sestavili chronologický seznam zařízení pro opuštěné děti na našem území – viz Tabulka 2 – *Chronologický seznam zařízení pro opuštěné děti na našem území* uvedená níže.

Tabulka 2 *Chronologický seznam zařízení pro opuštěné děti na našem území*

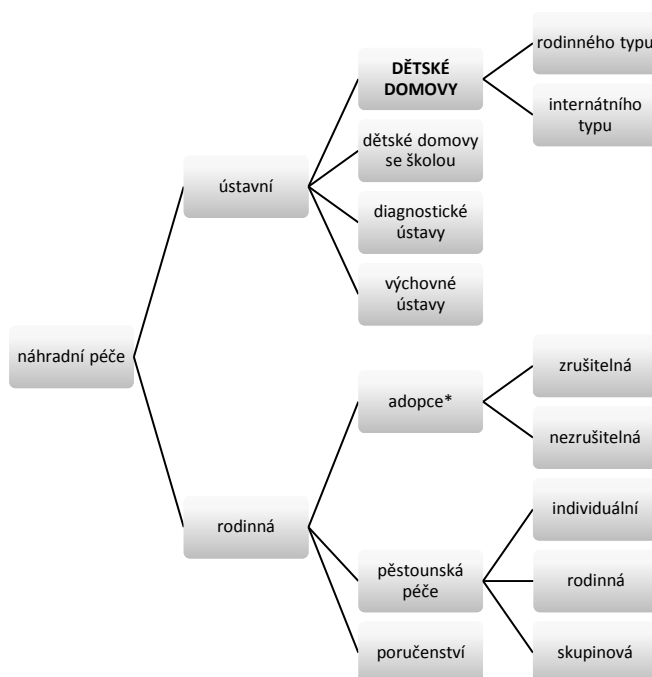
ROK	MÍSTO	UDÁLOST
1575	Praha	nalezinec
zdroj: Matějček, 1999, s. 19		
1789	Praha	nalezinec
zdroj: Langmeier, Matějček, s. 21		
1832	Praha na Hrádku	první česká opatrovna, Jan Svoboda, Karel hr. Chotek, Spořil
1832	Karlín	druhá česká opatrovna, Karel hr. Chotek, Spořil
1862	u sv. Štěpána	první opatrovna nákladem

		obce pražské
1869	sv. Jakuba na Starém městě	druhá opatrovna nákladem obce pražské
1873	Praha	samostatný kurz pro pěstounky, Marie Riegrová, Nykles
zdroj: Otta, 1909, s. 18 574		
1886	Vyšehrad (Praha)	první městský útulek pro chudé děti a mládež, Vojta Náprstek
zdroj: Monatová, 1998, s. 62		
1899	Brno	útulna ženská
zdroj: Langmeier, Matějček, s. 21		
1931	ČSR	stanovy změnily „útulek“ na pojem „družina“ nebo „sirotčinec“.
zdroj: Monatová, 1998		
1950	ČSR	zrušení pěstounské péče
zdroj: Matějček, 2005, s. 14		
1964	-	SOS vesničky u nás
zdroj: Monatová, 1998, s. 65		

Oproti Tabulce 1 mapuje Tabulka 2 vývoj poskytování péče o děti v ústavech na území našich zemí, a sice od 16. století do století 20., kde končí založením SOS vesničky. Z této tabulky můžeme pro změnu vyvodit, že u nás byla průlomovou v péči o opuštěné děti Praha, kde byl založen vůbec první nalezinec.

1.2 Dětský domov v systému náhradní péče a výchovy v České republice

V systému náhradní péče v České republice dětské domovy (jakožto součást náhradní ústavní výchovy) vždy zaujímají sekundární postavení za náhradní rodinnou péčí, kam patří druhá (spodní) větev hierarchie (viz Obrázek 1 – *Rozdělení náhradní péče*). Vždy stojí na prvním místě sanace rodiny a snaha vrátit dítě do původní biologické rodiny. Teprve ve chvíli, kdy tyto snahy selžou, a pokud se nepodaří dítě umístit do náhradní rodinné péče, umisťuje se dítě do péče ústavní (první – horní větev hierarchie).



Obrázek 1 Rozdělení náhradní péče

Náhradní péči² dělíme na *rodinnou* a *ústavní*. Podle Bubleové, Kovaříka (cit. dle Matějček, 1999, s. 31) je náhradní rodinná péče (dále jen „NRP“) taková forma péče, kde rodiče vychovávají dítě v prostředí nejbližší podobnému rodině. Do NRP svěruje dítě soud, a to do péče fyzické osoby. Naproti tomu do ústavní péče směruje dítě soud nebo rodič (Středisko náhradní rodinné péče, © 2013–2016). NRP rozumíme adopci neboli osvojení, kde je dítě tzv. *právně volné* (adopcí se stává dítětem náhradních rodičů), dále *pečounskou péčí* (dále jen „PP“) – děti jsou stále dětmi svých biologických rodičů; ti ale nemají podmínky pro jejich výchovu. PP může mít podobu individuální, rodinnou a skupinovou (SOS vesničky); specifickou formou je poté *poručenství*, kde dítě, ač právně volné, jeho rodiči jsou stále rodiče biologičtí, kteří zůstávají v rodném listě, a poručníci přebírají rodičovskou zodpovědnost = jsou zákonnými zástupci (Zezulová, 2012, s. 16). PP má ještě speciální formu – pečounská péče na přechodnou dobu, kde je dítě pečounovi svěrueno nejdéle po dobu jednoho roku (Adopce.com, © 2010).

² Škoviera slovní spojení „náhradní výchova“ (**ústavní výchova/péče** a **náhradní výchova/péče**) chápe ve své publikaci rovnocenně jako pojem pro náhradní rodinnou i ústavní výchovu (Škoviera, 2007, s. 25, 30).

* od roku 2012 se nerozlišuje

Do náhradní ústavní péče spadají za MŠMT *dětské domovy, dětské domovy se školou, diagnostické ústavy, výchovné ústavy*. Dále za MPSV domovy pro osoby se zdravotním postižením, zařízení sociálních služeb, za MZ jsou to kojenecké ústavy, DD pro děti do 3 let, zařízení pro léčebně preventivní péči a dále se sem řadí Klokánky, Dětská centra a zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc (Středisko náhradní rodinné péče, © 2013–2016).

Zatímco za socialismu převládala institucionalizace, viz Albín Škoviera, Matějček, Langmeier, Matoušek (1995, s. 34), dnes pozorujeme snahu stáhnout klienty, pacienty a rovněž děti z institucí, které se o ně starají. Důvody jsou jak ekonomické, tak rovněž psychologické; péče o lidi v institucích je dražší, a vyžaduje odříznutí těchto osob od domácího prostředí, kdežto pomoc osobám v jejich rodinném prostředí vyjde vždy levněji a je pro účastníky vždy lepší. Proto i péče o děti v ústavním prostředí je vnímána jako krajní řešení jinak nezvladatelné situace, přičemž má vždy být rozhodnuto ve prospěch dítěte.

Osvojení či PP dnes považujeme a v právním řádu ustanovujeme za primární formy NRP; zákon však přiznává určité postavení rovněž školským zařízením. Co činí problémy, je zpětnovazebný systém a celková provázanost NRP, jelikož ředitelům DD chybí možnost utvoření přehledu o vývoji případu dítěte zařazeného do evidence NRP. Faktem, který tuto skutečnost ovlivňuje, však je, že jména dětí z DD se v evidenci vyskytují minimálně. Problém nastává v tom, že z hlediska „nových“ rodičů jsou starší a problémové děti „neatraktivní“. Navíc se děti mají právo vyjádřit jak k zařazení do evidence, tak k potenciálnímu rodiči (VEŘEJNÝ OCHRÁNCE PRÁV, 2011, s. 25, 27). Evidenci dětí, pro které je NRP vhodná, vede MPSV, navíc také seznam žadatelů o ni. Rovněž zřizuje a koordinuje poradní sbor pro zprostředkování náhradní rodinné péče při MPSV, vede spisovou dokumentaci, provádí odborné posuzování dětí a žadatelů, zprostředkovává NRP, rozhoduje o zařazení/vyřazení žadatelů z evidence, provádí správní řízení, provádí a zpracovává statistiky a vykonává konzultační, metodickou a kontrolní činnost (MPSV, 2013; zákon č. 359/1999 Sb., § 11, § 19a, § 21, § 22, § 24c, § 27, § 38a, § 49, § 51, § 58b).

1.2.1 Legislativní ukotvení instituce dětského domova a jejího chodu

Dětské domovy jsou v české legislativě definovány a blíže specifikovány v § 12 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, ve znění pozdějších předpisů (dále jen „zákon“). DD ze zákona *pečuje o děti podle jejich*

individuálních potřeb a plní zejména úkoly výchovné, vzdělávací a sociální (odst. 1 § 12 zákona). Jeho účelem je *zajišťovat péči o děti s nařízenou ústavní výchovou, které nemají závažné poruchy chování, kdy se tyto děti vzdělávají ve školách, které nejsou součástí dětského domova* (odst. 2 § 12 zákona). Podle odst. 3 § 12 zákona mohou být do dětského domova *umísťovány děti ve věku zpravidla od 3 do nejvýše 18 let a rovněž nezletilé matky spolu s jejich dětmi*. SŠZ na základě rozhodnutí soudu o ústavní/ochranné výchově/předběžném opatření zajišťuje výchovu, vzdělání a zdravý rozvoj osobnosti. Zařízení se dělí podle věku, pohlaví, druhu navštěvované školy a závažnosti psychosociálního postižení. V dětském domově žijí děti obojího pohlaví (probíhá zde tedy koedukace) a různého věku (při zařazování do rodinné skupiny se bere ohled na pokrevní příbuznost a udržení rodinných vztahů). Toto školské zařízení se snaží režimem dne a složením skupin co nejvíce přiblížit rodině. Školská zařízení jsou zákonem vázána vytvářet prostředí *podporující sebedůvěru dítěte, rozvíjející citovou stránku jeho osobnosti a umožňující aktivní účast dítěte ve společnosti*. (odst. 1 § 1 zákona) Do DD může děti (nezletilé matky s dítětem) poslat diagnostický ústav, avšak náleží sem děti bez výchovných problémů (nařízené ústavní výchovy) (Středisko náhradní rodinné péče, © 2013–2016). Umístí-li, přemístí nebo přijme-li diagnostický ústav dítě, oznámí toto soudu, orgánu sociálně-právní ochrany dítěte a odpovědné osobě do tří dnů (pracovních) (Čl. 1 v odst. 10 § 5 zákona č. 383/2005 Sb.).

Základní ustanovení sociálně-právní ochrany dítěte nám říká, že primárním zájmem sociálně-právní ochrany dětí je jejich blaho, ochrana rodiny a rodičovství a zachování vztahu dítěte s rodinou (zákon č. 359/1999 Sb., § 5). Sociálně-právní ochrana se týká těch dětí, které byly do DD umístěny z důvodů uvedených v § 6 Zákona o sociálně-právní ochraně dětí, mezi něž patří například úmrtí rodičů, neplnění rodičovských povinností nebo zneužívání rodičovské odpovědnosti (zákon č. 359/1999 Sb., § 6). Každé zařízení má ze zákona povinnost upravovat svůj vnitřní chod, a to sice v písemné podobě, aby děti zde žijící a vychovávané, ale i rodiče těchto dětí a zaměstnanci měli k jejich znění přístup. Tato pravidla upravují vnitřní řád zařízení v § 22 a § 24 zákona. V této dokumentaci se má dát dohledat umístění a pobyt v oddělené místnosti a zadržení na útěku, *pravidla pro hodnocení a odměňování dětí, organizaci návštěv, zdravotního ošetření* a rovněž *pravidla pro přijímání, přemísťování a propouštění dětí, dětskou spolusprávu, oznamování útěku Policii České republiky (...), roční plán a týdenní programy výchovně vzdělávací činnosti, práva a povinnosti dětí, osob odpovědných za výchovu a pracovníků zařízení, denní a týdenní program, jednací protokol, osobní dokumentace dětí (...)* a *program rozvoje osobnosti*, kde

nalezneme naplňování cílů, i písemné žádosti o *povolení pobytu, knihu denní evidence zařízení*, úředních i ostatních návštěv (odst. 1 § 34 zákona).

Standardy kvality péče o děti z ústavní výchovy nalezneme aktuálně v Metodickém pokynu MŠMT z roku 2015; dělí se na základní a rozvojové standardy. Jejich detailní rozdělení nalezneme v čl. 5 *Metodického pokynu, kterým se stanoví standardy kvality péče o děti*. Místo a doba, během níž je péče poskytována, jsou v souladu s cíly zařízení, potřebami osob, které péče užívají a potřebami těch, kterých se péče dotýká. O cílech, zásadách a dostupnosti péče informuje zařízení všechny příslušné osoby. Informace se musí aktualizovat a mají odpovídat skutečnosti. Zařízení je povinno zjišťovat názor na poskytnutou péči, systematicky vést proces, evidenci a stav stížností, a je odpovědné za udržení úrovně péče i po dobu prozkoumávání stížností. Děti a odpovědní dospělí mají možnost kontaktovat osoby, kterým si mohou stěžovat a o stížnosti a osobách, které ji vyřizují, mají mít možnost udržovat přehled. Tímto se vymezuje činnost a informovanost osob, o které je pečováno v zařízeních (2015, s. 5–6 Přílohy č. 1 Metodického pokynu). Respekt a zájem o dítě musí být přítomny během přijetí, pobytu i odchodu dítěte, a to včetně individuální podpory, je-li jí třeba ke komplexnímu rozvoji, vzdělání, výchově a během přípravy na osamostatnění. Během pobytu jsou děti v udržování kontaktů s příbuznými i ve schopnosti rozhodovat za sebe podporovány, i proto mají znát svá práva a povinnosti (2015, s. 6). O děti se musí starat kvalifikované lidské zdroje, které se snaží předcházet nežádoucímu jednání s dětmi. Personál musí prokázat bezúhonnost, psychickou způsobilost a být kvalifikován. Počet pedagogických pracovníků, který se stará o děti z hlediska profesního růstu, hodnotí je a kontroluje, je odvozen od počtu dětí (2015, s. 10). Zařízení chrání osobní data osob, o které pečuje, a vede jejich dokumentaci. Vymezuje kompetence a odpovědnosti, má mít transparentní a srozumitelné řízení. Pravidla pro přístup do dokumentace musí být písemná, a kromě tohoto rozvojového standardu musí zařízení spolupracovat se soudy, policií, OSPODem, školskými a zdravotnickými zařízeními i osobami odpovědnými za výchovu. Postup, který uplatní v mimořádných situacích spojených s osobností dítěte, musí být rovněž písemný. Zařízení brání zájmy dítěte za všech okolností (2015, s. 10–11). Péče je vykonávána ve vyhovujících podmínkách a dbá se na bezpečnost a soukromí dítěte, svobodu a samostatnost (2015, s. 11).

1.3 Současné trendy v oblasti institucionální péče o děti

Institucionální péče se vzhledem k potřebám a nárokům společnosti vyvíjí. Ovlivňují vývojový směr současné sociálně-právní ochrany dětí a výchovu a péči o ně. Mezi vybrané vývojové tendence v oblasti péče o děti jsme v této kapitole zařadili *deinstitutionalizaci* (Šimáčková, Laurenčíková, 2015, s. 86). Dnes již chápeme tendenci rušit instituce a věnovat více péče osobám jejich služeb využívajících za běžnou, z hlediska dějin je to však stále novodobá a relativně krátká snaha o zkvalitnění péče o děti. Růst a rozvoj dítěte je přitom v popředí zájmu jak v oblasti institucionální péče o děti, tak také státu, který se snaží eliminovat počet dětí v institucích. Za samozřejmost se začala považovat rovněž nabízená *pomoc dětem při odchodu z dětských domovů do života*. Děti dostávají peníze, DD jim pomáhá s hledáním ubytování, vybavuje jim jej. Učí děti, jak být opatrné na své věci a na finance, učí je rovněž orientovat se v právech a povinnostech (Klímová, Schmiedová, 2015). Mezi alternativy ubytování dětí z dětských domovů patří azylové domy, domy na půl cesty a ubytovny a další. K této problematice existuje i řada projektů, které se zabývají přechodem dětí z DD do života.

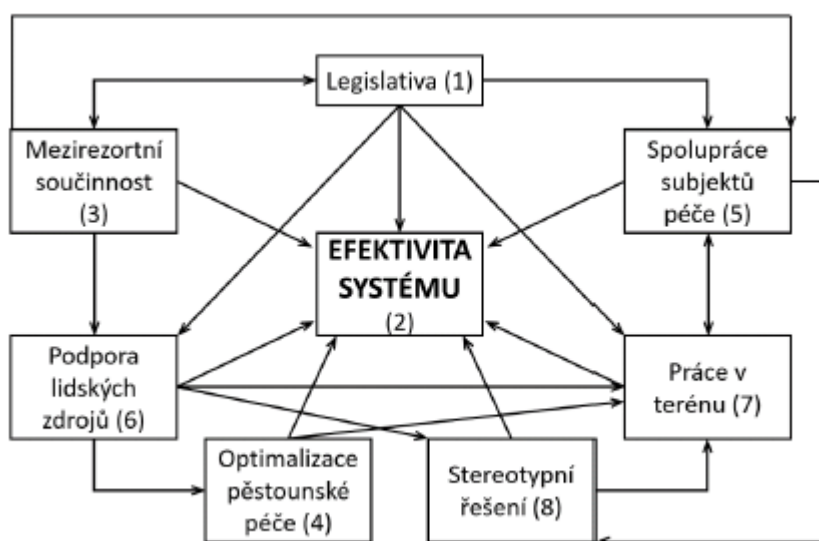
Tranzitní péče jako systematický nástroj zapojování dětí do rozhodovacích procesů (Charyparová, 2016) – jedná se o pomoc dětem „v přechodové situaci“ (přecházejícím z ústavu do rodiny či z ústavu do ústavu). Stres z tohoto přechodu se snaží eliminovat a dětem tak pomoci speciálně připravení odborníci, doprovázející děti v systému sociálních služeb. *Transformace systému péče o ohrožené děti a rodiny* (MPSV, 2013) se soustřeďuje na standardizaci systému péče o ohrožené děti, kterou Ministerstvo práce a sociálních věcí roku 2012 zahájilo (jedná se o podporu transformace péče o ohrožené děti a rodiny). Časopis *Sociální práce* pro transformaci systému péče o ohrožené děti a rodiny založila samostatný sešit v tištěné podobě (Navrátil, 2015, s. 4). Na stránkách tohoto časopisu nalezneme této tématice věnovanou přílohu. Časopis *Sociální pedagogika* transformaci rovněž věnoval celé číslo. Změny v oblasti systematizace sociálně-právní ochrany dětí probíhaly od roku 1990, zásadní obrat ale nastala až roku 2012, kdy byl schválen dokument *Národní strategie ochrany práv dětí a Akční plánem k jejímu naplnění*. Záměrem tohoto procesu je ochrana práv dětí, jejich potřeb, podpora kvality života, zamezení diskriminace a nerovného přístupu, stejně jako podpora rozvoje dítěte v rodinném prostředí, přičemž se neopomíjí ani úloha dítěte-spolutvůrce (Marksová, 2015, s. 2).

Péče o ohrožené děti je roztržena horizontálně i vertikálně, což způsobuje problémy. *Péči o ohrožené děti se tak zabývá minimálně pět rezortů, je nerovnoměrně rozdělena mezi státní správu a samosprávu a mezi státní a nestátní sektor. Rozdíly spočívají zejména v rozsahu kompetencí, míře odpovědnosti, legislativní úpravě, personálním zajištění této agendy a podílu financí ze státního rozpočtu. Neexistuje stálý nezávislý a nadresortní orgán, který by systematicky řídil systém péče o ohrožené děti dle jednotných kritérií.* (Transformace a sjednocení systému péče o ohrožené děti, s. 1) Transformace má snížit počet dětí v DD, sjednotit péči o ohrožené děti a zvýšit kvalitu péče. Má trvat po deset let, přičemž zařízení nemá rušit, nýbrž měnit jejich účel. Ohrožené děti mají být vyhledávány a kraj má rovněž prosazovat prevenci, anebo využít institut NRP. I nadále se má zachovávat snaha o udržení kontaktu s biologickou rodinou (Transformace a sjednocení systému péče o ohrožené děti, s. 4). Podle dokumentu *Akční plán k naplnění Národní strategie ochrany práv dětí* na rok 2012–2015 se na transformaci podílí nestátní neziskové organizace, svaz měst a obcí ČR, Asociace krajů ČR, Nejvyšší státní zastupitelstvo, probační a mediační služba, MF, MS, MV, MZ, MŠMT, Poslanecká sněmovna Parlamentu ČR, úřad vlády ČR, zmocněnkyně pro lidská práva, Ministerstvo pro místní rozvoj a MPSV vystupuje jako koordinátor (MPSV, 2012, s. 30). V *Národní strategii ochrany práv dětí* se dozvídáme, že je jejím v pořadí desátým cílem přinést další možnosti pro děti ohrožené a i nadále odbourávat trend umisťování dětí do institucionální péče. Mezi klíčové aktivity působící v tomto směru řadíme: tvorbu služeb, které budou pomáhat v domácím nebo náhradním domácím prostředí, přeměnu (transformaci) současných institucí na poskytovatele služeb terénních, ambulantních, respitních a dalších, včetně otázky využití financí, osob a zařízení, snaha prosadit do zákona věk, od něhož děti smí být umístěny do ústavní péče, snižování kapacit pobytových institucí, omezení doby, po kterou dítě musí zůstat v instituci, zvýšení frekvence přezkumů důvodů pro nařízení institucionální péče, specializace péče. Cíl má být uskutečněn mezi lety 2012–2018 a odpovědná jsou ministerstva zdravotnictví, práce a sociálních věcí a školství, mládeže a tělovýchovy (MPSV, 2012, s. 17–18).

Transformace se stala předmětem zájmu odborníků, kteří na toto téma uveřejňují výzkumy. Jeden z nich zjistil, že odborníci-ředitelé institucí shledávají nedostatky transformace v neuspokojivě připravených reformách a pravidlech, která se neustále mění (Vávrová, Kroutilová Nováková, 2015, s. 25). Autorky tohoto výzkumu sestavily paradigmatický model s kategoriemi *legislativa, efektivita systému, kontext, intervenující podmínky, strategie jednání a interakce a následky*. Zdá se, že podle výsledků výzkumů existuje obava

z nejasných pravidel a nedostačujících práv a oprávnění. Ředitelé jsou nakloněni tomu, aby sourozenci zůstávali spolu, a aby se bral ohled na vyjádřené přání dítěte. Kladně přijímají i snahu zachovat rodinu. Problematické jsou podle nich oblasti tzv. dohod, povinnost přezkumu soudem, nutnost hledat děti, které mají do zařízení patřit, (ne)účast u správního řízení, nutnost doprovázet a zastupovat děti, nejednotné požadavky na pracovníky a nejednotnost, s jakou je posuzována funkčnost rodin (Vávrová, Kroutilová Nováková, 2015, s. 30). *Legislativní ukotvení*, jeho jasnost a transparentnost prostředí považují ředitelé jednoznačně za nejdůležitější v procesu transformace (Vávrová, Hrbáčková, Hladík, 2015, s. 24–25). K *efektivnímu systému* (zde centrální kategorie teorie) je třeba zlepšit komunikaci a spolupráci s diagnostickými ústavy. Zahlcenost soudů, administrativní zátěž a pozdní odhalení problémů zapříčiňuje pozdní umístění dětí, což může mít negativní dopady na jejich budoucnost. Ředitelé se rovněž domnívají, že se tímto, neúčinnou sanací a nezájmem rodiny o změnu stavu neopodstatněně zvyšují náklady systému. Jako žádoucí směr vidí malé skupiny dětí, protože ty se více podobají rodině biologické (Vávrová, Kroutilová Nováková, 2015, s. 30–31). Informanti výzkumu vyjadřují nespokojenost s nekoordinovaností a nespolupracováním odborů, ministerstev a dětských domovů. Díky těmto informacím autorky stvořily pyramidový model efektivity systému péče o ohrožené děti, jehož základnu tvoří kvalitní legislativa, na ní stojí *meziresortní součinnost*. Pokud tyto složky fungují, generují efektivní systém (Vávrová, Kroutilová Nováková, 2015, s. 31). Pokud pracují všechny zúčastněné strany na společných cílech, teprve tehdy je zaručeno blaho dítěte (Vávrová, Hrbáčková, Hladík, 2015, s. 25). K tomu, aby vznikla optimální legislativa, jež toto blahu všem zaručuje, je součinnost mezi resorty nezbytná (Vávrová, Hrbáčková, Hladík, 2015, s. 25). Pro úspěšnou reformu systému je *optimalizace PP* důležitá, což můžeme dle modelu odvodit z toho, že ovlivňuje jak efektivitu systému, tak také práci v terénu. *Spolupráce subjektů péče* odhaluje nedostatečnost informací ze strany soudů, špatnou komunikaci s rodiči, touhu navazovat vztahy s dalšími zařízeními, nedostatečnou angažovanost profesních organizací a zlepšení spolupráce s OSPODem (Vávrová, Kroutilová Nováková, 2015, s. 32). Nutnost vložit všechny dostupné prostředky do jakýchkoli změn v systému péče shrnuje kategorie *podpora lidských zdrojů*. Informanti rovněž hovoří o pocitu nezájmu ze stran soudů, sociálních pracovníků a státních zástupců. Výkon sociální práce je podle ředitelů DD nezajímá a nekontrolují je. Následky shrnují *stereotypní řešení*; podle ředitelů se děti v zařízení okamžité pomoci buď drží, je-li jich zde málo, anebo propouští, je-li jich přebytek. Podle jedné z informantek se tam a zpět pohybuje především

s dětmi označenými jako problémové (Vávrová, Kroutilová Nováková, 2015, s. 32–33). Autorky přišly se zjištěním, že *přání/cíle ředitelů dětských domovů se v mnohém překrývají s cíli definovanými v Národní strategii ochrany práv dětí (2012) (...), z čehož je patrná názorová jednotnota subjektů zastávajících rozdílné role v realizované reformě.* (Vávrová, Kroutilová Nováková, 2015, s. 34) Tento výstup považujeme i my za potěšující, věříme, že díky názorové jednotě bude konečná podoba transformace skutečně v zájmu dítěte a přispěje k jeho blahu.



Obrázek 2 Nehierarchický model fungování systému péče o ohrožené děti

zdroj: Vávrová, Kroutilová Nováková, 2015, s. 34

Nehierarchický model fungování systému péče o ohrožené děti Vávrové, Kroutilové Novákové (2015, s. 34) znázorňuje směr, kterým jednotlivé prvky systému působí. Jak můžeme z Obrázku 2 vyčíst, centrální kategorii tvoří efektivita systému, na kterou působí legislativa, spolupráce subjektů péče, práce v terénu, stereotypní řešení, optimalizace pěstounské péče, podpora lidských zdrojů a meziresortní součinnost – tedy všechny ostatní části modelu. Legislativa je ovlivněna meziresortní součinností, meziresortní součinnost je ovlivňována legislativou, na optimalizaci PP působí podpora lidských zdrojů, spolupráce subjektů péče je ovlivněna legislativou, meziresortní součinností a prací v terénu, podpora lidských zdrojů je ovlivněna legislativou, práce v terénu je ovlivněna stereotypními řešeními, optimalizací PP, podporou lidských zdrojů, legislativou i spoluprací subjektů péče. Stereotypní řešení jsou ovlivněny podporou lidských zdrojů a spoluprací subjektů péče.

2 DĚTI V DĚTSKÝCH DOMOVECH, JEJICH SPECIFIKA A VZDĚLÁVACÍ PŘÍLEŽITOSTI

Povinná školní docházka v České republice trvá pro všechny děti vyrůstající v rodině i dětském domově devět let. Znamená to, že šestým, popřípadě sedmým rokem věku dítěte začíná pravidelně navštěvovat instituci školy. Vzdělávání a výchova na základní škole se dělí na nižší a vyšší stupeň. Podle vývojové psychologie ji tedy navštěvují děti v mladším/raném, středním a starším školním věku. Mezi šestým a jedenáctým rokem dochází k uvědomění si sebe samých a neřeší se životní konflikty. Život v tomto období je silně ovlivněn školou, v níž tráví dítě stále více času. Po fyzické stránce dochází k zpomalení růstu a zrychlení nabývání objemu těla, především pro chlapce je nutný všestranný pohyb. Vypadávají zuby, zpřesňuje se koordinace jemné motoriky a zraku, zlepšuje se schopnost rozlišit barvy. Po psychické stránce: dítě začíná uvažovat logicky; z celku je schopno vnímat části, dobře funguje mechanická paměť, fantazie, orientace v prostoru a čase, je schopno učit se číst, psát, počítat. Dozrívá rovněž emočně; dokáže se lépe opanovat, odložit sebeuspokojení, chápe povinnosti. Přímým autoritám je ještě umožněno formovat postoje a charakter dítěte. Dítě v tomto období má vztah ke knihám, jehož základy buduje především rodina (obliba v naslouchání čteným příběhům, zvyk brát knihu do ruky, prožitky při četbě). Dnes se rovněž hovoří o nechuti k učení. Školní povinnosti potlačují přirozenou dětskou zvědavost a pozitivní prožitky. Problémem je rovněž přetěžování dětí množstvím kroužků a úkolů ve volném čase. Částečnou snahou o kompenzaci někdy bývá prominutí domácích prací. Labusová (2014) uvádí, že zde vzniká problém s dospívajícími, kteří tyto povinnosti i nadále neplní. Mimořádně důležitou úlohu ve světě dítěte má komunikace. Děti potřebují průvodce, bez pocitu jistoty u nich totiž můžeme zaznamenat nárůst depresí, agresivity a závislostí.

Děti z dětských domovů chodí do běžných škol spolu s dětmi, které vyrůstají u svých biologických rodičů/nebo v rodině, a obě skupiny dětí pak prochází výše popsáním vývojem. Rozdíl je v tom, že děti z DD vyrůstají v institucionálním prostředí. Jde o zařízení, které má k výše popsanému blíže například proto, že má o možnostech pro děti mimo školu větší přehled. Chovají se tedy děti z DD v prostředí školy specificky? Langmeier s Matějčkem (2011, s. 103–106), odborníci na tuto problematiku, věnují celou subkapitulu školní zralosti. Výsledky jejich zkoumání indikují nezralost jako vedlejší účinek působení ústavní výchovy. Rozdílnost školní zralosti byla rovněž prokázána při porovnávání dětí, které přišly

do ústavu do věku batolecího (výrazně nižší inteligence) a děti, které zde byly vychovávány až po tomto věku. Prokázalo se, že děti ovlivněné ústavní výchovou již od batolecího či dřívějšího věku byly na školní výchovu zcela nepřipraveny. V kontrastu k tomuto zjištění se při hlubším průzkumu ukázal dobrý tělesný vývoj dětí z ústavní výchovy. Vzhledem k dobrému hmotnému a zdravotnímu zajištění si tuto dichotomii autoři vysvětlují tím, že se jako velký problém jeví emoční a senzorycká deprivace dětí z ústavů. Při porovnávání deprivace rodinné a ústavní dokonce docházejí autoři k závěru, že rodinná deprivace (nevhovující hygiena, výchova, citové podněty) je odlišná a méně devastující pro dítě a jeho nástup do školy než ta ústavní. V roce 2008 (Maliňáková, 2008) se uskutečnil výzkum srovnávající děti z DD s dětmi ze ZŠ; konstatoval, že je potřeba zjednodušovat pravidla a častěji je připomínat. Dále se ukázala snížená schopnost paměti dětí z DD. Dalším výzkum zase prokazuje, že si děti z DD mají tendenci chránit hračky, s kterými si chtějí hrát. Schovávají je před druhými, ačkoli jsou k dispozici pro všechny a vždy (Vágnerová, 2000 cit. dle Zíková, 2011, s. 57).

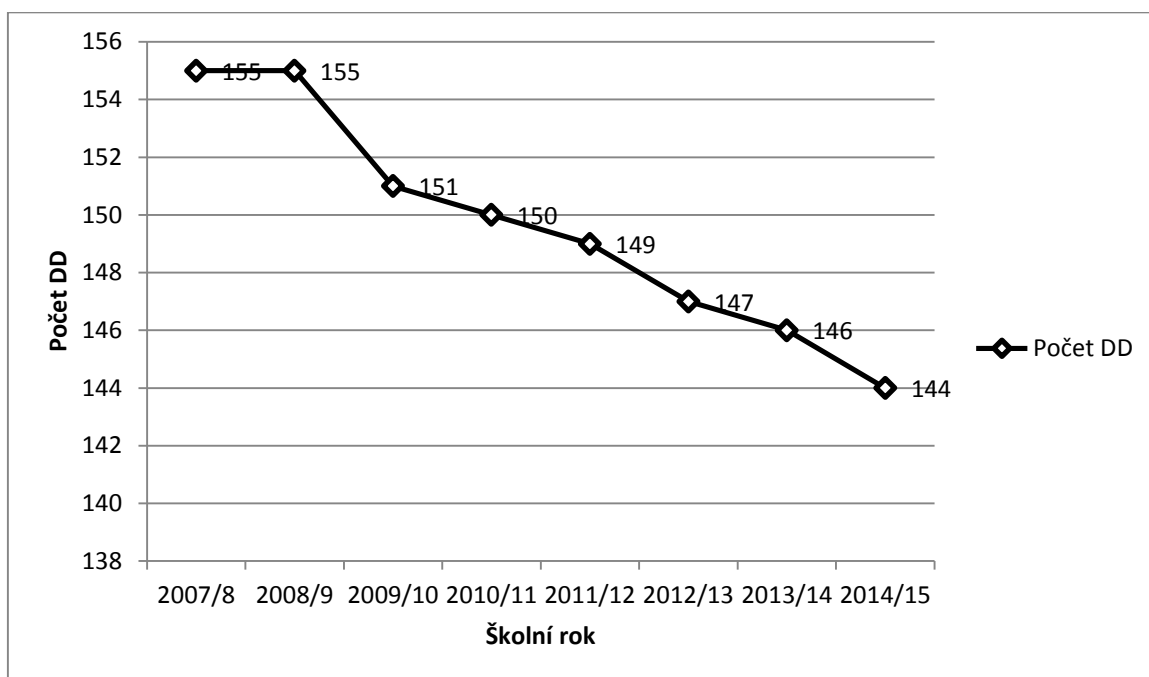
V následujících kapitolách se zaměříme na to, jaká jsou specifika dětí vyrůstajících v DD, objasníme si pojem a důležitost autoregulace, jelikož je podstatným předpokladem pro učení a vzdělávání se, a řekneme si, jak s naší prací souvisí. Dále si povíme, jak vypadá a funguje spolupráce školských zařízení, kde jsme se soustředili na to, jak DD informují o spolupráci s dalšími školskými zařízeními na svých stránkách, a konečně se podíváme, jak ovlivňuje prostředí příležitost dětí vzdělávat se.

2.1 Statistické údaje o zařízeních a dětech v dětských domovech

Jedním z důležitých zjištění jsou ta psychiatra Bowlbyho, která měla vliv i na DD a přístup k výchově v nich. Bowlby totiž zmiňuje, že pro vyrovnaný vývoj člověka je nezbytná role pečující osoby a citové vazby k ní; tato do té doby v zařízeních chyběla (Možný, 2008, s. 184–185). V roce 2007 se na území naší republiky nacházelo sedm tisíc čtyři sta dvacet sedm dětí ve dvou stech třiceti zařízeních ústavní a ochranné výchovy (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 382). Na následujících grafech jsou zachyceny údaje o DD na území České republiky ve školních letech 2007/8 až 2014/15.

Za posledních osm let se ukazuje setrvalá tendence k redukci institucionální péče/péče o děti v DD – viz Graf 1.

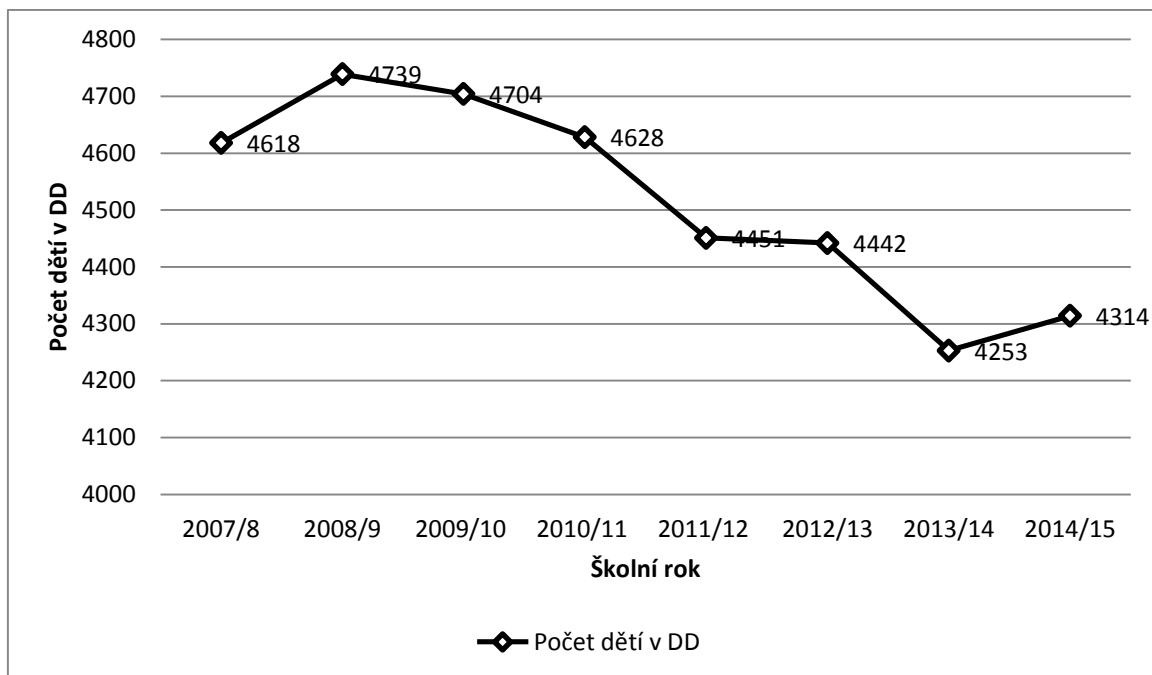
Graf 1 Počet dětských domovů na území ČR



zdroj: MŠMT, © 2016, upraveno

Mezi léty 2007/2008 a 2008/2009 dochází k přechodné krátkodobé konjunktuře počtu dětí v DD (viz Graf 2), která nemohla souviset s přibýváním ani úbytkem počtu DD, jelikož v tomto období zůstal počet DD neměnný. Tento přechodný stav však následuje úbytek počtu dětí, který kopíruje úbytek počtu zařízení ústavní výchovy.

Graf 2 Vývoj počtu dětí žijících v DD



zdroj: MŠMT, © 2016, upraveno

Pro období 2014/2015 jsou platné tyto údaje o dětských domovech na našem území, které byly přebrány ze stránek Statistické ročenky školství – výkonové ukazatele (MŠMT, © 2016) dne 16.10.2015:

Tabulka 3 Dětské domovy – počet zařízení, prostorové podmínky – podle území za rok 2014/2015

Území	Počet zařízení celkem	Lůžková kapacita	Počet ložnic pro děti	Skupinové byty	Lůžka pro děti v bytech	Počet skupin
Česká republika	144	5004	1336	291	1967	615
Hlavní město Praha	3	141	44	15	73	17
Středočeský kraj	18	608	176	20	160	74
Jihočeský kraj	9	332	81	24	148	40
Plzeňský kraj	7	290	75	31	145	36
Karlovarský kraj	5	220	43	16	118	27
Ústecký kraj	17	765	143	53	413	96
Liberecký kraj	8	240	73	12	96	29
Královéhradecký	7	266	42	22	168	33

kraj						
Pardubický kraj	6	187	53	5	39	22
Kraj Vysočina	10	263	117	0	0	33
Jihomoravský kraj	12	349	43	32	256	44
Olomoucký kraj	12	378	144	9	72	47
Zlínský kraj	12	294	83	22	116	37
Moravskoslezský kraj	18	671	219	30	163	80

zdroj: MŠMT, © 2016, upraveno

Z tabulky (Tabulka 3) můžeme vyčíst, že zatímco největší lůžkovou kapacitu má Ústecký kraj, počet zařízení je nejvyšší v Moravskoslezském kraji, který je roven Středočeskému kraji. Nejvíce je v počtu ložnic zastoupen rovněž Moravskoslezský kraj, následován Středočeským a Olomouckým. U všech počet přesahuje sto, v Moravskoslezském kraji dokonce dvě stovky. Zdaleka nejvíce skupinových bytů nalezneme v kraji Ústeckém, stejně tak lůžek pro děti v bytech. Nejvyšší počet skupin bychom našli rovněž v kraji Ústeckém; dále v krajích Moravskoslezském, Středočeském a Olomouckém.

Následující tabulka zobrazuje údaje o počtu zařízení a podmínkách prostor podle zřizovatele DD (Tabulka 4).

Tabulka 4 *Dětské domovy – počet zařízení, prostorové podmínky – podle zřizovatele za rok 2014/2015*

Zřizovatel	Počet zařízení celkem	Lůžková kapacita	Počet ložnic pro děti	Skupinové byty	Lůžka pro děti v bytech	Počet skupin
MŠMT	3	68	25	1	8	9
Obec	0	0	0	0	0	0
Kraj	132	4794	1247	287	1941	588
Jiný resort	0	0	0	0	0	0
Privátní sektor	6	106	55	1	2	14
Církev	3	36	9	2	16	4

zdroj: MŠMT, © 2016, upraveno

Z Tabulky 4 vyplývá, že zřizovateli DD jsou pouze MŠMT, kraj, privátní sektor a církev, ale v roce 2014/5 nikdo jiný. U všech položek má nejvyšší zastoupení kraj, přičemž církev a MŠMT zřídili shodný počet zařízení. Více zařízení zřídil už jen privátní sektor, který má po kraji rovněž nejvíce skupin. Další tabulky týkající se DD a dětí v DD uvádíme i s diskusí v Příloze I – Statistiky – pokračování.

Souhrnně můžeme tedy konstatovat toto: vidíme postupnou tendenci ke snižování počtu DD i dětí v dětských domovech. Za rok 2014/15 bychom našli nejvíce DD v krajích Moravskoslezském a Středočeském (shodně po 18), které jsou následovány Ústeckým krajem (17 DD). Největší lůžková kapacita byla v kraji Ústeckém, který drží prvenství v mnoha kategoriích (počet zařízení, skupin, lůžková kapacita, skupinové byty, lůžka pro děti v bytech, počet dětí celkem a počet dívek, počet úplných sirotek, počet dětí před zahájením PŠD, plnění PŠD i po ukončení PŠD. Nově přijatých dívek, celkově nově přijatých dětí, dětí z MŠ a přijatých dětí ze ZŠ pro žáky se zdravotním postižením bylo v Ústeckém kraji také nejvíce. Rovněž v odchodech ze zařízení v kategoriích skutečně adoptované, do pěstounské péče, děti propuštěné trvale, děti ubytované mimo zařízení i děti celkově opustilo nejvíce dětí dětské domovy v Ústeckém kraji. I v dnech strávených dětmi v zařízení a v počtu dětí na úteku drží kraj prvenství. Toto vše viz tabulky v Příloze I.). Obce a jiné resorty nezřídily za daný školní rok žádný DD, zatímco nejvíce zařízení měl k tomuto roku kraj, po čemž jej následuje ve všech tabulkou uváděných oblastech privátní sektor. Výjimku tvoří zřizovatel MŠMT, který předčil privátní sektor v počtu lůžek pro děti v bytech.

2.2 Specifika dětí vyrůstajících v dětském domově

Reakce na institucionální péči, dále i rizika umístění do instituce a odchodu z ní, jsou ovlivněna životní situací, věkem, osobností a predispozicemi jedince (Mühlpachr, 2001). Jsou děti, které si neumí správně hrát v předškolním věku, a při práci ve školním věku zřetelně selhávají, byly-li vychovávány od dětství v ústavu (Langmeier, Matějček, 2011, s. 244–245). Ústavní děti podle Goldfarba rovněž vykazují zvýšenou touhu po pozornosti; pokud došlo k deprivaci psychického původu během prvních tří roků života dítěte, tuto pozornost vyžaduje ještě ve svých deseti či čtrnácti letech (Langmeier, Matějček, 2011, s. 286). Děti z institucí vůbec mají zvýšenou potřebu volat po pozornosti, a to v extrémních pólech – buď se chtějí hladit a tulit, anebo naopak křičí, rozbíjí věci, zlobí a trápí se, jsou hluční, neposlušní a negativističtí. Tyto extrémní polohy tlumí nebo potencuje osobnost

dítěte, které se nachází v nesnadné situaci vnějšně určeného režimu. *Sama povaha ústavní péče usnadňuje zneužívání a znesnadňuje kontrolu. Klient je do značné míry vydán všanc ústavnímu režimu a pro nezasvěceného, nezávislého pozorovatele mohou být skutečná pravidla vnitřního fungování ústavu dlouho nejasná.* (Matoušek, 1995, s. 23)

Rizikovými oblastmi tak jsou vývoj jedince, psychika, navazování vztahů, začleňování do společnosti, problémy v potenciálních budoucích rodičovských úlohách (zvýšené riziko zanedbávání, týrání či dětský domov pro děti těchto „institucionálních dětí“), vzdělání, vyšší míra kriminality (Matějček, Bubleová, Kovařík cit. dle Purková, 2008). Konkrétněji se výzkum zaměřil na tyto položky (Matějček, Bubleová, Kovařík cit. dle Purková, 2008, s. 7–8) – viz Tabulka 5:

Tabulka 5 *Položky výzkumu rizikových oblastí pro vývoj jedince*

Položka	Kdo?	Jak?
rodinný stav	muži	svobodní, rozvedení
	ženy	výjimečně svobodné
děti	ženy	nejvíce dětí
vzdělání	muži, ženy	nejnižší
tělesné a duševní zdraví	muži, ženy	špatné (tvrdí)
mladistvé lásky	muži	absence zamilování frekventovaně povrchní zamilování
	ženy	frekventovaně povrchní zamilování
životní spokojenost	muži, ženy	nejnižší
kontakt s psychiatrií	muži	nejvyšší
tresty v dětství	muži, ženy	častá vzpomínka
interrupce	ženy	často, opakovaně, jako mladistvé
skór psychosociální adaptace	muži, ženy	nižší
trestná činnost	muži, ženy	1/3

zdroj: Matějček, Bubleová, Kovařík cit. dle Purková, 2008, s. 7–8, upraveno

Stav nedostatku, nebo strádání, který je dán nemožností uspokojit své potřeby (Jandourek, 2001, s. 57), nazýváme rovněž *deprivací*. Langmaier a Matějček hovoří o deprivaci a dělí ji na biologickou, motorickou, senzorickou, sociální, citovou a psychickou (Langmaier, Matějček, 2011). Následuje popis ústavem deprivovaného dítěte podle Matouška (1999, s. 65): *méně*

nadané, pomalejší (někdy také hyperaktivní v jakýchsi záchvatech aktivity), úzkostné a bojácné, zatížené mnoha druhy zlovyků (jež se vykládají jako spontánní pokus o naplnění nenaplněné potřeby kontaktu). Jejich vztahy k lidem jsou mělčí a přelétavější, i když příležitost ke kontaktu vyhledávají až nutkavě. Tyto následky ústavní výchovy nazývané deprivacním syndromem jsou tím vážnější a tím hůře odstranitelné, čím dříve se dítě do ústavní péče dostalo a čím déle v ní bylo.

Z jiného úhlu pohledu se můžeme podívat na charakteristiku ústavního dítěte podle Koubkové (s. 6–8, 2007), která říká, že indikátorem toho, jak se dítě bude chovat v pubertě, je čtvrtý rok života. Autorčinými příklady výchovných problémů/poruch chování dětí v DD jsou: neposlušnost, vzdorovitost a lhaní. Více o tomto tématu v kapitole 3.2.1 *Rizikové chování dětí v prostředí školy*.

2.2.1 Autoregulace chování dětí z dětského domova

Součástí specifik dětí z DD v prostředí školy je i to, jakým způsobem vnímají sebe, svou schopnost regulovat své chování a rozdíl, který vzniká mezi jejich pohledem na věc a pohledem odborníků, pedagogů, vychovatelů a osob pověřených dohlížet, vychovávat a vzdělávat je. Výzkum na toto téma zpracovali a publikaci *Porozumění procesu autoregulace u dětí a mladistvých v institucionální péči* napsali autoři Vávrová, Hrbáčková, Hladík (2015), o které jsme se při zpracování této kapitoly opírali.

Nejprve si definujeme pojem autoregulace a vysvětlíme, jak mu rozumíme. Autoregulace = regulace chování, emocí a pozornosti zvnitřku, vzhledem k požadavkům prostředí (Raffaelli, Crockett, Shen, 2005, cit. dle Vávrová, Hrbáčková, Hladík, 2015, s. 31). Díky motivaci a vůli je možný její rozvoj a vznik (Vávrová, Hrbáčková, Hladík, 2015, s. 32). *Autoregulace je schopnost přetvářet touhy, sklony a chování v úsilí o dosažení dlouhodobých cílů v souladu se společenskými normami a sociálními rolemi.* (Bauer, Baumeister, 2011 cit. dle Vávrová, Hrbáčková, Hladík, 2015, s. 37) Autoregulace nastupuje, když osoba pozná rozdíl mezi vlastním a cizím přáním; v daný okamžik použije autoregulaci pro změnu chování (Bauer, Baumeister, 2011 cit. dle Vávrová, Hrbáčková, Hladík, 2015, s. 37). Můžeme tedy říci, že autoregulace je stěžejní, chceme-li se pohybovat mezi lidmi. I pro osoby vyrůstající ve vlastní rodině bývá autoregulace často obtížná. Jak jsou na tom děti, které vyrůstají v kolektivu dětí a jsou vychovávány odborníky? Na to se pokusíme odpovědět dále.

Autoregulací se v odborném článku zabývají Vávrová a Hrbáčková; autorky se věnovaly skupině, která nás v této práci zajímá – děti v institucionální péči (věk: 11–19 let, s. 139, 2015). Zkoumaly autoregulaci jakožto proces, a rovněž je zajímalo, zjistí-li v této oblasti nedostatky dětí v institucionální péči. Také zjišťovaly, zda převládají krátko nebo dlouhodobé časové rámce seberegulace (s. 141, 2015). Podle výsledků výzkumu děti z institucí pocítují největší nedostatek v oblasti regulace emocí (afekty), problém představuje zejména popudlivost; jinak si myslí, že výrazné nedostatky nemají. Dále se dle svého mínění zvládají dobře ovládat, když se zlobí, nebo si zlepšit náladu, když jsou smutní. Klíčoví pracovníci vidí realitu jinak: spatřují rozdíly v autoregulaci podle věku dětí (s. 145, 2015). Jako svou slabost děti vnímají, že se lehce rozčílí. V autoregulaci se děti hodnotí lépe, než je hodnotí klíčoví pracovníci. Obě skupiny shodně tvrdí, že nejproblematičtější jsou afekty, poté znalost strategií ovlivňující chování a konečně ukázky autoregulace chování (s. 147, 2015). Klademe si proto otázku, kde nastává disproporce mezi vnímáním dětí a vychovatelů. Vychází z posunutého vnímání dětí? Anebo vychovatelé hodnotí děti přísně? Kdyby se vyrůstaly ve vlastní rodině a chovaly/(ne)ovládaly se stejně, jak by byly děti posouzeny?

Autoregulaci můžeme rozdělit na intencionální a organismickou. Intencionální harmonizuje nároky a požadavky okolí a osobní cíle. Organismická *zaručuje konzistenci chování* člověka (Gestsdottir, Lerner, 2008, cit. dle Vávrová, Hrbáčková, Hladík, 2015, s. 33–34) a tím jeho autenticitu. Vědomí účinnosti (self-efficacy) má vliv na řízení učení se, chování, vnímání emocí lidí a vzdorování tlaku okolí. Výzkumy ukazují rozdíl ve vnímání účinnosti mezi pohlavími a jeho důsledky; chlapci vykazují nižší míru prosociálního chování, depresivnost a vyšší tendenci chovat se delikventně. Díky vlastní účinnosti je člověk schopen spíše odolávat nežádoucímu tlaku vrstevníků a jednat empaticky (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Gerbino, Pastorelli, 2003, cit. dle Vávrová, Hrbáčková, Hladík, 2015, s. 36). Odolávání tlaku je nezbytné, zejména vyrůstá-li dítě v instituci, kde na něj působí vrstevníci nepřetržitě.

Pozitivní informací je, že autoregulaci je možno rozvíjet. Rozvoj souvisí s metakognitivními schopnostmi (Whitebread, Basilio, 2012, cit. dle Vávrová, Hrbáčková, Hladík, 2015, s. 38). Metakognice jsou *znalosti vlastních kognitivních procesů a jakékoli výsledky (products) s nimi spojené* (Flavell, 1976, cit. dle Simons, 1996, s. 437; Flavell, 1979, s. 906, cit. dle Lokajíčková, 2014, s. 287); *Kluwe (1982, s. 202) v návaznosti na Flavella určil dvě základní vlastnosti (...): a) myslící subjekt má znalosti o vlastním myšlení a o myšlení dalších osob; b) myslící subjekt může monitorovat a regulovat průběh vlastního*

myšlení. (Lokajíčková, 2014, s. 287); Bransford et al. (2000, s. 47) definují metakognici jako schopnost monitorovat aktuální úroveň porozumění a rozhodnout, kdy tato úroveň není dostačující (schopnost reflektovat vlastní výkon). (Lokajíčková, 2014, s. 287) Uvádí se, že se metakognice rozvíjí mezi osmým a desátým rokem (Whitebread, Basilio, 2012, cit. dle Vávrová, Hrbáčková, Hladík, 2015, s. 38). U dětí okolo šestého roku se autoregulace projevuje na kognitivní (resilience vůči rozptylování, soustředěnost, výběr úkolů dle schopností, strategie řešení problémů) a sociálně-emocionální (zájem o akceptaci mezi vrstevníky, interakční strategie, empatie, pro/antisociální postoje a chování) úrovni (Bronson, 2000 i Whitebread, Bailio, 2012, cit. dle Vávrová, Hrbáčková, Hladík, 2015, s. 39–40). U dětí, které prožívaly negativní emoce mezi 18. a 30. měsícem věku, nacházíme v pozdějším věku nižší koncentrovanost (Gaerter et al., 2008 cit. dle Eisenberg, Smith, Spinard, 2011, cit. dle Vávrová, Hrbáčková, Hladík, 2015, s. 41). Vidíme jako důležité posilovat a kultivovat schopnost autoregulace chování všemi možnými prostředky již v zárodku jejího vznikání.

Existují 3 složky autoregulačního modelu: standardy, monitorování a vůle ke změně (Baumeister, Heatheron, 1996, cit. dle Vávrová, Hrbáčková, Hladík, 2015, s. 48). Pokud autoregulace selhává, bývají na vině myšlenky, pocity a impulsy. Špatná autoregulace bývá zapříčiněna 1) neporozuměním kontextu, 2) snahou kontrolovat nekontrolovatelné, 3) absence priority v autoregulování (Baumeister, Heatheron, 1996, cit. dle Vávrová, Hrbáčková, Hladík, 2015, s. 49). Jak uvádí autoři Vávrová, Hrbáčková, Hladík (2015, s. 51–52), autoregulaci by se měla přikládat váha nejen pro dobro člověka samého, ale i pro dobro společnosti, na které autoregulace každého jedince závisí: společnost, sociální systém i mezilidské vztahy.

Vzhledem k položeným otázkám můžeme vidět, že je autoregulace zajímavé téma, které je třeba nadále zkoumat a pracovat s ním, a to i v zájmu dětí z dětských domovů.

2.3 Vliv sociálního prostředí na vzdělávací příležitosti

Důležitost vzdělání a vzdělanosti si uvědomujeme díky poznatkům vědy a doby stále více spjaté s informačními technologiemi čím dál jasněji. Ovlivňuje ekonomickou, sociální, estetickou, etickou i osobnostní rovinu života. Profese, vzdělání, ale i příležitost se vzdělávat je ovlivněna prostředím a zvláště sociálním prostředím. Sociální prostředí lze charakte-

rizovat jako věcné a osobnostně vztahové (Kraus, 1985, s. 680). Váha sociálního prostředí může být větší než výchovné působení (Kraus, 1985, s. 675). Bujev jej vidí jako *druhou přírodu*, která byla stvořena řadou pokolení (Kraus, 1985, s. 677); Baláž zase zdůrazňuje kontext-dependentní vlivy: makro, mezo a mikroprostředí na způsob života skupiny lidí v dané lokalitě (Kraus, 1985, s. 683). Pro potřeby naší práce dělíme prostředí na přirozené a institucionální. Podle Vávrové, Hrbáčkové a Hladíka (2015, s. 55–56) instituce nikdy nenahradí přirozené sociální prostředí (= rodinu) a upozorňují, že některé důvody vedoucí k umístění do institucí nejsou dostatečné, neboť by mohly být vyřešeny alternativní cestou (terénní a ambulantní služby s odborníky). Instituce totiž neposkytují přirozený model procesů a vazeb (sociálních ani emocionálních). Rovněž Keller (2008, 2013) a Tvrký (2008) upozorňují na důležitost sociálních kontaktů a *konexí* (viz dále). Závislost výkonnosti na prostředí (sociálním klimatu) prokázaly také experimenty (Kraus, 2008, s. 77).

O vlivu sociálního prostředí na vzdělávací příležitosti pojednává např. Keller (vzdělání je podle něj investice, kterou garantuje stát a je zaručená (Keller, 2013, s. 135)), když ve svých publikacích hovoří o středních vrstvách a iluzi vzdělanostní společnosti; nejde nám zde ani tak o nástin toho, jak jsou střední vrstvy vyřazovány z pozic, na nichž by mohly mít skutečný vliv (na což se autor soustřeďuje), jako spíš o důsledky, které tato politika na jejich rodiny a děti má. Nemá-li rodič (můžeme to vztáhnout i na vychovatele v DD nebo pečovatele a vychovatele jiného druhu, kteří se o děti starají) správné konexe (známosti, jež se navazují na základě shodných parametrů: bohatství, vlivnost – které ale bez vzdělání a dobrého místa nezíská –), nedostane se dítě (= student z hůře situované rodiny) k žádoucímu vzdělání, a nezíská pracovní pozici (= dobře placené zaměstnání), kterou by mohlo tento koloběh narušit. Viz Keller, Tvrký (2008, s. 58) nebo Keller, (2013, s. 142–143), kde autor odhaduje, že jen bohatí budou mít to privilegium studovat obory označené jako *nepotřebné* – protože bezprostředně netočí velké peníze a nevytváří okamžitý přímý zisk. Keller, Tvrký (2008, s. 54) pojednávají o vzdělanostní realitě a ideálu; ve svém konceptu vidí školu jako pojišťovnu, výtah a chrám. V kapitole *Škola jako výtah* zjišťujeme, že vyšší vrstvy mají potenciálně doživotní náskok; vzdělávají se úplněji a dříve. Tato koncepce připouští, že náskok může být pouze dočasný, autoři však upozorňují na možnost petrifikace tohoto stavu i přes demokratizaci, která by měla jít v opačném směru a tomuto jevu (za)bránit. Raftery, Hout (1993) (cit. dle Keller, Tvrký, 2008, s. 54) hovoří dokonce o tom, že privilegované vrstvy připustí nižší vrstvy ke vzdělání až po saturaci vlastních potřeb; poté, co dosáhli svého a utvrdili své postavení, umožní dosáhnout téhož níže postavené

osobě s vynaložením menší námahy (mají na ně nižší požadavky). Cenou je rozmělnění hodnoty vzdělání. Nemusíme se bavit jen o vzdělání; stejný princip platí i v případě profesních příležitostí. Změna současného stavu však není závislá výhradně na dospělých. Dítě může změnit osud, ke kterému ho dospělí a statistiky předurčují. Jednu z možností ukazují třeba Blair a Diamond (2008, cit. dle Vávrová, Hrbáčková, Hladík, 2015, s. 47), kteří netvrdí, že za úspěchem ve vzdělávání stojí dobré výsledky, dřina ve škole nebo dovednosti. Domnívají se, že to autoregulace, o níž jsme již výše pojednali, je klíčem k úspěšnému vzdělávání.

Vliv vzdělávacích příležitostí na sociálním prostředí je patrné na vzdělanostní struktuře osob, které se podle dokumentu *Analýza rozvoje zaměstnanosti a nezaměstnanosti v 1. pololetí 2015* o zaměstnání uchází (2015, s. 6). Ačkoli se zde působí velké množství vlivů, Tabulkou 6 doložená statistika nejde proti slovům Kellera, Rafteryho a Houta.

Tabulka 6 *Struktura uchazečů o zaměstnání podle vzdělání*

uchazeči	k 30. 6. 2015 v tis.
bez vzdělání	5,4
základní vzdělání	128,9
vyučen	162,1
středoškol. bez mat.	14,9
vyučen s mat.	19,7
gymnázium	13,5
SOŠ s mat.	72,3
vyšší vzdělání	3,7
vysokoškolské	30,9
uchazeči celkem	451,4

zdroj: MPSV, 2015, s. 42, upraveno

Předkládáme tyto údaje mimo jiné i pro představu, v jakém prostředí děti v dnešní době vyrůstají. Vliv na dítě je jednoznačně velký nejen množstvím vydělaných peněz a příležitostí, které se jim jejich prostřednictvím dostanou, ale rovněž si podle předlohy, kterou doma vidí, utváří model fungování společnosti (úlohou rodiny je zprostředkovat dítěti chod světa, předat mu hodnotové vzorce společnosti, v níž vyrůstá, a připravit ho na samostatný život).

3 DĚTI Z DĚTSKÝCH DOMOVŮ V PROSTŘEDÍ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Naše práce se věnuje dětem navštěvujícím základní školu, kam patří děti/žáci ve věku 6–15 let, spadají tak dle kategorizace vývojové psychologie do mladšího školního věku, o němž Labusová (2014), poradkyně v oblasti rodičovství, výchovy a vztahů, říká: *Mladší školní věk (prepuberta) bývá považován za nejradostnější čas v životě. Z hlediska kognitivního rozvoje jde o velmi náročnou etapu, kde sehrává významnou úlohu právě rodina, která se podílí na motivaci dětí ke vzdělávání. Dle Fontany (2003, s. 45) je školou brán zřetel na sociální vývoj dětí jediné tehdy, zohledňuje-li vliv školy i rodiny. Pokud děti žijí v dětském domově, je jejich vývoj ovlivněn navíc i touto institucí a škola musí brát zřetel i na ni a specifika těchto dětí. Školní motivace zpravidla závisí na zkušenostech z původní rodiny a má vliv na školní úspěšnost. Úlohou vychovatelů a pedagogů ve škole je změnit případné negativní postoje dětí, o něž pečují, vychovávají a vzdělávají je (Schönfelderová, 2016, s. 22). V dětských domovech v tomto sehrává největší úlohu tzv. klíčový vychovatel, který může dítěti přinést podle Matouška a Pazlarové (2010, s. 164) optimismus a strýzlivý odhad v oblasti zájmů, vlastností a postojů dětí, a to jak v životě, tak v přístupu ke škole.*

Na výsledcích reedukace dítě dětského domova spolupracují rodiče, děti a pedagogové, a to včetně vychovatelů a dobrovolníků; cílem vychovatelů ze zařízení DD je zapojit rodiče v maximální možné míře do procesu vzdělávání dětí, avšak jejich účast bývá zpravidla menší (Schönfelderová, 2016, s. 23). Úlohou školy je předcházet stresům a pomáhat dětem, proto má disponovat co nejvíce informacemi o nich. Ty jsou jim poskytovány rodiči nebo sociálními pracovníky. Škola musí být v kontaktu s biologickými rodiči dětí stejně jako s jejich vychovateli. Vychovatelé uplatňují vůči péči o vzdělávání dětí profesionální přístup; vychovatel zajišťuje komunikaci se školou, stará se o zajišťování potřebných záležitostí k úspěšnému začlenění dětí do školního kolektivu a řeší s pedagogy specifika konkrétního dítěte. V případě potřeby se sestavuje s jejich pomocí Individuální vzdělávací plán, jenž pomáhá žáka integrovat do prostředí běžné školy. Pokud se tento tvoří, přispívají do něj i učitelé, rodiče, pracovníci provádějící reedukaci, vedení školy a žák samotný. Žák tak pracuje vlastním tempem na svém vzdělávání (Fontana, 2003, s. 45; Schönfelderová, 2016, s. 22).

Institucionální výchova na děti z DD působí dvojnásobně, každodenně a celodenně. Ve třetí kapitole se podrobně věnujeme institucionálnímu vzdělávání, škole, vztahům, které s ní souvisí, včetně rizikového chování dětí v tomto prostředí.

3.1 Instituce školy

Škola patří mezi výchovně vzdělávací instituce, které formují osobnost žáka. Abychom pronikli do způsobu fungování této instituce, definujeme si některé se školou související pojmy. Primárním posláním a smyslem školy je výchova a zdělávání (neboli edukace). Výchovu definuje Průcha (2003, s. 277) jako *proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji*. Vzdělávání je podle *Pedagogického slovníku* proces řízeného učení (2003, s. 53).

Instituci školy můžeme chápat i v širším pojetí, jak jej uvádí *Pedagogický slovník* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 238): *Společenská instituce, jejíž tradiční funkcí je poskytovat vzdělání žákům příslušných věkových skupin v organizovaných formách podle určitých vzdělávacích programů. Pojetí a funkce školy se mění se změnami společenských potřeb. Stala se místem socializace žáků, podporujícím jejich osobnostní a sociální rozvoj a připravujícím je na život osobní, pracovní a občanský. Postupně ztratila monopol na vzdělávání, stále více se otevírá životní realitě a sblíží se s neformálním vzděláváním a informálním vzděláváním. Ačkoli je instituce školy a její role v současné společnosti často kritizována kvůli údajnému konzervativismu, nebo je dokonce zcela odmítána v koncepcích radikální descolarizace, přetrvává a je schopna se postupně zdokonalovat zejm. uplatňováním nových technologií ve vzdělávání*. Podle Průchy (2009, s. 20) se výchova dělí třemi základními různými názorovými směry (plus jedním extrémním, kde je dítě vychováváno od prvopočátku samo a je za sebe odpovědné), a to jsou: a) pedagog vede, b) vychovávaný utváří sám sebe a c) mezi žákem a učitelem probíhá interakce. Průcha (2003, s. 277) mezi příklady osobností, které pojmají výchovu stylem a), uvádí Lindnera, Huberta či Leifa, b) Rousseaua, Deweyho, Keye, Freineta, a c) potom Peterse či Mialareta

Instituce školy, která zabezpečuje v našich zemích vzdělávání, je pod patronací Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a aktuálně se k ní vztahují tyto zákony: Školský zákon, Zákon o pedagogických pracovnících, Zákon o poskytování dotací soukromým školám, předškolním a školským zařízením, Zákon o vysokých školách, Zákon o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání, Zákon o uznávání odborné kvalifikace, Zákon

o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy, Zákon o podpoře sportu (MŠMT, © 2013–2016).

3.2 Prostředí školy

Prostředí školy vnímáme jako prostor, v němž jsou děti vychovávány a vzdělávány během nejvýznamnějších let svého života. Působí zde na ně vlivy různého charakteru: materiální, sociální, ekonomické, náboženské, etnické, zdravotní, hygienické, obsah učiva, ale i nezáměrné vlivy, názory spolužáků a učitelů. Tvoří a je tvořeno systémem vztahů navázaných učiteli, žáky, školou, rodinou případně institucemi, které se o děti mají za úkol starat, pečovat o ně a vychovávat je. Více si o vztazích povíme v kapitole 3.3 *Vztah učitel – žák a škola – rodina*.

Prostředí definuje Kraus (1985, s. 675–674) jako materiální systém, který živým organismům vytváří určité životní podmínky. Může člověka formovat, podpořit jeho pozitivní rozvoj nebo být jeho překážkou, motivovat ho, mít funkci signální (anticipačně vyvolá jednání). Na stejné úrovni působí na člověka ve vztahu k prostředí party, vrstevníci, rodina a škola (Kraus, 2008, s. 75). Žáci se denně ocitají v „mikrosociálním prostředí“ – tedy ve třídě, škole –, a to nezanedbatelně ovlivňuje jejich chování (Mareš, 1998, s. 2). V rámci makroprostředí můžeme hovořit o široké škále architektonických, hygienických, ergonomických akustických, ale i sociálně psychologických a dalších celcích (Mareš, 1998, s. 3), které na člověka působí. Mikroprostředí i makroprostředí tvoří prostředí školy, která je rovněž součástí většího celku/prostředí. Žáci si odnáší domů nejen poznatky, ale rovněž dojmy, kterým byli v tomto prostředí vystaveni.

Škola v dnešní době má pracovat vyváženě na všech složkách osobnosti. Myslí se tím jak kognitivní předpoklady, tak také společenské dovednosti, tvořivost, morálka, zdraví a vzhled, jednání, řeč, rozum a mnohé další (Valenta cit. dle Vališová, Kasíková, 2011, s. 269). V prostředí školy se snažíme o komplexnost rozvoje osobnosti žáka; Valenta dělí prostředí na *hmotné* (má dopad – pozitivní i negativní – na fyzickou složku, ale i na psychiku člověka), *sociální* (jde o vztahy osob se školou úzce i volně spjatých) a současně je nutné *reflektovat to, co říkají žáci*. Tato reflexe se týká přirozeného dění ve škole (Valenta cit. dle Vališová, Kasíková, 2011, s. 278–278). Škola, která je dobře zajištěná po hmotné stránce, má více možností poskytnout žákům takový rozvoj, který od něj dnešní doba a

potażmo společnost vyžaduje. Ostatně podle Kasíkové (Vališová, Kasíková, 2011, s. 144) mezi činitele vzdělání patří jednak rozvoj, potřeby, zájmy, možnosti *žáka*, jednak vývoj *vědy a praxe*, a jednak potřeby *společnosti*. Ve škole je žákům předávána jak hodnotová orientace společnosti, tak také její konkrétní interpretace vyučujících učitelů. Tito se zabývají vyučovacími cíli, tedy výsledky výuky, k němuž spějí učitelé spolu se žáky; je to zamýšlená změna v učení a rozvoji žáka, které je dosaženo výukou (Vališová, Kasíková, 2011, s. 137).

V prostředí školy hraje úlohu rovněž sociální klima. Jde o *jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu a daného učitele po několik měsíců či let*. Tím, kdo jej tvoří, jsou jednotliví žáci, třídy, skupiny žáků, učitelé jako jednotlivci a vyučující dané třídy. Hovoříme o klimatu třídy. Dále hraje úlohu klima školy a učitelského sboru (Mareš, 1998, s. 4).

3.2.1 Rizikové chování dětí v prostředí školy

Chování dětí je obvykle ovlivněno řadou faktorů vnitřní (stres, napětí, nemoc×pohoda, radost, zdraví) a vnějších (přátelé, rodina, prostředí, z něhož dítě pochází) povahy. Za předpokladu, že se dítě dostane do určitého druhu situace, je nuceno učinit komplex rozhodnutí, jež se v očích pozorovatele projevují jako chování. Mezi situace, které považujeme za rizikové (tedy takové, kde je nejvyšší pravděpodobnost, že se dítě zachová z různých důvodů nežádoucím či neúčinným způsobem), řadí Kyriacou (2003, s. 11) prožívání hlubokého zármutku, šikanu, vyloučení ze školy, záškoláctví a zneužití a těmto se v publikaci dále věnuje. Vališová (cit. dle Průcha, 2009, s. 217–222) označuje tuto problematiku za asociální jevy, mezi nimiž ještě najdeme poruchy chování, vzdorovitost, lhaní a podvody, krádeže a útěky. Koubková (s. 6–8, 2007) zmiňuje rovněž neposlušnost, konflikty s autoritami a jejich oslabenost, kritičnost, prosazování názoru, citovou nestálost, střídání nálad, pohlavní život, poutání pozornosti či agresivitu, hrubost, destruktivita, dokazování nezávislosti, tvorbu identity, uznávání, posílení vlivu vrstevnické skupiny, vulgární výrazy, užívání návykových látek, vzdorovitost, útěky, povolnočasové záškoláctví, rozprodávání majetku, agresivitu. Dalšími jevy ohrožující školní mládež jsou: *návykové chování a závislosti*, gamblerství, závislosti na sektách a psychických kultech. *Poruchy sebezpojetí s poškozujícím životním stylem*: bulimie, anorexie, bigarexie (komplex méněcennosti chlapců ústící v závislost na přitažlivé postavě; nepřestávají cvičit, ač jsou nemocní, poranění, nebo třeba trpí záněty), sexuální deviace, prostituce. *Poruchy sociálního zařazení*:

kriminalita, vandalismus, sprejství a graffiti, pouliční násilí, extremistická hnutí. *Sebepoškozování a sebevražedné chování: sebevražda, sebezraňování* (Vališová cit. dle Průcha, 2009, s. 217–222).

Zvláštním rizikem ve škole je deprivace dítěte – fyzické i psychické týrání., jež přichází z domu, z vrstevnického nebo školního prostředí; může generovat další týrání jakožto formu obranného mechanismu (maladaptivní snahu o adjustaci na neakceptovatelnou situaci). Jak upozorňuje Fontana (2005, s. 43), jedná se o začarovaný kruh akceptovaných a neakceptovaných projevů chování, kterými si dítě samo své společenské okolí nakloní nebo zneprátní. Je proto třeba být ostražitý vůči fyzickým i psychickým demonstracím možné deprivace a včas zasáhnout. MŠMT (2013, s. 5–6) se touto problematikou a jejímu předcházení zabývá v dokumentu *Národní strategie primární prevence rizikového chování mládeže na období 2013-2018*, kde stanovuje její principy, kterými jsou: orientace na kvalitu a změnu chování, nabídka pozitivních alternativ prevence, začátek prevence nejlépe od předškolního věku, cílenost a adekvátnost informací a působení, racionální financování a garance kvality služeb, uplatňování ověřených dat, hodnocení efektivity, kontinuální působení, systematičnost plánování, komplexní řešení problematiky, partnerství, společný postup.

Společně s Fontanou (2003, s. 45) chceme k předložené problematice dodat toto: Mějme na paměti, že úlohou školy je pomáhat. Lze-li někde hledat původ problémů chování a všeobecně sociálních nedostatků dětí, je to primárně prostředí výchovy; interakce rodičů i reakce prvotních vychovatelů na chování dítěte jsou hodné pozornosti osob s dětmi pracujících, protože indikují stav domácího prostředí a tedy celkově převládající klima dětem osobně nejnepříjemnější. Indicie takto získané usnadňují pomáhajícím pracovníkům orientovat se v životě dítěte a volit vhodný přístup k nim.

3.3 Vztah učitel – žák, škola – rodina, škola – dětský domov

Vztahy mezi jednotlivci ve třech zmiňovaných institucích (škola, rodina, DD) považujeme z hlediska výchovně-vzdělávacího procesu za stěžejní. Pokud jsou vztahy jednoznačné (a ideálně kladné), usnadňují všem zúčastněným stranám práci a působí ve směru rozvoje osobnosti dítěte. V kapitole se budeme zabývat tím, co vztahům mezi učiteli, žáky a rodinou, potažmo dětským domovem pomáhá, upozorníme, co může vztahy naopak blokovat a

jaké strategie jednání nejsou v souladu s očekáváními (zdají se správné, ale nejsou, neboť nevedou ke kýženému cíli).

Složku rodiny v případě dětí z DD instituce částečně nahrazuje; dynamika vztahů se tím mění, protože do rozložení běžného: dítě-učitel-rodíč vstupuje vychovatel jakožto zástupce školské instituce, jenž poskytuje škole osobní údaje a informace dětí, řeší s ním výchovné problémy, docházku, uvolnění z výuky atd., stručně řečeno každodenní záležitosti. Pokud je dítěti nařazena ústavní výchova, rodič není zbaven rodičovské odpovědnosti, a jeví o dítě zájem, ředitel DD rozhoduje pouze o běžných záležitostech dítěte. Výběr školy, povolání, souhlas s nadstandardními zdravotními službami, souhlas s hospitalizací dítěte atd. náleží nadále rodiči dítěte (VEŘEJNÝ OCHRÁNCE PRÁV, 2014).

Tabulka 7 *Specifika instituce dětského domova, která má nahrazovat rodinu*

Specifika instituce dětského domova
<ul style="list-style-type: none"> • instituce DD je přímo zaměřena na přípravu dětí do školy • instituce je přizpůsobena výchově různorodé skupiny dětí • instituce zabezpečuje péči o poměrně velkou skupinu dětí s mnohdy diametrálně odlišnými výchovně-vzdělávacími potřebami • výchovu vykonávají osoby nejen profesně, ale i psychicky způsobilé • dětem se věnují přímo pedagogičtí pracovníci = odborníci na výchovu • pečují o zdravotní stav (zubní a lékařské prohlídky ad.) • zařizuje dětem/s dětmi kroužky • komunikuje s učiteli (pedagogy v kroužcích, rodiči, sociálními pracovníky) • vychovatelé se účastní třídních schůzek • starají se o prospěch, docházku, plnění školních povinností, socializaci, rozvoj, volný čas dětí • řeší výchovné problémy, sociálně patologické jevy ad. • zadávají cvičení, pokud dítě nepřinese úkoly ze školy • DD jsou s rodinou spojeny přes sociálního pracovníka, který komunikuje s rodiči, OSPODem a má všechny relevantní údaje o dětech zde vyrůstajících • vychovatelé navazují citové vazby k dětem

zdroj: vlastní

V Tabulce 7 uvádíme některá specifika dětských domovů, která jsou z našeho pohledu ve vztahu ke škole a dětem z dětského domova relevantní. Dalším aspektem, který je třeba u specifík instituce dětského domova sledovat, jsou samotné děti, které pocházejí z různého rodinného prostředí a přinášejí do instituce z původní rodiny vlastní přístup. Je nutno dodat, že svou zkušeností rovněž ovlivňují děti v tomto prostředí již žijící, ale i děti v prostředí samotné školní třídy. Těmito aspekty jsou: školní motivace (předpokládaná nižší), zkušenost z původní rodiny, školní úspěšnost (předpokládaná nižší), případné negativní postoje dětí, pesimismus v oblasti schopností, dovedností a budoucí perspektivy jak v životě, tak v přístupu ke škole, nutnost reedukace, spolupráce: rodiče-děti-pedagogové-vychovatelů a dobrovolníci, případně asistenti pedagoga, účast rodičů při přípravě dětí do školy (nižší), informovanost školy o dětech (předpokládaná nižší, dokud žije dítě v původní rodině, po nástupu do instituce předpokládaná standardní), profesionální přístup ve vzdělávání dětí (u dětí z institucí) (Schönfelderová, 2016, s. 22, upraveno).

V rodinném prostředí se předpokládá jiný postup než v profesionálně zabezpečené instituci. Školní úspěšnost dítěte je dependentní na rodinných podmínkách; otec, matka či oba vykonávají dohled nad přípravou dítěte do školy a od učitele očekávají metodické vedení. Na metodickém vedení učitele závisí efektivita práce doma. Zejména zpočátku školní docházky kontrola a pomoc zprostředkovaná rodiči ovlivňuje úspěšnost dítěte ve škole. Učitel má iniciovat spolupráci s rodiči a odhalovat různé nedostatky v péči o dítě; problémy má projednávat s psychologickým poradcem. Má rovněž vést rodiče k odpovědnosti za dítě, a v případě potřeby má být schopen pomoci mu přehodnotit a případně změnit jejich výchovný vliv na dítě (Franclová, 2013, s. 23–24). Také Fontana (2003, s. 40) uvádí důležitost rodičů, aby byli zainteresováni v o výchovu a vzdělávání svých potomků; pomáhají svým dětem orientovat se na pro ně důležité hodnoty (například nabídkou pomoci s prací do školy), a dávají tak škole svůj souhlas, ukazují její důležitost a vážnost. Tímto jsou dětem přínosem, protože je tak učí vřazovat se do společnosti (socializovat se), a přirozenou cestou ukazují, že žijeme ve společnosti, která na své vzdělání dbá a zná cenu vzdělanosti a informovanosti. Ale nejen to, umožňují a ulehčují mu tím osobnostní růst.

Úloha učitelů je analyzovat intelektové předpoklady, způsob, jakými si žáci poznatky osvojují, jak řeší problémy, jak si zapamatovávají a jak rozvíjí efektivitu svého vzdělávání; tímto postupem zlepšují didaktiku a výuku. To vše pro to, jak říká autorka článku, aby moderní škola, jejíž ideál je výchova osobnosti sebevědomé, humanistické, ale i individualis-

tické, „nezastínila“ dovednosti tradičního typu, jako jsou kritické myšlení, kulturní rozhled a znalostní úroveň všeobecně (Hříbková, 2008, s. 101–102). Vztah mezi učitelem a žákem závisí na sociálních rolích a stavech, určují jej také zvláštnosti aktérů a jejich působení, závisí na učivu a předmětu, jak často a po jak dlouhou dobu se tito aktéři setkávají, možnosti se poznat. Tento mezilidský kapitál má dopad na průběh a výsledek edukačního procesu, vztahy, emoce, motivaci a kvalitu spolupráce obou aktérů (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 304). Další tři námi nepopsané vztahy, které uvádí *Pedagogický slovník*, jsou vztahy žák–žák (ovlivňuje učení se, chování, spokojenost a role ve třídě, saturuje sociální potřeby), rodiče–škola a škola–veřejnost (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 303–304).

Průcha (2005, s. 81–83) uvádí pyramidový model žák↔učitel↔učivo↔žák, který postihuje vzájemně se ovlivňující edukační proces; tento se stal v moderní pedagogice strukturovanějším a komplikovanějším. Do edukačního procesu se vložily trojí tzv. proměnné: *kontext* (jako charakteristiky tříd, kurikula, škol, komunity, konkrétního času), *proces* (jako percepce, strategie a chování učitelů, žáků a charakteristiky učebních úloh a aktivit) a *produkt* (jako krátko/dlouhodobé kogni/afektivní výstupy vzdělávání), jak ukazuje schéma Kyriacou. Pozn.: Edukační procesy jsou definovány Janem Průchou (2005, s. 65) jako (...) *činnosti lidí, při nichž dochází k učení na straně nějakého subjektu, jemuž je exponován nějakým jiným subjektem přímo nebo zprostředkovaně (textem, technickým zařízením aj.) určitý druh informace.*

Vztah mezi rodiči a učiteli se považuje za významný činitel ovlivňující úspěšnost žáka ve škole a má podobu informací o hodnocení a žácích, třídních schůzek, konzultací, rozhovorů, interakcí rodičů a jejich pozorování žáků ve třídě, pomoci při učení a informovanosti učitele o situaci žáka v rodině (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 303–304). Tento vztah je často u dětí z DD deficitní. Úloha rodiče je v procesu edukace nezanedbatelná. Víme, že různý přístup k dítěti vyvolává různé reakce. Jejich shrnutí najdeme například u Fontany (2003, s. 24) a zde v následující Tabulce 8:

Tabulka 8 *Přehled stylů výchovy a reakcí dětí*

Styly výchovy	Chování dítěte
Zanedbávající:	<ul style="list-style-type: none"> • Náladové. • Nesoustředěné. • Rozmařilé. • Impulzivní. • Neovládá se. • Nezájem o školu.

	<ul style="list-style-type: none"> • Záškoláctví. • Drogy.
Shovívavý:	<ul style="list-style-type: none"> • Živé citové ladění. • Pozitivní. • Nezralé. • Neovládá se. • Neodpovědné. • Nespoléhá na sebe. • Agresivní.
Autoritářský:	<ul style="list-style-type: none"> • Sociálně izolované. • Není spontánní. • Závislost dívek. • Agresivita chlapců. • Chybí snaha o dobrý výkon.
Autoritativní:	<ul style="list-style-type: none"> • Kamarádké. • Spolupracující. • Nezávislé. • Prosazující sebe. • Spokojené. • Úspěšné. • Orientované na výkon.

zdroj: Fontana, 2003, s. 24, upraveno

Jedlička (Vališová, Kasíková, 2011, s. 376, 377, 379, 380) člení výchovu na ochranitelskou a rozmazlující, autoritářskou, extrémně volnou – libertinskou a demokratickou, která směřuje k sebevýchově a zdůrazňuje respekt k dítěti, ale i sebekontrolu a sebekázeň dítěte.

Přehled těchto stylů a jejich důsledků není užitečný jen pro rodiče, ale rovněž pro pedagogy z hlediska objektivního posouzení a případného zaujetí postoje a následné volby, jak na dítě působit a při hledání odpovědi na otázku, proč jejich dosavadní strategie přestala účinkovat.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Děti žijící v dětských domovech jsou sociálně znevýhodněnou skupinou, která může mít kromě jiného i problém začlenit se do kolektivu dětí a do sociálního prostředí školy. Z tohoto důvodu jsme se rozhodli zaměřit náš výzkum na problematiku začleňování dětí z dětského domova do prostředí běžné základní školy. Na uvedenou problematiku jsme se zaměřovali v návaznosti na probíhající reformy v oblasti náhradní péče o nezletilé děti, která směřuje k jejich podpoře v přirozeném sociálním prostředí. Začleňování dětí žijících v dětských domovech do sociálního prostředí základní školy je aktuální téma, doposud málo prozkoumané, kterému je věnována pozornost i v zákoně č. 359/1999 Sb., o sociálně právní ochraně³. Ačkoli z literatury vyplývá, že jsou děti z dětského domova sociální skupinou ohroženou a náchylnou k různým rizikům, a měla by tedy výrazněji podporována a chráněna, nepodařilo se nám v odborné literatuře nalézt uspokojující metodické postupy či návody směřující k jejich podpoře při začleňování se do prostředí běžné základní školy. I uvedená skutečnost nás podpořila v našem výzkumném záměru.

V rámci přípravné fáze výzkumu jsme si nejprve stanovili cíl výzkumu, výzkumný problém a hlavní a dílčí výzkumné otázky. V návaznosti na ně jsme zvolili vhodnou výzkumnou strategii a techniku sběru dat. Následně jsme promysleli způsob výběru informantů zařazených do výzkumu. V souvislosti s uvedeným jsme si sestavili časový plán prací (viz Tabulku 9).

Tabulka 9 Časový plán výzkumu

Období	Realizované činnosti
1/2016 až 8/2016	Studium odborné literatury související s tématem
1/2016 až 8/2016	První vstup výzkumníka do terénu (v rámci praxe realizované v DD)
9/2016 až 11/2016	Zpracování teoretických východisek (teoretické části diplomové práce)
10/2016	Návrh designu výzkumu a způsobu výběru informantů

³ Podle § 6 písm. f) uvedeného zákona se sociálně-právní ochrana zaměřuje i na děti, které jsou na základě žádostí rodičů nebo jiných osob odpovědných za výchovu dítěte opakovaně umísťovány do zařízení zajišťujících nepřetržitou péči o děti nebo jejich umístění v takových zařízeních trvá déle než 6 měsíců.

11/2016 až 12/2016	Realizace výzkumu v terénu (rozhovorů s informanty)
1/2017	Zpracování získaných dat (transkripce rozhovorů)
2/2017 až 3/2017	Analýza a interpretace dat
3/2017	Zpracování výsledků výzkumu (finalizace diplomové práce)

4.1 Cíl výzkumu, výzkumný problém a výzkumné otázky

Cílem výzkumu bylo zjistit, jak jsou děti žijící v instituci dětského domova (z pohledu odborných pracovníků školských zařízení – dětského domova) podporovány pracovníky školských institucí při integraci do sociálního prostředí základní školy, kterou navštěvují. Výzkumným problémem, který jsme v rámci realizovaného výzkumu řešili, byla podpora dětí žijících v institucionalizovaném prostředí dětského domova při jejich začleňování do sociálního prostředí běžné základní školy pracovníky školských institucí.

Hlavní výzkumná otázka zní: Jak jsou děti žijící v instituci dětského domova podporovány při svém začleňování do prostředí běžné základní školy? Hlavní výzkumnou otázku rozvíjejí 2 dílčí výzkumné otázky: (1) Jak odborní pracovníci školských zařízení (dětských domovů a základní školy) podporují/přispívají k integraci/začleňování dětí žijících v dětském domově do sociálního prostředí běžné základní školy, (2) Které strategie přispívají k začleňování dětí z dětského domova do prostředí běžné základní školy?

4.2 Výzkumná strategie, přístup a technika sběru dat

S ohledem na cíl výzkumu, výzkumný problém a výzkumné otázky jsme zvolili *kvalitativní výzkumnou strategii*. Tato výzkumná strategie dle Strausse, Corbinové (1999, s. 10) nevyužívá k dosažení výsledků a hlavně v rámci analýzy kvantifikace ani statistiky. Ve své podstatě je kvalitativní výzkum mnohoznačný, avšak jako dva hlavní postupy pro získání dat uvádí autoři pozorování a rozhovor, který jsme pro náš výzkum zvolili i my. Hendl (2005, s. 50) uvádí, že výzkumník utváří holistický obraz o zkoumané problematice, kterou analyzuje, informuje o názorech anebo zkoumá přirozené podmínky.

Technikou sběru dat byl *hloubkový rozhovor*. Švaříček (Švaříček, Šed'ová, 2014, s. 160) dělí hloubkový rozhovor na nestrukturovaný (narativní, pouze jedna otázka) a polostrukturovaný. Jedná se o nejpoužívanější metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu. S její pomocí zkoumáme členy určitého prostředí nebo specifické sociální slupiny, abychom pochopili jednání událostí těchto členů (Švaříček, Šed'ová 2007, s. 159). V rámci procesu dotazování je zapotřebí jisté citlivosti, schopnosti číst neverbální řeč a uvědomovat si prostředí, ve kterém rozhovor probíhá. Výzkumník/badatel/tazatel je nucen ptát se na řadu formálních i neformálních otázek (Švaříček, Šed'ová, 2014, s. 160), které jej mají dovést k odpovědím na položené otázky týkající se výzkumu, ale také se musí neustále tázat, zda porozuměl odpovědím, což je dlouhý a zejména na soustředění náročný proces pro obě zúčastněné strany. Hendl (2005, s. 164) uvádí, že polostrukturované dotazování je specifické účelem, osnovou a především velkou pružností procesu získávání dat.

Získaná data byla následně analyzována za využití postupů *zakotvené teorie*. Šed'ová (Švaříček, Šed'ová, 2014, s. 84) poukazuje na to, že jde o výzkumný design, který je mezi empiricky pracujícími vědci značně oblíbený, rozšířený a rovněž vlivný – používají jej i různé další kvalitativní přístupy. Zakotvená teorie ovšem od dob jejího vzniku (60. léta 20. století) nabrala mnoho různých podob, čímž vznikly její různé verze. Naše práce se bude řídit verzí Strausse a Corbinové, která dle Miovského (2006, s. 226) klade čtyři základní požadavky, kterými jsou *shoda* (pozorované a kódované skutečnosti se musí shodovat), *srozumitelnost* (poznatky teorie musí být ověřitelné, srozumitelné a musí vycházet ze zkušenosti), *obecnost* (zobecnitelnost je podmínkou, aby teorie mohla vypovídat, vysvětlovat, eventuálně zdůvodnit, jak a proč nahlížené jevy fungují právě tímto způsobem) a *kontrola* (je to ověření teorie pomocí konfrontace s výchozími daty). Získaná data byla analyzována za pomoci tří typů kódování. Jsou jimi: otevřené, axiální a selektivní kódování.

4.3 Výběr výzkumného souboru a vstup výzkumníka do terénu

Výzkum jsme zaměřili na jeden dětský domov na území Zlínského kraje, který nebudeme konkretizovat z důvodu anonymity respondentů, která má zaručit věrohodnost a autentičnost získaných dat, ale také z hlediska dodržení etiky výzkumu.

Volba výzkumného vzorku/souboru je v kvalitativním výzkumu konstruována nenáhodně, teoreticky – volíme jej záměrně vzhledem ke zkoumané problematice našeho výzkumu.

Výběr proto uzpůsobujeme definici našeho výzkumného problému a naší výzkumné otázky (Švaříček, Šedřová 2007, s. 72). Jak uvádí Švaříček, Šedřová (2014, s. 72–73 cit. dle Strauss, Corbinová, 1999) *vzorkování má v kvalitativním výzkumu jiná pravidla než ve výzkumu kvantitativním. cílem není, aby reprezentoval určitou populaci, ale určitý problém. (...) Vzorkování je ukončeno, jakmile je dosaženo teoretické nasycenosti, což má vypadat v praxi tak, že informanti již nepřinášejí nové a neočekávané informace. Podle Miovského (2006, s. 135) je metoda **záměrného (účelového) výběru**, který jsme zvolili, *vůbec nejrozšířenější metodou výběru, s jakou se při aplikaci kvalitativního výzkumu setkáváme.**

Zásadní důležitost pro nás měl první informant, kterého jsme požádali o rozhovor. Tento nám, ve shodě s Dismanem (1993, s. 114), který tuto techniku sběru dat popisuje jako výběr, kdy nás některý z původních informátorů zavede k jiným členům naší cílové skupiny, umožnil kontakt s většinou z dalších informantů. Tato aplikovaná technika se nazývá **technika sněhové koule**. Specificky by se dal tento výběr označit dle rozdělení Švaříčka a Šedřové (2014, s. 75) za vhodný typ případu, kdy *při zkoumání způsobů (...) výzkumník nejprve vybere respondenty z řad svých známých, o nichž ví, že s námi budou ochotni otevřeně mluvit*. Kritérium ochoty mluvit sehrálo ve výběru informantů rovněž podstatnou úlohu.

Požádali jsme o rozhovor šest náhodně zvolených vychovatelů v tomto konkrétně záměrně zvoleném dětském domově a sebrali jsme data od těch informantů, kteří s rozhovorem udělili souhlas. Rozhovory probíhaly v pracovní době vychovatelů, tudíž se termíny nahrávání rozhovorů musely přizpůsobit časovým možnostem informantů. Na výběr informantů mělo vliv i to, že jako vychovatelé v DD mohou pracovat právě i sociální pedagogové. Na základě toho, že tuto pozici zastávají lidé s vystudovanou sociální pedagogikou, jsme chtěli (nejen) od těchto informantů zjistit potřebné údaje.

5 ZPRACOVÁNÍ, ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

Po získání minimálního stanoveného počtu rozhovorů (šesti) jsme přistoupili ke zpracování získaných dat, jejich analýze za využití postupů zakotvené teorie a interpretaci. Domníváme se, že v rámci výzkumu došlo k jejich dostatečné teoretické saturaci, neboť se postupně začaly relevantní informace/výroky cyklicky opakovat.

Tabulka 10 shrnuje sociodemografické charakteristiky informantů, které byly zjištěny v rámci výzkumu.

Tabulka 10 *Sociodemografické charakteristiky informantů*

informant	pohlaví	doba práce	vzdělání	udaný důvod pro výběr povolání
A	žena	14 let	speciální pedagogiku	Zájem poznat něco nového. Práce s dětmi. Pomoc dětem.
B	žena	rok a půl	sociální pedagogiku	Práce s dětmi. Pocit naplnění. Zkušenost s handicapovanými dětmi. Touha po zkušenost s intaktními dětmi.
C	žena	3 léta	speciální pedagogiku (+ 30 let výuky na speciální škole)	Zájem. Změna profese. Pomoc dětem.
D	žena	30 let	střední zdravotnická střední pedagogická vysokou školu pedagogickou sociální pedagogika	Zkušenost. Práce s dětmi. Volba.
E	žena	18 let	pedagogická škola VOŠ vychovatelství speciální pedagogika	–

F	žena	12 let	sociální pedagogika	Zájem o práci s dětmi.
---	------	--------	---------------------	------------------------

Data jsme tak získávali od šesti informantek s vysokoškolským vzděláním. Všechny informantky mají již minimálně několikaleté zkušenosti s prací s dětmi a ve čtyřech případech dokonce přesahuje jejich práce s nimi deset let práce v dětském domově. I z tohoto důvodu zkušeností a erudovanosti předpokládáme, že jsou naše data a poskytnuté informace na vysoké úrovni.

5.1 Zpracování získaných dat

Všechny získané rozhovory byly fixovány pomocí zvukové nahrávky na diktafon a na druhý, náhradně-ověřovací nosič – diktafon v mobilním telefonu. Tento způsob záznamu je považován za nejlepší, chceme-li zachytit kvality mluveného slova, jako jsou sílu hlasu, délka pomlk, doprovodné zvuky nebo řečové vady (Miovský, 2006, s. 197). Tyto zvukové záznamy byly transkribovány – přepsány do podoby psaného slova. Jde o časově náročný proces opakovaného poslechu a přepisu výpovědí, které slouží podrobnému vyhodnocení (Hendl, 2005, s. 208). Rozhovory zaznamenané na diktafon jsme tedy převedli do psané podoby doslovně, zkontrolovali jsme zapsané poslechy opětovným náslechem a opravami transkripce a následně proběhla analýza získaných dat. Data jsme přepsali do programu Word, kde jsme za pomoci funkce Komentáře nasimulovali postup programu Atlas.ti a označené datové úseky (signifikantní výroky) jsme s jejich pomocí označili kódy.

5.2 Analýza dat

Strauss, Corbinová (1999, s. 40) analýzu dělí na tři hlavní větve: kódování otevřené, axiální a selektivní, přičemž v průběhu (což platí zejména na rozhraní otevřeného a axiálního kódování) není třeba rigidně dodržovat výše sepsanou a často opakovanou hierarchii. K přechodu mezi typy kódování dochází u výzkumníka nevědomě, proto jsou tyto hranice považovány za umělé utvořené. Získaná data seřazujeme pomocí otevřeného, následně axiálního a selektivního kódování v souladu s principy *zakotvené teorie*. Zakotvená teorie patří mezi nejvíce návodné teorie. Při práci s vlastním výzkumem může výzkumník díky její propracovanosti využít mnoha postupů, které k použití v každém bodu výzkumného

procesu nabízí (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 96). Kódování můžeme označit za operaci, která slouží k rozložení, analýze, konceptualizaci a přeskupení získaných informací (Mioviský, 2006, s. 228). *Otevřené kódování* je definováno jako *proces rozebírání, prozkoumávání, porovnávání, konceptualizace a kategorizace údajů*. (Strauss, Corbinová, 1999, s. 42) Podle Hendla (2005, s. 247) jsou v datech určitá témata, která kódování znovuobjevuje. Napomáhá výzkumníku vidět celek a hledat další témata. Text rozdělíme na jednotky (slova, věty, odstavce), kterým přiřadíme kód. Opakující se data označujeme stejnými kódy. Vznikne nám seznam kódů, který kategorizujeme a podle podobnosti nebo jiné vnitřní shody seskupujeme (Švaříček, Šedřová, 2014, s. 211–213). *Axiální kódování* je definováno jako *soubor postupů, pomocí nichž jsou údaje po otevřeném kódování znovu uspořádány novým způsobem, prostřednictvím vytváření spojení mezi kategoriemi. To se činí v duchu kódovacího paradigmatu, které zahrnuje podmiňující vlivy, kontext, strategie jednání a interakce a následky*. (Strauss, Corbinová, 1999, s. 70) *Selektivní kódování* je definováno jako *proces, kdy se vybere jedna centrální kategorie, která je pak systematicky uváděna do vztahu k ostatním kategoriím. Tyto vztahy se dále ověřují a kategorie, u nichž je to třeba, se dále zdokonalují a rozvíjejí*. (Strauss, Corbinová, 1999, s. 86) Viz též Mioviský (2006, s. 230), který uvádí, že tyto vztahy následně rozvíjíme a věnujeme se rovněž jejich popisu a vysvětlení. Centrální kategorie je integrující kategorie pro ostatní a proces se přitom významně neliší od axiálního kódování, je pouze více abstraktní.

Výsledky našeho výzkumu shrnujeme v následující přehledové Tabulce 11 a dále v textu popisujeme kategorie a analyzujeme jednotlivé kódy.

Tabulka 11 Seznam získaných kódů a kategorií v rámci otevřeného kódování

Seznam získaných kódů a kategorií v rámci otevřeného kódování	
KÓDY	KATEGORIE / SUBKATEGORIE
Telefonická komunikace	ZPŮSOBY SPOLUPRÁCE PODPORUJÍCÍCH SUBJEKTŮ
E-mailová komunikace	
Elektronická žákovská knížka	
Zpětnovazebný systém	
Třídní schůzky	
Školní akce	
Iniciativa školy	
Informovanost	
Aktivní osobní kontakt	
Psycholožka PPP	PODPORA DÍTĚTE/ ZVENČÍ
Pedagogové volného času	
VŠ studenti	

Asistenti pedagoga	
Metodici prevence	
Logopedi	
Výchovný poradce	
Standard DD	PODPORADÍŤE/ ZEVNITŘ
Vychovatelé DD	
Kmenoví vychovatelé DD	
Učitelé ZŠ	
Třídní učitelé ZŠ	
Zástupci ředitelů	
Ředitelé institucí ZŠ a DD	
Ochota spolupracovat	HLAVY DOHROMADY
Rychlost spolupráce	
Funkčnost spolupráce	
Participace rodičů	
Iniciativa podporujících subjektů	
Individuální vzdělávací plány	PROSTŘEDKY PODPORY DÍTĚTE
Volnočasové aktivity	
Kroužky	
Doučování	
Reedukace	
Pochvala	
Odměna	
Režim dne	
Předcházení vyčleňování	PŘEKÁŽKY V ZAČLEŇOVÁNÍ DO SPBŽŠ
Pozitiva speciální školy	
Intrapersonální problémy	
Interpersonální problémy	
Studijní problémy	
Nedostatky spolupráce	
Návrhy pro zlepšení	
Finanční otázka	USNADŇUJÍCÍ FAKTORY
Společné téma	
Návštěvy DD	
Jedna škola	
Individuální poznání psychologem	ZAPOJENÍ DÍTĚTE
Propojení DD-ZŠ-psycholog	
Samostatnost dětí	
Sebeprezentace	
Zájem o informace	
Motivovanost dítěte	
Vrstevnická opora	
Za jeden provaz	INICIATIVA VYCHOVATELŮ
Komunikace dítěte s vychovatelem	
Hledání vhodných kroužků	
Kontrola docházky	
Zájem o dítě	
Emočně-sociální stabilizace	
Motivace vychovatelem	
Mateřský přístup	

zdroj: vlastní výzkum

Během otevřeného kódování bylo určeno 62 kódů a 8 různých kategorií, z nichž některé *náleží jevům*, jiné poukazují na *podmínky*, které mají k těmto jevům nějaký vztah, další označují *strategie jednání a strategie použité k reakci na daný jev*. Jsou tu i kategorie poukazující na *následky jednání* ve vztahu ke zkoumanému jevu. Dále v textu se podrobně věnujeme jednotlivým kategoriím a jejich interpretaci. Text doplňujeme o výroky informantů, které jsme ponechali v původním znění, abychom zachovali jejich autenticitu. Náš popis má formát: *název kategorie, soupis náležejících kódů, význam kategorie*, za nímž vždy následuje *název kódu* (případně jeho objasnění, není-li výrok sám o sobě dostatečně shrnující a objasňující) a, *označení informantů* (A, B, C, D, E nebo F), v kulaté závorce *čísla řádků*, na nichž se výrok v dokumentu Word nachází, a následuje kurzívou označený *signifikantní výrok* informantů.

Nyní můžeme přejít k samotným výsledkům otevřeného kódování.

Do kategorie ZPŮSOBY SPOLUPRÁCE PODPORUJÍCÍCH SUBJEKTŮ vstupují kódy: Telefonická komunikace, E-mailová komunikace, Elektronická žákovská knížka, Zpětnovazebný systém, Třídní schůzky, Školní akce, Iniciativa školy, Informovanost a kód Aktivní osobní kontakt. Kategorie popisuje způsoby a principy spolupráce mezi subjekty podporující sociální začleňování dětí z DD. Jedná se především o otevřený přístup ke spolupráci všech subjektů, scházení se a vstřícnost, výměnu informací za pomoci různých komunikačních prostředků: preferovaný způsob je z očí do očí (osobně), proces navazování kontaktu pedagogických pracovníků ZŠ a DD za účelem dítěti prospět a pomoci se začleněním dětí z DD do SPBZŠ.

Jak můžeme z názvů kódů vyčíst, spolupráce podporujících subjektů je silně založená na vzájemné komunikaci. Spolupráci mezi institucemi můžeme proto rozdělit do několika větví. Jednak je to komunikace telefonická. Informant E specifikuje tento typ komunikace takto: E (2729–2732): – /nádech/ – *Nó – to probíhá úplně standardně – /úder do stolu/ – myslím si, že dy-když zavolá – paní učitelka – /úder do stolu/ – bud’ – mají pevnou linku k dispozici – /nádech + úder do stolu/ – nebo každý vychovatel jim dá – /úder do stolu/ – svůj osobní mobil* –. Informant A (207–208) rozvíjí kategorii způsobů spolupráce podporujících subjektů výrokem: *je to třídní schůzka, nebo je to jenom konzultace, nebo je to jenom telefonát*. Informant B (633–635) dodává toto: *vlastně co se týče třeba omlouvání dí-*

těte, do školy – jo? Že když je třeba nemocné, tak my můžeme jak telefonicky, tak e-mailem

–.

Jak uvádí informant C (1470): *pak je tady ta elektronická spolupráce* –, která se dále dělí, jak si slovy informantů uvedeme, na e-mailovou komunikaci, o které informant C (1307–1310) říká toto: *a pomocí té – těch mailů – /nádech/ – dá všechno vědět, co se bude dít, a podobně. Takže to určitě taky pomáhá. (...) Že – je člověk poinformovaný, ne jenom jednou za čtvrt roku na třídní schůzce*, a dále zde máme elektronický systém (D (1912)). E (2537–2538): *elektronické žákovské knížky, tak tam se – é – pořád díváme na zprávy, že jo? Tam sou zprávy*, a informant D (1919–1924) dodává: *– /nádech/ – Ééé, ACV – se menuje ten systém – (...) Děti na to poměrně dost hřeší – protože je jedno heslo, které – je – uděláno – pro – rodiče. – /nádech/ – Druhé heslo – které je uděláno – pro, é, žáky. – /nádech/ – To znamená – é – přístup, e, mají jak děti, tak – é, i my, é, vychovatelé. – /nádech/ – ééé – Řekla bych – /smích/ – že se snaží, e, různým všemožným způsobem zabránit – /smích/ – přístupu – e – do tady tohoto – e – systému. Zpětnovazebný systém funguje na principu předávání informací. Jako prostředníci a nositelé zde fungují rodiče, spolužáci, učitelé, vychovatelé, děti z DD, kteří zde vyrůstají, i ti, kteří již odešli, nebo i asistenti. Zpětnou vazbou jsou rovněž činnosti, které děti dělají, a úspěchy, kterých dosahují, a fungují tak jako evidence řečeného, vnímaného a prožívaného. Jak říká informant A (2192–2195): *Pro nás je zase zpětná vazba to, že tehdy a tehdy se dozvím, že se pořádá turnaj mezi tou a tou školou, takže my tam můžeme přijít, chodíme třeba i s dalšíma dětma tady ze skupiny – z rodinné – že se deme podívat na ten turnaj. Informant uvádí podobu zpětné vazby in vivo (z terénu), kdy i na třídních schůzkách D (1930–1932): *kde – získáváme informace i od ostatních rodičů – é – jak si – é – tedy i naše děti – vedou v kolektivu těch ostatních – tam se – /poklepání tužky na stůl/ – mnohdy dovidáme – taktěž – ty zpětné vazby. Třídní schůzky: TS jsou prostředkem, který vychovatelé využívají k běžné osobní komunikaci s vyučujícím pedagogem. B (620–626): *Třídní schůzky! (...) Ano, takže třídní schůzky vlastně absolvujeme – absolvujeme třídní schůzky vlastně každého dítěte – ééé – pak, m, nadále spolupracujeme vlastně i s třídním učitelem – a i s učitelama, když je nějaký třeba problém – v rámci třeba douč-n- – jako že dítěti něco nejde – nebo potřebujeme něco konkrétního řešit, tak spolupracujeme i s ostatníma učitelama. Do kódu školní akce řadíme spolu s informantem B (603–604): – výlety – besídky – exkurze – a tady toto všechno, podle mě, vytváří ten koncept toho, že ty děti, prostě, sou začleňovány – v té základní škole. Iniciativa školy jsou prostředky, které škola má, aby práci a začlenění dětí usnadnila. Inici-****

ativa školy je dodržování nastavených pravidel a jejich vhodné využívání (slovní hodnocení místo známek číselných), ale rovněž je to přístup učitele, který dětem umožní se poradit, promluvit si o tom, co mu nejde nebo co potřebuje rozebrat. Sestává tak podle informanta A (372–373) z: *asi z té strany – že prostě nedělá rozdíly mezi dítětem z domova a dítětem z rodiny. Já bych to asi viděla tak. Jo?*, nebo například dle informanta E (2936–2939): *– /nádech/ – e – za panem ředitelem – pan ředitel de – s námi i s tím dítětem – představí ho jako nového žáka v – /úder do stolu/ – té třídě – /úder do stolu/ – (...) – takže trošku takové oficiálnější – řekla bych. Informovanost spočívá dle informanta A (111–113) v následujícím: *Ta nabídka, to získáme (...) – když deme jako tady zástupci zákonní aaa, mmm, vlastně tam je nabídka, dostanete vlastně letáček, na kterém – a ta vlastně třídni učitelka to řekne – na kterém je nabídka určitých kroužků.* Aktivní osobní kontakt považují informanti za důležitou součást podpory subjektu, jak uvádí informant D (1806–1809): *Samozřejmě – nejlepší je – osobní kontakt, protože, é, ten je – /nádech/ – asi – /výdech/ – u dítěte /výdech/ – áh – /výdech/ – rodiče – to nejdůležitější – to ostatní – už je takové – víceméně – anonymní – takže, v každém případě – osobní kontakt je nezastupitelný.* Ne všichni informanti shledávají významný rozdíl ve způsobu komunikace s učiteli ze ZŠ, ale osobní kontakt s nimi byl jako důležitý uveden většinou.*

Kategorie PODPORA slučuje podporu zvenčí: od osob jiných než ze zkoumaného DD a ZŠ, a podporu zevnitř instituce DD a ZŠ. Jedná se o pomoc školy i pomoc dětského domova začlenit děti z DD do sociálního prostředí běžné ZŠ. Sdružuje osoby, které na podpoře dětí z DD participují. Do subkategorie PODPORA DÍTĚTE / ZVENČÍ – tedy jiní pracovníci než učitelé a vychovatelé, popřípadě vedení školy a DD vstupují kódy: Psycholožka PPP, Pedagogové volného času, VŠ studenti, Asistenti pedagoga, Metodici prevence, Logopedi, a kód Výchovný poradce. Tato subkategorie slučuje kódy zaměřené na podporu dětí z DD externími subjekty při jejich začleňování.

Psycholožka PPP je kód označující pracovníci PPP, která dochází do obou institucí a pomáhá dětem překlenout potíže při začleňování do SPBZŠ. Vychovatelé připisují paní psycholožce velkou důležitost, stejně tak shledávají podstatným fakt, že – slovy informanta F (3188–3192): *Tak – konkrétně – é – třeba f třeba našem případě – my spolupracujeme s psycholožkou – paní magistrou H. – která – je teda – externí pracovník – takže k nám dochází pravidelně do dětského domova – asi dvakrát nebo třikrát týdně, tuším – /nádech/ – a zároveň právě – dělá – poradce i – /mlasknutí/ – é, na té základní škole, kam naše děti dochází – takže je to takové hodně provázané.* Psycholožku vidí jako důležitou součást

procesu začleňování a pomoci se vzniklými a vznikajícími problémy při integraci do SPBZŠ. B (971–975): *Nó – já si myslím, že je to lepší třeba i pro paní ředitelku – že prostě když – nastane – třeba – nějaký problém, nebo něco – tak to máme hned – prostě z první ruky – i díky třeba té sk-školní psycholožce, která vlastně – /nádech/ – v té škole je – takže když je nějaký problém – třeba – tak – jó? Že prostě... I když to dítě má nějaký problém – nebo něco nastane – tak ona tam může na to dohlédnout, jo?* Osoby z širšího okruhu kolem dětí z DD – jmenovitě instruktoři a studenti VŠ studenti, odborníci z různých oblastí a také pedagogové volného času pomáhají dětem začlenit se do SPBZŠ během různých akcí, které DD pořádá: E (3027–3035): *– a – my navíc – to prohlubujeme tím – že – mají odborné – /nádech/ – odborné – přednášky – na toto téma – různé – (...) – tam se jim taky věnují hodně – tam sou – kluci z vysoké školy – instruktoři – /nádech/ – oni je učí – lyžovat – /úderý do stolu/ – a jezdí tam pán i nějaký – tak-y z banky jim prostě toto vysvětlovat a tak – takže – /úderý do stolu/ – takže jako toto je – si myslím – taky důležité – v dnešní době –. Asistenti pedagoga: C (1462–1464): *Samozřejmě probíhá na telefonické úrovni, že pokud je nějaký problém – tak zavolají, dají vědět – /nádech/ – e – a samozřejmě tam ta spolupráce s těmi učiteli – konkrétní – a s těmi asistenty. Také metodici prevence dětem při začleňování do SPBZŠ pomáhají. Informant B (770–785) k tomuto bodu uvádí širší kontext: Ééé – tam – já – právě já sem metodik prevence tady u nás v domově – (...) – takže já tady vlastně s dětma – éh – každý měsíc máme vlastně naplánované – máme udělané – ý – minimální preventivní program, vlastně, na zákl – na základě kterého absolvujeme, s dětma – é – různé – různé prostě programy – é – podle plánu, který zme si stanovili, mmm, někdy se ten plán jako že může měnit (...) takže děti – é – hodně využívají to, že navštěvují vlastně nízkoprahové centrum, T., se kterým taky spolupracujeme, a vlastně T. pro nás dělá různé přednášky – třeba – o šikaně – já nevím – mmm – sexting – jo? Tam je těch témat vždycky moc – a vlastně sou – každý měsíc je to rozdělené jinak – já se ještě snažím tematicky vlastně s dětma spolupracovat – é – podle významných dnů – a mezinárodních – světových dnů, které sou – vlastně – zaznamenány, takže se snažíme – e-i – tady – tak – ehheh – nevím, spolupráce je i s Policií ČR, vlastně, tady s obvodem Město... kdy – vlastně – é, za nama – za nama vlastně jezdí – é – mají pro nás připravené různé přednášky – a vlastně tady na základě toho, jak já spolupracuju tady s dětma – si myslím, že spolupracuje metodik prevence vlastně s dětma – s dětma ve škole. Rovněž odborníci na logopedii se dětem z DD věnují. Informant C (1174–1184) uvádí: *Tak určitě ty rehabilitace pomáhají k tomu, aby se to dítě zlepšilo třeba po té fyzické stránce – děti chodí třeba na logopedii – že tady bývají***

vady řeči tady u těchto dětí často – /nádech/ – takže pokud se to dítě začne lepší tělesně – /nádech/ – pokud se mu zlepší řeč, tak samozřejmě – se lépe začlení mezi tu – mezi ty běžné děti nebo – /těžký výdech, mlasknutí/ – špatně to říkám, ale mezi ty zdravé, dejme tomu – ne/handicapované – (...) – do toho sociálního – (...) – /nádech/ – takže, určitě, jim pomůže tady ta – tady to zlepšení – /nádech/ – jak té výslovnosti, tak teda té – tělesné – pohybové – akt– stránky a podobně. Ke kódu výchovný poradce se vyjadřuje informant B (759–760): výchovný poradce... ale říkám, to všechno probíhá vlastně – é, na půdě školy.

Do subkategorie PODPORADÍTELE / ZEVNITŘ – míněno zevnitř duality učitel-vychovatel (zástupci/ředitelé), tedy zevnitř institucí ZŠ a DD vstupují kódy: Standard DD, Vychovatelé DD, Kmenoví vychovatelé DD, Učitelé ZŠ, Třídní učitelé ZŠ, Zástupci ředitelů, Ředitelé institucí ZŠ a DD. Tato subkategorie slučuje kódy popisující způsob fungování pomoci a podpory dětí z DD při začleňování se do sociálního prostředí ZŠ – jedná se o podporu ze strany pracovníků DD a ZŠ. Standard DD: Dětský domov pomáhá, aby se děti začlenily do sociálního prostředí různými výlety a pobyty, vybavením pokojů v domově, pořizují jim mnohdy nákladné doplňky pro potřeby kroužků – jinými slovy zabezpečují prostředky k pořízení znaků sociálního statusu. Tyto znaky pomáhají dětem se vyrovnat a někdy i předčit své vrstevníky z běžných rodin, čímž je jim začlenění do SPBZŠ usnadňováno. Informant D (2149–2152): – *ted' máme – třeba dívčinu – která – /mlasknutí/ – e – bude vystupovat – é – /nádech/ – s – nějakým – tanečním útvarem – školním – a samozřejmě musí mít i – reprezentativní oblečení – takže – e – i na toto sme pamatovali – /nádech/ – aby se nevymykala – /nádech/ – é, těm ostatním – dětem –* Vychovatelé DD je další kód související s kategorií podpora dítěte zevnitř. Informant B uvádí (532–539): *Případně my, é, vychovatelé, když máme možnost – nebo víme o někom – (...) máme – někoho vlastně, ze svého okolí, kdo je ochotný, mmm, se tady vlastně podílet – é, na té pomoci, tady těm dětem – tak třeba tady tou formou – no a prostě, – /mlasknutí/ –, mmm – mmm – za – za dětma dochází.* Dle vyjádření B (617–620): vychovatelé rovněž navštěvují třídní schůzky. Dle informanta D (1737–1743): *každý z nich – já – e – určitá osobnost – e – to znamená – že i tam se musí s dítětem – velmi – velmi citlivě – /nádech/ – a tam je velká úloha toho vychovatele – aby dítě – přijalo – tady ty podmínky toho dětského domova – nebo nastavená pravidla – /nádech/ –, která – samozřejmě – zde jsou tak, aby – je přijal – co nejdříve – a – /nádech/ – bez problémů – /nádech/ – e – aby mu to bylo podáváno, samozřejmě – nenásilnou formou, – /nádech/ – a aby ten proces, skutečně – byl – co nejméně bolestivý.* Kmenoví vychovatelé DD hrají v životě dětí významnou úlo-

hu, jak si ukážeme na výrociích dvou následujících informantů: F (3149–3197): – *tudíž když – prostě konkrétně naše děti mají takovýto nějaký problém, tak vždycky my o tom víme. – /nádech/ – Á – ta paní psychologka s těmi dětmi potom pracuje – e- m- f- – á – ve spolupráci vlastně s kmenovým vychovatelem – toho daného dítěte, kterého se to týká, takže... u nás je to tak – takto ošetřené. V tomto výroku se zároveň ukazuje propojenost a spolupráce s významnou složkou, jež v integraci dětí do SPBZŠ pomáhá – paní psychologkou. B (489–490) kmenový vychovatel vypíše přihlášku a přihlášce vlastně děti do toho zájmového kroužku. Rovněž učitelé ZŠ patří mezi osoby, jež dětem se začleněním do SPBZŠ pomáhají: B (829–834): *No, to je – jako – jestli je to v rámci školy, tak že prostě ti učitelé, vlastně, é, v rámci těch svých konzultačních hodin, a asi – které probíhají podle mě před vyučováním – někdy možná i po skončení vyučování – nabízí vlastně dětem v případě, že něčemu nerozumí – nebo potřebují si něco objasnit – tak mají tady tu možnost... prostě – mmm – navštívit pana učitele – nebo paní učitelku – a probrat vlastně to, čemu nerozumí. Informant E dodává (2598 – 2602): i – ti učitelé – é – sou tam – prostě – mmm – – /mlasknutí/ – seznámení s problematikou tady – dětí – děts – dětí – z děts – dětských domovů – z- dětského domova – /nádech/ – protože – už tam naše děti chodí – co sem tady – co je domov domovem – t – tak navštěvují děti školu ABZ. Jo? O třídních učitelích ZŠ se vyjadřuje informant E (2659–2661) takto: – /nádech/ – Možná si těch našich dětí z toho začátku – řekla bych – ééé, ti učitelé třídní – možná trošku – nebo všichni vlastně – /nádech/ – ééé, se jim snaží pomoci v tom začleňování – /údery do stolu/ – do toho nového kolektivu, jo? Výrok informant C, který vyjmenovává odborníky, kteří se dětem věnují, shrnuje i naše kódy zástupci ředitelů a ředitelé institucí ZŠ a DD: C (1117–1120): *dále se jim věnuje psycholog – školní – psychologka dochází i k nám do dětského domova a věnuje se dětem individuálně, poskytuje pohovory, spolupracuje také s vychovateli a s vedením domova. Dále v rámci akcí domova si děti podle informanta A (321–324) sednou, na schodečky (...) zazpíváme si (...) přivítají se bývalí zaměstnanci tady domova – á – pak paní ředitelka vyhodnotí z každé rodinné skupiny – é, za to a to – uvede důvod – a je věcný dar. Zástupci a ředitelé DD a ZŠ umožňují návštěvy dětí ze ZŠ v DD a podporují kontakt pedagogických pracovníků a dětí, dále při větších problémech komunikují mezi sebou. Informant A (392–394) uvádí: *oznámím tady paní ředitelce nebo paní zástupkyni, enom aby věděla, že tady prochází děti a tak dál, A (299–305): pak druhá věc, která velmi funguje, tak, ééé, je to možná – pak se vyhodnocuje třeba na závěr roku – pod stromečkem, tak dyc-ky – z každé rodinné skupiny – ém, vyhledáme dítě, které má od má-s má zvláštní odmě-****

nu. Může se to týkat školy, týkat sportovního výkonu, prezentací domova nebo školy a tak dál. Může to být pochvala ve třídě, může to být pochvala třídního učitele, ředitele. A tady k tomuto všemu se přihlá – e – přihlíží. A (206–207): mámn na myslí hlavně tam je – důležitá ta spolupráce mezi tím učitelem a – a – zástupci DD. C (1459–1462): No – škola spolupracuje, samozřejmě, s dětským domovem – dokonce pan zástupce – chodí – třeba – tady, když bývá – /nádech/ – v-vánoční – taková – takové setkání sponzorů – a přátel domova a podobně – takže – ten – nás tady konkrétně navštěvuje.

Do kategorie HLAVY DOHRMADY vstupují kódy: Ochota spolupracovat, Rychlost spolupráce, Funkčnost spolupráce, Participace rodičů a kód Iniciativa podporujících subjektů. Otevřený přístup, scházení se a vstřícnost, výměna informací za pomoci různých prostředků: preferovaný způsob je z očí do očí (osobně), proces, kdy v kontextu začleňování dětí z DD do SPBZŠ dospělé osoby navazují kontakt za účelem dítěti prospět a pomoci, do něhož vstupují i děti samé, aby si pomoc opatřily. Kategorie slučuje kódy zaměřené na mechanismy spolupráce a zapojení jednotlivých subjektů do tohoto procesu. Ochota spolupracovat: je činnost, aktivita, styk pedagogických pracovníků obou zařízení, sestávající z mnoha komponent, zejména z komunikace, dobrých vztahů, osobního vkladu, lidského přístupu k dětem i k řešení problémů, které nastanou. Informant A (383–385) říká: *Já myslím, že z toho dětského domova sem to – sem to rozvykládala, to asi jo, a z té strany školy – přímo – tady to, co sem vám menovala, asi, no. Ty pravidla a spolupráce otevřená – s náma.* Rychlost spolupráce: je vlastnost/kvalita, která je pedagogickými pracovníky oceňována zejména, nastanou-li problémy. E (2539–2542): *Anebo – když něco akutního je – tak – é – si – zavoláme – /nádech/ – – já nemám problém s tím zavolat na mail paní učitelce – co má třeba – VVV – nebo – ona – mně – aby to bylo – prostě – takové – /nádech/ – operativnější – takové – rychlejší – to řešení. Třeba –.* Funkčnost spolupráce je kód s posuzovacím a hodnotícím charakterem – posuzuje a hodnotí dosavadní práci se školou. Vyjadřuje subjektivní pocity ze vzájemných interakcí institucí. Podle pedagogických pracovníků dětského domova funkčnost spolupráce usnadňuje začlenění dětí do SPBZŠ i komunikaci pedagogů a jejich spolupráci na sociálním začlenění dětí. Informant A (30–31) uvádí: *naopak my máme důvěru v těch třídních učitelích, že kdykoli můžeme zase my se na ně obrátit s nějakou připomínkou.* Podle informantů také rodina sehrává v začleňování dětí do SPBZŠ důležitou úlohu (ať už z hlediska vkladů dítěte do života, anebo v jeho dalším doprovázení během pobytu v DD). Participací rodičů označujeme rodiče dětí z DD i rodiče dětí z běžných rodin. Informant F (3700-3702) uvádí, že děti pochází i ze sociálně slabých

a nefungujících rodin. Informant D (1743–1745) se k tomuto vyjadřuje slovy: *za předpokladu, že je – ve spojení – pokud' to jen trošku jde – /nádech/ – tak, e, s původní biologickou rodinou – e – kdy – é – tohle je – hodně důležité – pro to dítě – aby nemělo pocit – /nádech/ – že je skutečně – odtrženo – é – od – všeho. To znamená – od – rodičů. Tento informant rovněž uvádí D (1930–1931): získáváme informace i od ostatních rodičů – é – jak si – é – tedy i naše děti – vedou v kolektivu těch ostatních. Iniciativa podporujících subjektů je kód, který zastupuje výrok informanta B (459–462): *Pak se snažíme, é, účastnit se s dětma různých besídek, mmm, já nevím, aktivit vlastní, takže děti sou vlastně začleňování – do všech – do všech – aktivit, které se v rámci školy prostě, uspořádávají. Takže naše děti vlastně je taky navštěvují. D (2409–2419): Je asi spousta dalších věcí – /nádech/ – protože kolem tech dětí – e – se točí – é – jak tedy – e – odborníci – /nádech/ – é, z – lékařství – e – tak i z řad – é – pedagogů – /nádech/ – ať sou to speciální pedagogové – psychologové – /nádech/ – ééé, čili – já bych řekla – že – s tím dítětem – é – pracuje – mnohdy – /nádech/ – těch odborníků – e – a paralelně – (...) – víc – (...) A všichni se snaží o to, aby to dítě – /nádech/ – bylo co nejuspěšnější – /výdech/ – aby tedy skutečně fungovalo v té škole co nejlépe – /nádech/ – a v tom běžném životě potom taktéž.**

Do kategorie PŘEKÁŽKY V ZAČLEŇOVÁNÍ DO SPBZŠ vstupují kódy: Pozitiva speciální školy, Intrapersonální problémy, Interpersonální problémy, Studijní problémy, Nedostatky spolupráce, Návrhy pro zlepšení a kód Finanční otázka. Kategorie pojednává o obtížích, které při začleňování dětí do SPBZŠ vyvstávají. Pozitiva speciální školy spočívají v tom, jak uvedl informant D (2029–2036): *– /nádech/ – éf – vy – no – dneska je to – základní škola a mateřská škola – dříve zvláštní školy – e – říkám – že – pro tyto – opravdu – hodně slabé děti – měly – tyto školy něco do sebe – protože děti – aspoň – uměly – zažít – úspěch – že byly úspěšné – é – /nádech/ – že tedy – é – byly schopni – v – rámci této – é – školy – /nádech/ – se – /výdech/ – ech – daleko lépe – asi – e – začlenit – i – do – dalšího vzdělávání. – /nádech/ – e – Já sem zvědavá – /výdech/ – ech – jestli tomu bude tak – i – tady – u těchto – integrovaných dětí (...). Pro některé vychovatele tak zůstává integrace do SPBZŠ spornou otázkou. Z hlediska našeho výzkumu tuto problematiku zařazujeme volně k možným překážkám v začlenění do SPBZŠ. Dále se překážek v začleňování do SPBZŠ týká kód problém, v němž se slučuje problém intra-, interpersonální a studijní problémy. Intrapersonální problémy podle informanta A nenastávají: A (163) uvádí: *v kolektivu, é, to slyšíme, že nemají problém. Do trochu jiného kontextu nám problematiku uvádí informant F. Obtíže podle něj nastávají tehdy, když se dítě vymyká z kolektivu nejen**

tím, že je z DD, ale pokud zde navíc figurují další komplikace např. zdravotní povahy, jak informant F (3761–3762) uvádí: – *jako – jo? Protože pro ty děcka – jo – toho uvidí – a – prostě – tak ten je postižený – tak z toho si budem dělat srandu, jo.* Pokud má dítě problémy uvedené slovy informanta F (3761–3766) a přichází do školy: *neupravený, špinavý, prostě smrdí, z toho si budem’ dělat srandu, jo? (...) ten kdo se (...) vymyká, (...) ten je vlastně – (...) ta kořist jako by, jo? – a ten má – ten má pak problém se začlenit, nastávají problémy interpersonální – sociální – povahy (např. šikana).* Mezi studijní problémy řadíme slova informanta A (39–42): *takže když vidím – že – sou nějaké problémy v prospěchu, můžu se automaticky hned obrátit mailem na, é, na – třídního učitele, nebo na toho vyučujícího, a řešit – průběžně – é, zadání určitých těch písemných prací, kdy si může opravit danou látku a tak dál.* Nedostatky spolupráce: nedostatky, které vychovatelé spatřují v úspěšném začleňování dětí do SPBZŠ, jsou malý počet kroužků, zejména pak na druhém stupni a individuální nedostatky v konkrétních předmětech a úkonech (DÚ, požadavky) u integrovaných dětí. U jednoho informanta se vyskytla stížnost stran spolupráce s učiteli: F (3493–3507): *No – nevim – možná – jestli je to k tomu – ale ještě mě tak napadá, že je teda jeden fakt, je ten, který pozoruju – jako – za celou tu dobu – co jako tady pracuju – že pokud se cokoli v té třídě semele – je jakýkoliv problém – tak první prostě mají ti učitelé – /mlasknutí/ – é – tak nějak – echmmm – jak bych to řekla? – /mlasknutí/ – em, pořád postě mají tendence – t-h-ak – jako by sklouznout k tomu, že – to určitě zavinil ten – /důrazné ťukání do stolu prstem/ –, protože ten – /důrazné ťukání do stolu prstem/ – je z dětského domova – (...) – jo? – tak ten je jako taková – že to děcko má prostě tu nálepku – má tu etiketu – prostě – tak – je to dítě z ústavu – tak určitě je problémové – takže když cokoli – tak – i kdyby to naše dítě – nebo naše – říkám – naše – ale – /zasmání/ – domovské dítě – jako stokrát neudělalo, tak prostě ten učitel vždycky první – jo? – prostě pojme to podezření, že – to bude asi – on – on bude ten – /nádech/ – iniciátor toho všeho – jo? – a on je ten špatný – tak to ale už asi nesouvisí úplně s tématem, že? – /nádech/ – ale – ale jako ... Většina vychovatelů však prohlašuje, že spolupráce s učiteli v ZŠ je dobrá a že panují dobré vztahy. Nedostatky ve spolupráci tak spíše spatřujeme v nedostatečném množství kroužků pro děti na druhém stupni, viz dále informanti A (124–125): *Přece jenom na tom druhém stupni už těch kroužků zájmových ze strany školy není, což chápu.* Dále zde figurovala výpověď o integrovaných dětech od informanta C (1231–1239): *No tak tam zase je potřeba si u některých dětí, které opravdu nestačí – na ty běžné požadavky – tak v rámci toho – individuálního plánu – ty domácí úkoly – zjednodušit. – /nádech/ – Třeba v té angličtině**

*opravdu to děcko dostane – naučit se patnáct slovíček, aby aspoň něco mohlo předvést. Prostě tady – musí dojít k určitým úlevám, aby – prostě toto to dítě zvládlo a nebylo vyčleňováno. Ale – bohužel – to se dycky neděje – protože – některé děti, naopak – dohánějí to, co nestihly ve škole s asistentem, tak to pak dohánějí tady v dětském domově a sedí tři hodiny u učení, takže... tady ta praxe moc dobrá není tady v tomto. Kdyby to měly trochu zjednodušené, možná by to bylo lepší, no. C (1221–1223) dále uvádí, že: Nejhorší problém je s angličtinou. Protože tam ty děti – opravdu – nestačí. Tam sou úplně mimo mísu. Tam – to – ta integrace je dobrá, ale anglický jazyk... absolutně... ne. Vychovatelé přicházeli i s návrhy pro zlepšení, mezi které řadíme výrok informanta A (141–142): že – rozšířit třeba o tu výtvarnou činnost, anebo tady ty kroužky taneční nějaké při škole, kde by ještě se ty děti setkávaly dál. Nedosažení určitého standardu má své důsledky i v kolektivu: ztěžuje dětem začlenění do sociálního prostředí běžné základní školy, mezi vrstevníky (nemohou si dovolit stejné věci, nemohou absolvovat stejné zážitky – výlety). Kód finanční otázka proto označuje problematiku financí, kterých se dětem a institucím o ně se starajícím ne/dostává. Informant C (1155 – 1166) uvádí: *snažíme se, co se dá, ale samozřejmě pokud už – é – jako – pokud je to lyžařský kurz, který je opravdu – skutečně – /nádech/ – drahý v rámci školy, a protože naše děti jezdí na – náš – lyžařský kurz, který pořádá, e – pořádají dětské domovy, tak tam už na všechny děti se nedostane, aby jely – i – s tou školou (...)* a tedy *nejedou s tou třídou – nejedou s těmi spolužáky*, na druhou stranu zde získají jiné poznatky, které mohou posléze uplatnit v třídním kolektivu a tím najít nové společné téma.*

Do kategorie USNADŇUJÍCÍ FAKTORY náleží kódy: Společné téma, Návštěvy DD, Jedna škola, Individuální poznání psychologem a kód Propojení DD-ZŠ-psycholog. Kategorie slučuje kódy, které se zaměřují na faktory, jež dětem z DD usnadňují integraci do SPBZŠ. Jedná se zejména o kódy jedna škola, návštěva DD a společné téma, které spolupráci mezi institucemi umožňují.

Společná témata (typu přednášek na téma finanční gramotnosti) – viz E (3001) usnadňují dětem zapojení do kolektivu pomocí témat, která mohou se svými vrstevníky sdílet a probírat. Přípravují tak dětem společné prožitky a vzájemně se inspirují. Informant E (3041–3046) dále dodává: *No – že já si myslím – že ty naše děti – mu-ůžou ty své zkušenosti, co tady mají – nebo co – se prostě – co se dozví tady – (...) – tak předat – klidně – těm dětem – v té – e-c – dyž mají nějakou – tak - j-jim to můžou klidně – jako – předat – /údery do stolu/ – tyto zkušenosti – ti starší – protože jim to – fakt to mají – opravdu – zmáknuté – naše děcka – opravdu. Návštěvy DD probíhají při vědomí a se souhlasem a doprovodem pedagogů ze*

školy i z výchovné instituce dětského domova. Větší počet žáků jde do domova s učitelem, a zde se následně s prostory dětského domova seznamují. Informant A (391–399) uvádí kontext: *Ta třídní učitelka kontaktuje toho – toho vychovatele, který má to dané dítě na starosti již – sejdeme se tehdy a tehdy – dohodneme se na termínu – já to oznámím tady paní ředitelce nebo paní zástupkyni, enom aby věděla, že tady prochází děti a tak dál, a domluvím se – buďto se domluvíme na termín, kdy já mám příslužbu, a provedu je tady, i s tím dítětem, které vlastně – é – je v té třídě – takže vykládá ono a já to třeba můžu doplnit a tak dál – á – anebo se domluvím s kolegyní, která tady – má příslužbu. Aby věděla, že tady někdo bude procházet, a tak dál. A – má to pozitivní význam, že děti si všechny uklízí. – /smích/ – Z vlastní vůle. – /smích/ – Protože to chtějí mít tady hezké. Aby viděly děcka, že – /smích/ – že to je fajn. Být na jedné škole vychovatelům i psychologce zároveň umožňuje snazší dohled nad dětmi a jejich aktivitami, což reprezentuje kód jedna škola: B (964–965): *ona je výhoda totiž to, že všechny děti navštěvují jednu školu. U nás... jo? Že – to je co se týče běžné školy – vesměs – takže... Individuální poznání psychologem je individuální přístup psychologky na základě interních a osobních informací o případu a celostního poznání dítěte. Jde o podporu dítěte na základě specifické odbornosti: F (3239–3245): – /nádech/ – Tak – pokud už to dítě ona zná – že? – tím, že sem – za ním prostě dochází – pravidelně – /nádech/ – tak – už – třeba ví – ééé-m – chm-chm – nevím, jak bych sse vyjádřila – /nádech/ –, em – prostě – zná osobnost toho dítěte, ví, jaké má povahové rysy a tak dále – jestli je komunikativní – m-míň komunikativní – jestli je – /nádech/ – ém – já nevím – spíš – /mlasknutí, výdech/ – introvert nebo extrovert – jó? – jak – jak se to dítě projevuje vůbec tak jako v kolektivu a – /nádech/ – e-t – když i přijde třeba k nám – nové dítě – jó? –. Propojení DD-ZŠ-psycholog dokládá výrok B (974–975): *takže když je nějaký problém – třeba – tak – jó? Že prostě... I když to dítě má nějaký problém – nebo něco nastane – tak ona (- psychologka -) tam může na to dohlédnout, jo?***

Do kategorie ZAPOJENÍ DÍTĚTE vstupují kódy: Samostatnost dětí, Sebe prezentace, Zájem o informace, Motivovanost dítěte, Vrstevnická opora, a kód Za jeden provaz. Kategorie slučuje kódy zaměřené na podporu dětí z DD zevnitř vrstevnické skupiny a autonomie při začleňování se do SPBZŠ.

Samostatnost některých dětí je zřejmá ze slov informanta F (3338–3351): *Sou tady i děti – které, jak říkáte – prostě nemají problém – (...) – jo? – /nádech/ – A – jako – začleňují se v pohodě. Jo? Takže (...) oni nepotřebujou – /výdech/ – sou jako by – /nádech/ – sou jako by rovnocennými – když to tak řeknu – možná to bude znít blbě – ale rovocennými partnery*

– s těma dětma, které sou z běžných rodin – (...) – tam si myslím, že potom není potřeba nějaká zp – jako – nějak im speciálně pomáhat při tom začleňování se – protože to de facto zvládají – jakoby samy, jo? Tak jak říkám, tak jak ty děti z běžných – prostě normálních – e, úplných – rodin jako. – /nádech/ –. Děti z DD jsou schopny sebezprezentace: E (3085–3087): – to sme tu taky už měli třeba – /nádech/ – žé – opravdu – ty naše děti sé – nestydí – /šustění/ – sou zvyklé – jako – takto – a tu zkušenost – /úder do stolu/ – těm ostatním předávají – si myslím. Zájem dětí o informace pomáhá dítěti začlenit se do SPBZŠ. C (1468 – 1470) uvádí: sou konzultační hodiny, které vychovatele využívají, a pokud mají něco, tak chodí za učitelem v rámci těch konzultačních hodin –. A informant B (728–729) říká: kdyby jim něco nebylo jasné – že navštívit – vlastně tu konzultační hodinu. Motivovanost dítěte: vnitřní pomáhá dětem začlenit se do SPBZŠ, mezi své vrstevníky a zařadit se do školního kolektivu. Při tomto procesu jsou mu nápomocny sebedůvěra a vnitřní aspirace coby hnací motor. Informant D (2338–2340) k tomu dodává pohled z opačné strany, kterým upozorňuje do budoucna: – /nádech/ – E. Děti, které nejsou motivované, e, tak – většinou sou to problémové děti – /nádech/ – á – e – ve většině případů – í – v tom dospělém životě – nefungují tak, jak by měly. Kamarádké vztahy mezi vrstevníky zpřístupňují dětem začlenění do sociálního prostředí běžné základní školy. Mohou se zde vyskytovat patologie a nežádoucí jevy, ale děti z běžných rodin se zase učí od dětí z DD, učí se o nich, o jejich životě a učí se žít společně s dětmi, které mají různé zdravotní a sociální handicapy, čímž tvoří malou třídní, zato však ucelenou sociální skupinu. Vrstevnická opora jsou aktivity a chování spolužáků, které může dítěti pomoci k začlenění se do SPBZŠ. Jak uvádí informant A (163–167): A jinak, e, v kolektivu, é, to slyšíme, že nemají problém, sedí – sedí z – nesejí – přímo vyložené s našima dětma – é – v lavici. Sedí – mají kamarádky, é, s kterýma si píšou, v dnešní době Facebooky, to taky vidíme, ze třídy, to normálně funguje. Dneska asi už je doba taková, že spíš děti sou přes ty sociální sítě, než aby se domluvily a šly si hrát ven jako. DD také umožňuje, jak říká informant A (289–293), jít dětem společně ven nebo přizvat a účastnit se utkání s dětmi z DD: jít spolu ven v době osobního volna, až se naučí, é, někdy bereme i děti, když sou nějaké sportovní – é – sportovní utkání, tak sme se setkali – že, třeba ti starší, přece jen když mají utkání, tak, é, kamarád, který dobře hraje třeba ten florbal, nebo kopanou, nebo jakoukoli jinou hru. Děti z DD táhnout v SPBZŠ „za jeden provaz“, jak uvádí informant A (143–145): když oni dojdou do vyučování, tak přece jenom vidíme, é, že spíš se drží tady pospolu, je pár – pár dětí je, které mají navázané styky do kolektivu, do třídy, alééé, spíš se opravdu drží při sobě tady a chodí spolu.

Do kategorie PROSTŘEDKY PODPORY DÍTĚTE vstupují kódy: Individuální vzdělávací plány, Volnočasové aktivity, Kroužky, Doučování, Reeducace, Pochvala, Odměna, Režim dne a kód Předcházení vyčleňování. Kategorie je zaměřena na prostředky a aktivity, kterým je dítěti napomáháno začlenit se do SPBZŠ. Kódem kroužky rozumíme B (721–727): *to je vlastně florbal – je to – mmm – je to... é, sou to sportovní hry – pak třeba žáci, é, vlastně, devátého ročníka můžou navštěvovat – můžou navštěvovat – vlastně kroužek – doučování – matematika – český jazyk – ted' AZ vlastně tančí polonézu – takže to je taky takový kroužek, který vlastně završí – završí v březnu – emmm – vlastně tím večerem, kdy oni předvedou – vlastně – ten tanec, který si vlastně za celou tu dobu nacvičili – takže – tady tyto kroužky prostě.*, kódem reeducace máme na mysli C (1121–1122): *děti docházejí na různé vyučovací aktivity, třeba na – reedukační kroužky*, kódem pochvala rozumíme A (298–299): *No – když se něco – když se podaří a sou, dejme tomu, dobré známky, tak samozřejmě pochvala,*), kódem doučování rozumíme C (1485–1491): *Je to na ABZ. No tož ten 06 tam chodí, já sem se ho ptala – že sou tam tři nebo čtyři děti – a paní učitelka se jim teda věnuje – /nádech/ – hrají si s písmeny a podobně – /nádech/ – se slovy – a prostě – rozvíjejí – spíš tu stránku mluvní a češtinářskou – rozvoj slovní zásoby a podobně – no a 03 chodí na to doučování s asistentkou, a tam nevím, asi, podle mě, probírá s ním to, kde nestačí – v hodinách. Takže – tam – t-ten to má dvakrát týdně. Jinak nevím – že by někdo jiný tady – tito dva to mají.* Kódem odměna rozumíme A (299–305): *pak druhá věc, která velmi funguje, tak, ééé, je to možná – pak se vyhodnocuje třeba na závěr roku – pod stromečkem, tak dycky – z každé rodinné skupiny – ém, vyhlasujeme dítě, které má od má-s má zvláštní odměnu. Může se to týkat školy, týkat sportovního výkonu, prezentací domova nebo školy a tak dál. Může to být pochvala ve třídě, může to být pochvala třídního učitele, ředitele. A tady k tomuto všemu se přihlá – e – přihlíží,* kódem předcházení vyčleňování označujeme snahy, aktivity, úkony, činy, kterými vychovatelé z DD a učitelé ze ZŠ předchází vyčleňování dětí ze sociálního prostředí běžné základní školy: F (3744–3759): *Tak určitě tím způsobem, že zas – kdyby to dítě tuto péče nemělo – já nevím, ať se to týká – ém – prostě nákupu – potřebného ošacení – potřebného – vybavení do školy – em – jo? Nějaké-hygienické návyky – /nádech/ – a tak dál – jako – kd – když to dítě to nemá – tudíž chodí do školy, m, špinavé – é – páchnoucí, b-bez – m, bez – já nevím – bez pouzdra, jako jo, tak opět bude to dítě samozřejmě snadnou kořistí – /smích/ – pro ten kolektiv, že? A – mmm, má problém se do toho kolektivu tím pádem začlenit – nebo vůbec – jo? – d – jako, do celého toho tam – /nádech, úder do stolu/ – protože – ééé, ty si jó? Ty si špina, – ty si prostě –*

é – jó? – a bla-bla-bla – /úder do stolu/ –. Takto – když to dítě tu péči má – jo? (...) Takže prostě chodí čisté – /klepnutí do stolu/ – chodí prostě – m – hezky oblečené – /nádech/ – má veškeré vybavení, které potřebuje – e, prostě – tak – /nádech/ – tak zas – /výdech/ – jo? – zas jako pro ty děcka není – /úder do stolu/ – rozumíte mně? – /úder do stolu/ – dycky je – dycky – dycky problém s – se – z-začleněním hlavně podle mě má ten, kdo – /výdech/ – k-kdo má nějaký ten jako by nějaký viditelný problém – hlavně – podle mě – a kód volnočasové aktivity rozvíjí a zpřesňuje výrok informanta E (2850–2854): Máme – různé – e – s dětma – třeba – já navštěvuji – /nádech/ – Domov pro seniory ve X – tam – máme – v-v neděli – ééé – /mlasknutí/ –, odpoledne – sněma děti hrají různé – /nádech/ – stolní hry – nebo – si povídáme – /nádech/ – to mám třeba – nó – to chodím já s dětma – nebo – máme – různá veřejná vystoupení – před Vánoci... toto jsou prostředky, kterými je dítěti napomáháno začlenit se do SPBZŠ pedagogickými pracovníky DD a školy, stejně tak sem patří nastavený denní harmonogram/režim dne (D (1767–1769): éf – určitě je důležitý takový ten denní harmonogram, – /nádech/ – é, kdy to dítě – ví, – co – v kterou – dobu – je – vykonáváno.) a IVP. Individuální vzdělávací plány jsou opatření, kterými škola podporuje děti z DD začlenit se do SPBZŠ, avšak ne vždy jsou dostačující, jak upozorňuje informant D (1974–1980): I bych chtěla ještě říct – (...) – že nejen komunikace, ale – /mlasknutí/ – děti mají možnost – /nádech/ – nebo – ef – sou – /výdech/ –, zařazovány – do – určitých podpůrných opatření – /nádech/ – – é – která sou, nyní, rozdělována – na – zdravotní stránku – i – na tu – /nádech/ – sociální stránku – /škrtání tužky/ – takže – šest dětí – /nádech/ – je – integrovaných – eee, do základní školy u nás – má – ve škole – podpůrná opatření – /nádech/ – a informant C (1413–1417) říká: Ano – zmiňovala – že – šest dětí má individuální vzdělávací plán – ale to je víceméně záležitost školy – my sme o tom informovaní – /nádech/ – založíme do spisu, že má to dítě tento plán poskytnutý – ale to už je záležitost pedagoga – jak – jakým způsobem s tím naloží – a – protože stejně – děcka musí ty výstupy splnit podle – podle – /smích, klepnutí prsty do stolu/ – ŠVPéčka – takže...

Do kategorie INICIATIVA VYCHOVATELŮ vstupují kódy: Komunikace dítěte s vychovatelem, Hledání vhodných kroužků, Kontrola docházky, Zájem o dítě, Emočně-sociální stabilizace, Motivace vychovatelem a kód Mateřský přístup. Iniciativa vychovatelů jsou aktivity a energie, kterými vychovatel v dětském domově pomáhá dítěti z DD začlenit se do SPBZŠ. Kategorie slučuje kódy zaměřené na vychovatelovo chování, které podporuje zapojení dítěte do SPBZŠ. Obsahuje prvky rodičovského chování, včetně obranných výroků a chování, šetření citů dítěte, dále výroky o podpoře a komunikaci

s dítětem, v případě potřeby se dále radí s odborníky (psychologem, psychiatrem) na dalším postupu. Komunikace dítěte s vychovatelem: F (3516–3520): *Mhmm – jako – zase – tak jak prostě doma, jo? Když to dítě má problém – jo? – jakýkoli – související – /nádech/ – s – prostě – s tím začleněním se – /úsměv/ –, tak – tak přijde, že? – a svěří se. Jo? A jako vy s tím dítětem mluvíte o tom – /nádech/ – co – co víc, že?, pro to může člověk udělat – jako? M – m – nevím, jako, jak jinak... Vychovatelé pomáhají hledat dětem vhodné kroužky: B (455–456): *Tak co se týče... já začnu asi tím, co se týče těch volnočasových aktivit, tak vlastně se snažíme, é, pro každé dítě z domova najít vlastně vhodný kroužek, a posléze kontrolují docházku, jak uvádí i formant A (114–118): My to tady s dětma probatujeme a víme už trošku, který – kdo se hodí na sportovní činnost, kdo se hodí na nějakou jinou a tak dál, takže tímto směrem ho potom vedeme, vyplníme přihlášku a tak dál a pak hlídáme víceméně trošku docházku, éé, éé, na – na ty kroužky, protože třeba florbal bývá v sedm hodin ráno, takže ještě před školou. Projevují zájem o dítě: A (50–52): *Mhmm, možná eště to je, že projevujeme zájem o ty, é, mimoškolní aktivity při školách, kroužky, chodíme se dívat na tréninky, e, na nějaké turné, zápasy, co potom – nějaké kulturní představení, co nastuduje. Emočně-sociální stabilizace: vychovatelé dokáží rozrušené dítě uklidnit, jak uvádí informant F, také podržet, uklidnit situaci, čímž dítěti pomáhají překonat problémové události a situace. F (3530 – 3538): Jo? Protože – když to dítě přijde – že? – a řekne: teto – tak jako dneska mě ti kluci zase jako kopali – jo? Nebo tahali za vlasy – nebo něco, jo? – tak – /nádech/ – ééé, samozřejmě, že mu neřeknu: A víš co? Mě to nezajímá. Běž. Jako – m, mě – prostě – nezajem. Jo? Tak to by bylo – špatně – že jo? Tak samozřejmě – /nádech/ – tak si sedni – pod’ – pokecáme o tom – /úder do stolu, polknutí/ – efv – věci se mají tak – a tak, prostě, jo? Rozebrat to s tím děckem, jako poradit – říkám, podpořit ho – /nádech/ – a říct mu: podívej se, já – zavolám paní učitelce, ona o tom bude vědět, bude se na to dávat pozor – nemusíš se ničeho bát: – /nádech/ – jako asi – tímto stylem. Jo? Jako j-já n-ne-nenapadá mě jako jiná –. Motivace vychovatelem: vnější motivace, která pomáhá dětem začlenit se do SPBZŠ, mezi vrstevníky a do školního kolektivu. Při tomto procesu jsou mu nápomocny zejména pochvala a odměna dospělých, které děti posilují, jak uvádí i informant A (312–314): *E. Většinou to, u těch menších – ale i tady u těch starších, e, e, přijdou ze školy – Teto, dostal sem jedničku – – takže okamžitě, e, rychlá reakce, é, pochvala, jako, Si dobrý, vidíš, to mělo cenu se na to učit, jako, aby si uvědomily a tak dále. Mateřský přístup: vychovatelovo chování, které podporuje dítě v jeho snahách zapojit se do SPBZŠ obsahuje prvky rodičovského chování, včetně obran-****

ných výroků a chování, o podpoře a komunikaci s dítětem, šetření citů, v případě potřeby porada s odborníky (psychologem) na dalším postupu. Informant F (3612–3630) uvádí: – já su z toho ústavu – /nádech/ – jako a – já su vlastně ústavní dítě – a že tím – jako – samozřejmě trpí, jo? Ale pokud to dítě ví, že – i přestože je v ústavu, ale má tady – tu – č – m – tu osobu, která vlastně – /nádech/ – když to – /výdech/ – pře – jako přeženu – m-mu jako plně nahrazuje tu matku – (...) – nebo toho rodiče, jo? – (...) může to být i strýc vychovatel, to je jedno – /nádech/ – tak přece jenom, é, ten pocit – té méněcennosti – není tak velký – rozumíte mně? – /nádech/ – Jo? Že i když třeba pak to dítě – z té běžné rodiny – třeba řekne: á, prosím tě, ty si z domova, a ty si – ty si – domovák – (...) – tak on může říct – nebo – aspoň s-s-sobě sám – v duchu – si může říct: tak sice su domovák, ale – /nádech/ – jako mám tam super tetu, která je prostě – /výdech/ – skoro jak mamka, jo? – a jako – je to tam, jo? Rozumíte mně, jo? Takto. – /úder/ – Já si myslím, že to je hodně důležité. Určitě.

Na otevřené kódování jsme navázali kódováním axiálním a selektivním. Hledali jsme vztahy mezi kategoriemi: příčiny, důsledky, podmínky a interakce, strategie a procesy. V rámci axiálního kódování jsme následně propojovali vzniklé kategorie a uvažovali jsme o příčinách jednotlivých sociálních jevů a jejich kontextu, uplatňovaných strategiích a probíhajících procesech. *Ačkoliv otevřené a axiální kódování jsou odlišné analytické postupy, badatel se při reálné analýze neustále pohybuje mezi oběma typy.* (Strauss, Corbinová, 1999, s. 71) Na závěr jsme vytvořili paradigmatický model (viz dále Tabulka 12).

Tabulka 12 *Paradigmatický model vytvořený v rámci axiálního kódování*

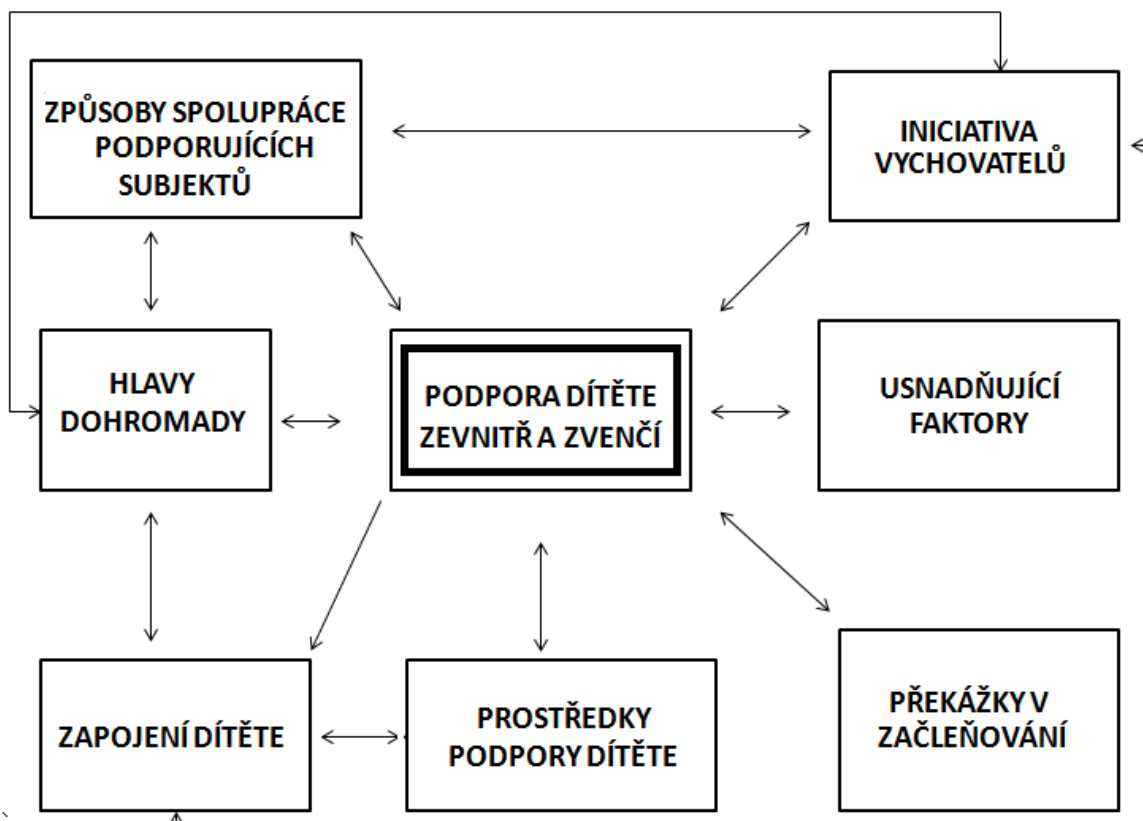
Tabulka Paradigmatický model vytvořený v rámci axiálního kódování					
PŘÍČINNÉ PODMÍNKY	FENOMÉN	KONTEXT	INTERVENUJÍCÍ PODMÍNKY	STRATEGIE JEDNÁNÍ A INTERPRETACE	NÁSLEDKY
HLAVY DOHROMA DY	PODPORA DÍTĚTE/ ZEVNITŘ ZVENČÍ	INICIATIVA VYCHOVAT ELŮ	PŘEKÁŽKY V ZAČLEŇOVÁ NÍ DĚTÍ DO SPBŽŠ ZAPOJENÍ DÍTĚTE	PROSTŘEDKY PODPORY DÍTĚTE USNADŇUJÍCÍ FAKTORY	ZPŮSOBY SPOLUPRÁCE PODPORUJÍCÍ CH SUBJEKTŮ

5.3 Vyložení kostry analytického příběhu a shrnutí výsledků výzkumu

Závěrem jsme přistoupili k vytvoření zakotvené teorie popisující proces podpory dětí žijících v DD při jejich začleňování do prostředí běžné základní školy, která nám rovněž při-

náší odpovědi na položené výzkumné otázky⁴. Uvedenou skutečnost nám názorně zachycuje Obrázek 3.

Obrázek 3 Model integrace/začlenění dětí do SPBZŠ



Zdroj: vlastní

Z analýzy získaných dat vyplynulo, že pro podporu začleňování dětí žijících v instituci konkrétního dětského domova do prostředí konkrétní běžné základní školy jsou důležité dvě oblasti: podpora dítěte zevnitř a zvenčí. Podporou zevnitř rozumíme podporu dětí

⁴ HVO: *Jak jsou děti žijící v instituci dětského domova podporovány při svém začleňování do prostředí běžné základní školy?* (DVO1: Jak odborní pracovníci školských zařízení (dětských domovů a základní školy) podporují/přispívají k integraci/začleňování dětí žijících v dětském domově do sociálního prostředí běžné základní školy, DVO 2: Které strategie přispívají k začleňování dětí z dětského domova do prostředí běžné základní školy?)

z DD při začleňování do prostředí běžné základní školy interními zaměstnanci dětského domova a základní školy – „kmenových“ vychovatelů z DD a třídních učitelů. Podpora dětí je tedy založená na lidech a vzájemné spolupráci a komunikaci všech zainteresovaných stran. K podporovatelům zvenčí řadíme síť externistů z institucí a spolupracujících institucí. Konkrétně se jednalo například o asistenta pedagoga či logopeda... Z vnějších zdrojů podpory považují informanti za nejpodstatnější zdroj psychologa, který pracuje ve spolupráci s institucemi na podpoře dítěte. Nezanedbatelnou úlohu hraje i fakt, že děti chodí do jedné školy, což považujeme za výhodu a usnadnění při řešení problémů: F (3219–3233) *Konkrétně v našem případě je ta výhoda, že tady ta dotyčná paní psychologka – pracuje jak v té škole, kde ty děti – em – prostě dochází – tak tam – tam je vlastně interním pracovníkem – a k nám dochází externě, jo?* Dále podporu ovlivňují externí pracovníci z VŠ zastoupení například praktikanty, metodici prevence, pedagogové volného času, výchovný poradce ad.. V nejširším pojetí se pomáhá ochota, fungující a rychlá spolupráce mezi institucemi DD a ZŠ směřující k začlenění dětí z DD do SPBZŠ. K začlenění do SPBZŠ přispívají i rodiče, jejichž kontakt a podpora ovlivňuje motivaci a školní úspěšnost žáků z DD, a rodiče na rodičovských schůzkách rovněž figurují jako zpětná vazba pro vychovatele o dětech z DD. D (1913–1937): *elektronický systém je to (...) mnohdy dovidáme věci, které bysme nevěděly – ihned – e, to znamená tou rychlou zpětnou vazbou. (...) I když dá – se říct – že – é – psychologka – nás – o těch závažnějších – é – věcech informuje hned (...) ale stejně (...) je to ideální – é – bych řekla – věc – é – pro (...) – informace, které potřebujeme získat o dítěti (...) samozřejmě osobní kontakt ve formě třídních schůzek – (...) kde – získáváme informace i od ostatních rodičů – jak si – tedy i naše děti – vedou v kolektivu těch ostatních – tam se – (...) – mnohdy dovidáme – taktéž – ty zpětné vazby (...) což ve většině případů (...) nebývá (...) – pozitivní (...) ale i to je pro nás zpětná vazba, že něco – dejme tomu – není v pořádku, že bysme tomu měli věnovat (...) více péče – eh – více se dívat, co se s dítětem děje a tak dále.* Dětský domov zapojení biologických rodičů zpravidla vítá, na podpoře dětí se podílí i podporující subjekty z širšího spektra odborníků (psychiatri), a iniciativou vychovatelů je účastnit se na volnočasových aktivitách dítěte. Během podpory začleňování dětí do SPBZŠ se objevují aktivity dětí vypovídající o samostatnosti a soběstačnosti při začleňování se do SPBZŠ. Překážky a nedostatky při realizované snaze o podporu dítěte při začleňování mezi kolektiv dětí této konkrétní základní školy z pohledu vychovatelů dětského domova nalézáme ve vybraných kategoriích/kódech a jim odpovídajících signifikantních výrocích (viz kapitola 5.2 Analýza dat).

Model (Obrázek 3) zachycuje podobu podpory a pomoci DD a ZŠ dítěti se začleněním do SPBZŠ pohledem vychovatelů zkoumaného dětského domova, z nějž můžeme vysledovat usnadňující faktory, které k efektivnosti spolupráce napomáhají. Podporu se začleněním, spoluprací a vzájemnou komunikací ovlivňují vedle volnočasových aktivit další faktory (způsoby spolupráce podporujících subjektů, prostředky podpory, překážky v začleňování do SPBZŠ, usnadňující faktory, zapojení dítěte). I v souladu s Obrázkem 3 považují informanti začlenění dítěte do SPBZŠ za důležitou podporu, kterou usnadňují, a zároveň je usnadňována vzájemnou interakcí. Pravidla a aktivity sdílené se školou vytvářejí podle nich prostředí, ve kterém se podpora realizuje. Její podmínkou je vzájemný kontakt s učiteli v již dříve zmíněné podobě (telefon, e-mailová korespondence, třídní schůzky, osobní kontakt) součinnost a dobré vzájemné vztahy. Překážku v podpoře vidí v nedostatečném počtu kroužků pro druhý stupeň, v nárocích na dítě během vyučování v některých předmětech a vyjadřují obavu z pocitu, že běžná základní škola nesaturuje dostatečně potřebu dítěte cítit se úspěšně oproti speciálním školám. Jejich návrhy zlepšit podporu vyplývají z těchto překážek (informanti by stáli o rozšíření nabídky kroužků, o redukci povinností pro děti, které jsou integrované a nezvládají školní nároky). Iniciativa vychovatelů je ovlivněna a ovlivňuje způsoby spolupráce podporujících subjektů i iniciativu vychovatele. Proces dávání hlav dohromady ovlivňuje a je ovlivněn tím, kdo podporuje dítě, jakým způsobem dítě na začleňování se participuje a jaké způsoby podporující subjekty k podpoře dětí začlenit se do SPBZŠ zvolí.

Překážky v začleňování mohou vzniknout i na straně dětí – nalzáme je v osobní motivaci nebo studijních předpokladech a míře odpovědnosti přístupu ke škole. Děti jsou institucemi podporovány různými prostředky, které spočívají na osobnosti vychovatele i na zvoleném způsobu přizpůsobeném individualitě dítěte, jeho možnostem, potenciálu a problémům – děti jsou tedy vychovateli vedeny zajímat se o kroužky, většina dětí je zařazena do jednoho a více kroužků, realizují různé volnočasové aktivity s vychovateli, jsou doučovány, využívají individuálních vzdělávacích plánů, které jim jsou poskytnuty a čerpají rovněž z odměn a pochval a ze snah pedagogických pracovníků. Vliv hraje i nastavený režim dne. Odborní pracovníci školských zařízení (dětských domovů a základní školy) podporují a přispívají k integraci (začleňování) dětí žijících v dětském domově do sociálního prostředí běžné základní školy různými aktivitami. Dále to jsou kroužky. Informanti se rovněž zmiňovali o doučování a reedukaci. Podle informanta C (1121–1123): *dětem bývá poskytován asistent pedagoga – děti docházejí na různé vyučovací aktivity, třeba na – reedukační kroužky,*

potom na (...) doučování s asistentem, které je třeba dvakrát týdně a podobně. Důležitá je též pochvala, odměna a snahy o předcházení vyčleňování, které ovlivňují kvalitu podpory dítěte. Podstatné jsou rovněž individuální vzdělávací plány. C (1115–1120): Tak – podpora ze strany základní školy je veliká, protože... jednak – děti mají – děti, které sou integrované – mají... individuální vzdělávací plány, na základě vyšetření v pedagogické poradně – pedagogicko-psychologické – dále se jim věnuje psycholog – školní – psychologka dochází i k nám do dětského domova a věnuje se dětem individuálně, poskytuje pohovory, spolupracuje také s vychovateli a s vedením domova.

Prostředky umožňují podporu dítěte a osoby podporující dítě poskytují dítěti prostředky podpory v podobě pochval a odměn dětí za dosažené úspěchy, případně poskytují v případě potřeby pomoc. To vše má vliv na zapojení dítěte v oblasti motivace a úspěšnosti dítěte, a ve volbě vhodných aktivit, saturaci psychologických potřeb a toto zase ovlivňuje a odráží se ve vyjadřování se vychovatelů o dítěti. Viz Informant F (3612–3630) v Analýze dat versus Informant D (2338–2340) tamtéž. Informanti uváděli, že dětem poskytují podporu hlavně komunikací, pomáhají jim s učením, dohlíží na docházku do kroužků, projevují o dítě zájem a snaží se jej především emočně a sociálně stabilizovat při začleňování do sociálního prostředí školy, snaží se jej v tomto procesu především motivovat a jít jim příkladem v plnění povinností a kontaktem s učiteli, aby děti viděly, že rovněž spolupráce mezi pedagogickými pracovníky funguje. Instituce dětského domova shání dětem finanční prostředky na různé výlety a vybavení do nákladných kroužků, hledá dětem usnadnění v začlenění se prostřednictvím společných témat a dovolují dětem z širšího sociálního okolí návštěvy dětského domova, při nichž si společně hrají a učí se a představují svým vrstevníkům prostředí, v němž žijí. Výhodou je zde opět paní psychologka, která zná jak děti ze školy, tak je obeznámena s dětmi z dětského domova. Pro vzájemnou komunikaci je výhodou i jedna společná škola. Děti jsou návštěvami zvenčí motivovány si uklízet a režim dne jim zabezpečuje plnohodnotnou náplň v podobě nutnosti plnit si drobné povinnosti. F (3222–3231) *Tudíž je to – jedna a tatáž osoba, (...) která – e, samozřejmě, má ty informace z první ruky z té školy, žé?, a zná i ty děti tady u nás v domově, i to prostředí, ve kerém sou, a tak dál – takže – ééém, prostě – zas – jako – m – je to provázané – no – ona prostě přide – a ted' my víme, jo?, od ní – tak – m, já nevím – K. dnes to a to – měla takový a takový problém – už sme spolu o tom hovořily (...) ted' bych to chtěla ještě rozebrat tady s váma (...) jó? – a zkusíme – nějak – é – s tím prostě něco – udělat – poradila sem jí to a*

to – a tak dál – (...) my máme prostě tu výhodu, konkrétně to naše zařízení, že (...) je to takto jako provázané, no – že ona pracuje v té škole – á – a – dochází i k nám.

Vychovatelé nejvíce saturovali kategorii způsoby spolupráce podporujících subjektů, z podporujících subjektů nejvíce zdůrazňovali psycholožku a v prostředcích podpory nejvíce zdůrazňovali kroužky a volnočasové aktivity. Za nejpřekvapivější pro podporu dětí při začleňování považujeme návštěvy DD vrstevníky dětí a za nejzajímavější kategorii zapojení dítěte, na niž podpora dítěte působí a zapojení dítěte se ovlivňuje zároveň s kategorií hlavy dohromady, skrze participaci rodičů, a zároveň na sebe působí s kategorií prostředky podpory dítěte skrze účast na jmenovaných aktivitách.

Strategie začleňování dětí z dětského domova do prostředí běžné základní školy není jednotná. Je tvořena prvky, které nacházíme i ve způsobu začleňování dítěte do SPBZŠ. Informant F (3673–3685) spatřuje svou strategii v učení se s dětmi a v komunikaci: *dítě podporím, prostě, tím, že s ním budu mluvit – že se s ním samozřejmě budu učit, že?, aby nebylo outsider (...) jako – skupiny – že? (...) Tak s-samozřejmě se tady s ním připravuju do školy, že, když má nějaké problémy s učením tak – tak sem mu nápomocna – tak jak všichni ostatní – kolegové (...) běžnou péčí – (...) – tím, že vlastně, tu péči o to dítě – vlastně nezanedbám, jo? (...) Strategie informanta A zase spočívá na motivaci dítěte a podpoře návštěv DD. A (286–293): *motivace toho dítěte, aby – že má význam, (...) se připravovat na – školní – vyučování – docházku, é, podpora těch jejich kamarádkových vztahů, že podporujeme to, když sem dojde dítě ze třídy, zazvoní dole, tak, é, může si vzít, é, kamarádku sem na pokoj, ukázat tady domov, můžou jít spolu ven v době osobního volna, až se naučí, é, někdy bereme i děti, když sou nějaké sportovní – é – sportovní utkání, tak sme se setkali – že, třeba ti starší, přece jen, když mají utkání, tak, é, kamarád, který dobře hraje třeba ten florbal, nebo kopanou, nebo jakoukoli jinou hru – tak taky – může se účastnit... Informant B (892–902) do strategie začleňuje paní psycholožku, aktivity školy a zapojení dětí, komunikaci mezi institucemi, návštěvy dětí a vzájemnou spolupráci institucí: *spolupráce mezi školou a mezi dětským domovem – (...) – dál třeba to, že sa děti – účastní – aktivit, vlastně, veškerých, které – které škola nabízí – že prostě nestojí ty děti bokem, nestrání se... jo? Tady těch aktivit. Ale sou aktivními účastníky – právě – tady toho – školního dění – to sou vlastně i ty besídky – (...) – navštívujeme ty třídní schůzky – jo? To je vlastně další takový krok té spolupráce – jo? Sm... že třeba někdy nás i děti navštíví tady – to je taky právě další – další možnost nebo další ten krok – vlastně – k té spolupraci. (...) Nebo ta školní psycholožka. Informant strategii integrace popsal jako plán rozvoje dítěte, dále in-***

formant C (1555–1573) říká: *My tady – jako vychovatelé – prostě – vy – také vytváříme samozřejmě – nějaký plán – po – rozvoje toho dítěte – na celý rok (...) který tvoříme dvakrát do (...) a ten (...) tam sou potom – kdybyste chtěla – tak vám můžu – ten plán – e – (...) Jak to funguje? Mhmmm. Tak tam sou prostě body, (...) – kde – kde se rozpracovává – jak budeme – pracovat – na které stránce – to – toho dítěte – jak budeme třeba rozvíjet tu mimoškolní činnost, (...) Navíc – každý rok zase děláme hodnocení toho, co sme zvládli – hodnocení toho, co sme nezvládli, to se – také všechno písemně zpracovává (...) takže – také i tady je ta určitá dokumentace – u každého – dítěte (...) A tam – samozřejmě – to všechno je, ty kompetence k učení, kompetence pracovní – prostě tady – společenské – jo? Takže – rozvoj různých kompetencí – se – e, se zase plánuje dopředu. Z tohoto hlediska strategie záleží na škole a učitelu žáka a na tom, které kroužky a pomoc poskytne dítěti a jak s ním bude pracovat C (1599–1607). Informant D vidí strategii zapojení dítěte v podpoře vrstevnických vztahů a auto-motivace. Informant D (2241–2249) říká: *Já bych řekla – (...) asi je to – é – příklad (...) kdy můžou dobře působit – é – vrstevníci – (...) Potom bych řekla (...) jestliže to dítě – e – má – nějakou – e – vizi – co by chtělo – (...) takové děti tu taky máme – (...) – kteří ví, co chtějí (...) takže (...) se jim – jako lépe – (...) s tím školním prostředím (...) sbližuje. Dále ke strategii řadí fakt, že jsou děti z DD na jedné škole, jejich volnočasové aktivity a pozitivní příklad staršího jedince přispívají k tomu dítě namotivovat, aby se mu do školy chtělo, což je snazší u mladšího dítěte, čímž je dítěti usnadněn vstup do kolektivu SPBZŠ. S dítětem se podle informanta dále lépe pracuje, má příznivou prognózu do budoucna a rovněž lépe prospívá ve škole. Významným faktorem shledává tento informant také to, že D (2392–2397): *polovina dětí v našem zařízení je v péči dalších odborníků (...) skutečně – mají nějaký další – ééé – buď zdravotní nebo sociální handicap (...) to začleňování mají skutečně obtížnější – už – z tohoto – úhlu – pohledu – (...) – než – ééé – děti – e – z běžných – rodin a i proto probíhá paralelní spolupráce s dalšími odborníky, jak uvádí informant D (2400–2409): (...) psychologové – nebo psychiatři – (...) potom (...) nás (...) informují o tom, jak se má s dítětem pracovat, protože specifické je i každé dítě. Pro informanta E spočívá strategie v samotné spolupráci E (3102): *Já myslím, že je tam důležitá ta spolupráce, né?,* přičemž pro E (3161–3162) strategie znamená především komunikace mezi ZŠ a DD.***

Lze tedy shrnout, že kvalita a podpora začlenění dětí do SPBZŠ závisí zejména na kvalitě spolupráce, která se odvíjí od vzájemné komunikace a lidského přístupu. O způsobu, jakým probíhá spolupráce s učitelí, hovoří informant D (1954–1970) takto: *Je zde navázána i*

spolupráce s třídními učiteli. Když má dítě nějaký problém – ať už je to výukový, výchovný (...) nastupuje teta nebo strýc (...) domlouvá si (...) osobní schůzku – s třídním učitelem – nebo – s učitelem – é – daného předmětu (...), ve kterém (...) se něco – cokoli – e – vyskytlo, co je potřeba řešit (...) abysme tomu dítěti mohli pomoci. Už i v minulosti se stávalo (...) že nebylo třeba – é – řešit všechny – (...) – náležitosti – s vedením – é – to znamená – že – é – mnohdy je to jenom o komunikaci – (...) – že je potřeba – é – se dostat – i – na půdě školy k tomu – dítěti blíž – a ten třídní učitel – mnohdy – na to nemá (...) prostředky – é – dítě dostatečně nezná – nebo – nemá ani ten časový prostor (...) takže je potřeba – e – navázat – e – spolupráci (...) – s učitelem (...), ve kterém – má dítě – třeba v tom daném předmětu (...) nějaký problém(...) v každém případě můžu říct, že vždycky to fungovalo a funguje (...) ať už ten osobní kontakt, nebo telefonický – mnohdy si i dopisují – é – písemně, ověřují – určité zkuš-e-skutečnosti (...) – takže – řekla bych, že ta spolupráce – je na dobré úrovni.

ZÁVĚR

Děti z dětského domova jsou sociálně znevýhodněnou skupinou – a mají nelehké postavení v životě. Zaměřili jsme se proto na to, jak jsou včleňovány do sociálního prostředí základní školy. Předkládaná diplomová práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. V praktické i teoretické části diplomové práce jsme chtěli poznat a blíže se seznámit s informacemi ohledně začleňování dětí z dětského domova do sociálního prostředí běžné základní školy. Nejprve jsme se v teoretické části věnovali studiu odborné literatury zaměřené téma dětí v ústavním prostředí, abychom vhlédli do problematiky. Dále jsme rozpracovali historii ústavní výchovy a náhradní péče, současnou podobu a legislativu, rovněž jsme rozebrali některé statistické údaje týkající se dětí z DD, a jako zajímavé a v odborných článcích a aktuálně diskutované téma jsme pojednali o autoregulaci dětí z ústavní péče. Zabývali jsme se i vlivem prostředí základní školy na děti z DD. Cílem výzkumu této práce bylo zkoumat a postihnout proces začleňování dětí z DD do sociálního prostředí běžné základní školy. Jak jsme výzkumem potvrdili, děti z instituce dětského domova vyžadují podporu pracovníků pobytového zařízení, ale rovněž i základní školy. Kromě nich však na začlenění se do SPBZŠ participují i samy děti. Ve zkoumaném dětském domově funguje vzájemné propojení a spolupráce uvedených dvou institucí při práci s dětmi žijícími v dětském domově prostřednictvím zpětné vazby, komunikace, spolupráce a osobních kontaktů pedagogů. Zjistili jsme, že se podpora odehrává za účasti pedagogů z institucí dětského domova, stejně jako základní školy, a třetím pilířem je psychologka z pedagogicko-psychologické poradny, dále pomáhají dětem se začleněním asistenti pedagogů, metodik prevence a pedagogové volného času. Významnou úlohu sehrává i příprava do školy, plnění domácích úloh, dodržování režimu dne a hodnotné naplnění volného času různými aktivitami. Děti se účastní kroužků a reedukace, plní si školní povinnosti, zatímco pedagogové z DD využívají zejména osobní (např. třídní schůzky), ale rovněž telefonické či e-mailové korespondence a prostřednictvím komunikace a zpětné vazby kontaktují pedagogy ze školy a domlouvají se na dalším postupu, jak děti z DD podpořit při začlenění do sociálního prostředí běžné základní školy. Ze strany učitelů směrem k dětem přichází nabídka konzultací. Vychovatelé zase podporují děti svým přístupem, emocionálně, a také komunikací s nimi, běžnou péčí a mateřským přístupem, vyhledáváním vhodných kroužků a zájmem o děti. V tomto směru jsou aktivní i děti, které během kroužků a v hodinách navazují styky s dětmi z běžných rodin, a tyto děti si zvou i k sobě do dětského domova, kde jsou pedagogy z DD přijati, přivítáni a následně provedeni po domově. Děti vnášejí snahu

navštěvováním i několika kroužků současně, prezentují DD a odnáší si z něj a z jeho snah děti začlenit do SPBZŠ finanční, emocionální a fyzickou podporu v podobě přítomnosti svých „strýců“ a „tet“ na různých akcích, a zároveň přináší dětem do školy témata, o nichž mohou společně konverzovat.

Na základě studia odborné literatury můžeme závěrem konstatovat, že absentuje publikace primárně zaměřená na problematiku dětských domovů v České republice. Jejich historii a teoretické podklady jsme tak museli hledat v literatuře zabývající se převážně procesy náhradní rodinné výchovy a péče, dětmi v institucionální péči, pedagogických publikacích a útržky informací u Matějčka, Langmeiera, Škoviery apod. domníváme se, že dětské domovy (dříve např. sirotčince) jsou natolik zajímavé téma, že by si zasloužily samostatnou publikaci. Ze studovaných statistických dat lze odvodit pozitivní trend – úbytek zařízení dětských domovů spojený s postupující transformací systému péče a její deinstitucionalizací. Z výsledků realizovaného výzkumu vyplynulo, že komunikace mezi zkoumanými institucemi funguje především jako prostředek vzájemné spolupráce. Aby byla spolupráce podpořena ještě víc, bylo by vhodné, aby ZŠ, do níž děti z DD dochází, rozšířila nabídku kroužků a volnočasových aktivit a zvažila nároky kladené na děti s IVP. Diplomová práce se tak stává podnětem pro konkrétní základní školu, přehledem toho, co se daří a funguje, a návrhem na doplnění či rozšíření aktivit. Dále slouží jako příklad jiným DD a spolupracujícím ZŠ – pro ukázkou, jak funguje jedna dvojice školských institucí spolupracujících na začlenění dětí z DD do SPBZŠ. Rovněž doufáme, že bude přínosem pro další odborné práce zabývající se tematikou dětských domovů, základních škol a začleňování dětí do prostředí školy. V námi zkoumané instituci byla kromě přínosu vychovatelů a učitelů silně akcentována právě odbornice z pedagogickopsychologické poradny coby prostředník mezi školou a dětským domovem. Tato praxe by se mohla využít i v jiných DD a ZŠ, stejně jako návštěvy vrstevníků dětí v dětském domově.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] COUFALOVÁ, Vladka. Dobročinné aktivity Marie Riegrové-Palacké a Marie Pape-Carpantier ve prospěch reformy předškolního vzdělávání v 19. století. *Člověk. Časopis pro humanitní a společenské vědy* [online]. 25. 10. 2010. ISSN 1801-8785. Dostupné z: <http://clovek.ff.cuni.cz/view.php?cislocclanku=2010102509>
- [2] EVERY CHILD. ©2011. *Scaling down. Reducing, reshaping and improving residential care around the world.* [online]. [cit. 31.10.2016]. Dostupné z: <http://www.crin.org/docs/Scaling%20Down%20.pdf>
- [3] FONTANA, David, 2003. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele.* Vyd. 2. Praha: Portál, 383 s. ISBN 80-7178-626-8.
- [4] FRANCOVÁ, Marta, 2013. *Zahájení školní docházky.* Vyd. 1. Praha: Grada, 169 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4463-6.
- [5] HŘÍBKOVÁ, Lenka, 2008. Učení ve škole – kognitivní nebo osobnostní přístup? – In: *Pedagogika*, č. 2, s. 101–103.
- [6] CHARYPAROVÁ, Michaela. *Tranzitní péče jako systematický nástroj zapojování dětí do rozhodovacích procesů* [online]. 30.8.2016 [cit. 7.9.2016]. Dostupné z: <http://www.socialniproce.cz/zpravy.php?oblast=1&clanek=868>
- [7] JANDOUREK, Jan, 2001. *Sociologický slovník.* Praha: Portál. ISBN 80-7178-535-0.
- [8] JEDLIČKA, Richard, 2004. *Děti a mládež v obtížných životních situacích: nové pohledy na problematiku životních krizí, deviací a úlohu pomáhajících profesí.* Vyd. 1. Praha: Themis, 478 s. ISBN 80-7312-038-0.
- [9] KELLER, Jan a Lubor HRUŠKA TVRDÝ, 2008. *Vzdělanostní společnost?: chrám, výtah a pojišťovna.* Praha: Sociologické nakladatelství. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-86429-78-6.
- [10] KELLER, Jan, 2009. *Soumrak sociálního státu.* 2. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON). Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-017-9.
- [11] KELLER, Jan, 2013. *Posvícení bezdomovců: úvod do sociologie domova.* Praha: Sociologické nakladatelství (SLON). Sociologické aktuality. ISBN 978-80-7419-155-8.
- [12] KLÍMOVÁ, Martina a SCHMIEDOVÁ, Kateřina. *Snazší přechod z dětských domovů do života má mladým lidem nabídnout Domov Meclov* [online]. 8. května 2015 v 11:45. Dostupné z: http://www.rozhlas.cz/plzen/zpravodajstvi/_zprava/snazsi-prechod-z-detskych-domovu-do-zivota-ma-mladym-lidem-nabidnout-domov-meclov--1487852 [cit. 9.9.2016]
- [13] KOUBKOVÁ, Jana. *Nejčastější příklady výchovných problémů a poruch chování dětí v dětském domově* [online]. Říjen 2007 [cit. 11.11.2015]. In Bulletin č. 67, vydán FDD. Do tisku připravil Mgr. Jan Pavlas. Dostupné z: <http://www.fddcr.cz/sites/default/files/Bulletin%2067.pdf>

- [14] KYRIACOU, Chris, 2005. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 151 s. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-945-3.
- [15] KRAUS, Blahoslav. Sociální prostředí jako výchovný činitel. *Pedagogika* [online]. 1985, 35(6), 675-689. [cit. 22.8.2016]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: http://www.pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=4749&edmc=4749
Dostupné také z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?cat=10296&lang=cs>
- [16] KRAUS, Blahoslav, 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Portál, 215 s. ISBN 978-80-7367-383-3.
- [17] LABUSOVÁ, Eva. Mladší školní věk - Šance Dětem. *Šance Dětem* [online]. 2011, 2014 [cit. 2016-02-07]. Dostupné z: <http://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/rodina-v-problemove-situaci/vyvoj-ditete-a-jeho-potreby/mladsi-skolni-vek.shtml>
- [18] LANGMEIER, Josef a Zdeněk MATĚJČEK, 2011. *Psychická deprivace v dětství*. Vyd. 4., dopl., V nakl. Karolinum 1. Praha: Karolinum, 399 s. ISBN 978-80-246-1983-5.
- [19] LOKAJÍČKOVÁ, Veronika. Metakognice – vymezení pojmu a jeho uchopení v kontextu výuky. *Pedagogika* [online]. 2014, 64(3), 287-306. Dostupné z: <http://userweb.pedf.cuni.cz/wp/pedagogika/>
- [20] MALIŇÁKOVÁ, Gabriela. *Organizace letního tábora* [online]. Praha, 2008 [cit. 15.2.2016]. Bakalářská práce. Univerzita Karlova. Fakulta pedagogická. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce Ivana JIROUŠKOVÁ. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/60768>
- [21] MAREŠ, Jiří, 1998. *Sociální klima školní třídy* [online]. [cit. 6.10.2015]. Dostupné z: http://www.klima.pedagogika.cz/trida/doc/Mares_Klima_tridy.pdf
- [22] MARKSOVÁ, Michaela. Úvodní slovo ministryně. *Sociální práce: Transformace systému péče o ohrožené děti a rodiny* [online]. 2015, 15(2), 2–3 [cit. 17.9.2016]. ISSN 1805-885X. Dostupné z: http://www.socialniprace.cz/soubory/sp1_suplement_2015_web-150630103628.pdf
- [23] MATĚJČEK, Zdeněk, 1999. *Náhradní rodinná péče : průvodce pro odborníky, osvojitele a pěstouny*. Praha: Portál. 183 s. ISBN 80-7178-304-8.
- [24] MATĚJČEK, Zdeněk, 2005. *Výbor z díla*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 445 s. ISBN 80-246-1056-6.
- [25] MATOUŠEK, Oldřich a Hana PAZLAROVÁ, 2010. *Hodnocení ohroženého dítěte a rodiny v kontextu plánování péče*. Vyd. 1. Praha: Portál, 183 s. ISBN 978-80-7367-739-8.
- [26] MONATOVÁ, Lili, 1998. *Pojetí speciální pedagogiky z vývojového hlediska*. 2. rozš. vyd. Brno: Paido, 85 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-60-5.
- [27] MOŽNÝ, Ivo, 2008. *Rodina a společnost*. Vyd. 2. Praha: SLON, 323 s. ISBN 978-80-86429-87-8.
- [28] MPSV. *Akční plán k naplnění Národní strategie ochrany práv dětí* [online]. 2012–2015 [cit. 11.9.2016]. Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/14311/APN_NSOPD_2012-2015.pdf
- [29] MPSV. *Dohody o výkonu pěstounské péče – vzorová dohoda a formuláře* [online]. 2013 [cit. 16.11.2016]. Dostupné z: <http://www.mpsv.cz/cs/14503>

- [30] MPSV. *Národní strategie ochrany práv dětí* [online]. 2012 [cit. 11.9.2016]. Dostupné z: <http://www.mpsv.cz/files/clanky/14309/NSOPD.pdf>
- [31] MPSV. *Věc: Analýza vývoje zaměstnanosti a nezaměstnanosti v I. pololetí 2015* [online]. 2015 [cit. 12.8.2016]. Dostupné z: https://portal.mpsv.cz/sz/politikazamest/trh_prace/rok2015p1/anal2015p1.pdf
- [32] MPSV. *Věc: Analýza vývoje zaměstnanosti a nezaměstnanosti v I. pololetí 2015* [online]. 2015 [cit. 16.10.2016]. Dostupné z: http://www.portal.mpsv.cz/sz/politikazamest/trh_prace/rok2015p1/anal2015p1.pdf
- [33] MPSV. *Věc: Analýza vývoje zaměstnanosti a nezaměstnanosti v I. pololetí 2015* [online]. Prosinec 2015 [cit. 22.8.2016]. Dostupné z: http://www.portal.mpsv.cz/sz/politikazamest/trh_prace/rok2015p1/anal2015p1.pdf
- [34] MPSV. *Transformace systému péče o ohrožené děti* [online]. 15.1.2013 [cit. 7.9.2016]. Dostupné z: <http://www.mpsv.cz/cs/14322>
- [35] MŠMT. Metodický pokyn, kterým se stanoví standardy kvality péče o děti č.j.MSMT-5805-2015 [online]. 2015-03-31 10:04:55 [cit. 12.9.2016]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/35026/>
- [36] MŠMT. Statistická ročenka školství - výkonové ukazatele [online]. © 2016 [cit. 22.8.2016]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>
- [37] MŠMT. *Strategie primární prevence 2013–2018* [online]. 2013 [cit. 19.8.2016]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/28077> MPSV. *Akční plán k naplnění Národní strategie ochrany práv dětí* [online]. 2012–2015 [cit. 11.9.2016]. Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/14311/APN_NSOPD_2012-2015.pdf
- [38] MŠMT. *Strategie primární prevence 2013–2018* [online]. 2013 [cit. 19.8.2016]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/28077>
- [39] MŠMT. *Zákony* [online]. © 2013 – 2016 [cit. 13.11.2016]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakony>
- [40] MÜHLPACHR, Pavel, 2001. *Vývoj ústavní péče: filosoficko-historický přehled*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-2512-3.
- [41] NAVRÁTIL, Pavel. Navzdory tomu všemu.... *Sociální práce*. 2015, 15(2), 3-4. [cit. 7.9.2016]. ISSN 1805-885x. Dostupné z: http://www.socialniprace.cz/soubory/sp2_2015_web-160707104822.pdf
- [42] NOVOTNÁ, Zuzana. *Chudinská péče v I. ČSR* [online]. Brno, 2015 [cit. 18.10.2016]. Diplomová práce. Univerzita Masarykova. Fakulta právnická. Katedra dějin státu a práva. Vedoucí práce Nad'a ŠTACHOVÁ. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/378790/pravf_m/Diplomova_prace_-_konecna_verze.pdf
- [43] NOVOTNÝ, Michal. *Specifika edukace v dětském domově* [online]. Brno, 2009 [cit. 7.11.2016]. Bakalářská práce. Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta. Katedra speciální pedagogiky. Vedoucí práce Pavel MÜHLPACHR. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/204772/pedf_b/Specifika_edukace_v_DD.pdf
- [44] OTTA, Jan, 1909. *Ottův slovník naučný*. 27 789 s.
- [45] OTTA, Jan, 1901. *Ottův slovník naučný*. 17. díl. Ilustrovaná encyklopedie obecných vědomostí. Median-Navarrete

- [46] OTTA, Jan. *Ottův slovník naučný*, 1902. 18. díl. Ilustrovaná encyklopedie obecných vědomostí. Navary-Oživnutí
- [47] OTTA, Jan, 1905. *Ottův slovník naučný*. 23. díl. Ilustrovaná encyklopedie obecných vědomostí. Schlossar-Starowolski
- [48] OTTA, Jan, 1926. *Ottův kapesní slovník naučný*. 1595 s.
- [49] OTTA, Jan, 1901. *Ottův slovník naučný* [online]. 17. díl. Praha : J. Otto. s. 1175. [cit. 13.9.2016] Dostupné z: <http://archive.org/stream/ottvslovnknauni40ottogoog#page/n1085/mode/2up>
- [50] PROCHÁZKA, Miroslav, 2012. *Sociální pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 203 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3470-5.
- [51] PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří, 2003. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
- [52] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2009. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- [53] PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*, 2005. 3., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 481 s. ISBN 80-7367-047-x.
- [54] PRŮCHA, Jan (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
- [55] PURKOVÁ, Veronika. Vývoj osobnosti dětí vyrůstajících v dětském domově z pohledu některých dosud realizovaných výzkumů. *Rozmarýna* [online]. 2008. Přístup z: <http://www.anv.cz/images/stories/vyvoj-osobnosti-deti-v-dd.pdf>
- [56] SCHÖNFELDEROVÁ, Marie. *Specifika školního vzdělávání dětí z dětského domova* [online]. Praha, 2008 [cit. 23.10.2016]. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Fakulta pedagogická. Oddělení celoživotního vzdělávání. Vedoucí práce Helena HAVLISOVÁ. Dostupné z: https://www.pf.jcu.cz/structure/other_departments/czv/archiv_zp/abc/Specifika_skolniho_vzdelavani_deti_z_zdetskeho_domova.pdf
- [57] STŘEDISKO NÁHRADNÍ RODINNÉ PÉČE. *Náhradní vychovatel* [online]. © 2013–2016 [cit. 7.9.2016]. Dostupné z: http://www.nahradnirodina.cz/nahradni_vychovatel
- [58] STŘEDISKO NÁHRADNÍ RODINNÉ PÉČE. *Současný systém sociálně-právní ochrany dětí v České republice* [online]. © 2013–2016 [cit. 20.12.2015]. Dostupné z: http://www.nahradnirodina.cz/soucasny_system_socialne_pravni_ochrany_deti_v_ceske_republice
- [59] STŘEDISKO NÁHRADNÍ RODINNÉ PÉČE. *Ústavní péče* [online]. © 2013–2016 [cit. 13.9.2016]. Dostupné z: http://www.nahradnirodina.cz/ustavni_pece
- [60] ŠIMÁČKOVÁ, Klára. Rozhovor s Klárou Šimáčkovou Laurenčíkovou (červenec 2015). *Sociální pedagogika* [online]. 2015, 3(2), 86-88. DOI: 10.7441/soced.2015.03.02.02. ISSN 1805-8825. Dostupné z: http://soced.cz/wp-content/uploads/2016/03/Sociální-pedagogika-32_-2015.pdf
- [61] ŠKOVIERA, Albín. *Dilemata náhradní výchovy: [teorie a praxe výchovné péče o děti v rodině a v dětských domovech]*, 2007. Vyd. 1. Praha: Portál, 143 s. ISBN 978-80-7367-318-5.
- [62] ŠULOVÁ, Lenka. Náhradní rodinná péče a její úskalí. *Dobromysl.cz* [online]. Dostupné z: <http://www.dobromysl.cz/scripts/detail.php?id=1211> [cit. 13.9.2016]

- [63] Transformace a sjednocení systému péče o ohrožené děti [online]. Dostupné z: <http://www.ospod.cz/informace/obecne/transformace/> Rovněž dostupné z: http://www.ospod.cz/e_download.php?file=data/editor/43cs_3.pdf&original=Transformace.pdf [cit. 12.9.2016]
- [64] VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana a BUREŠ, Miroslav, 2011. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 456 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.
- [65] VÁVROVÁ, Soňa, HRBÁČKOVÁ, Karla a HLADÍK, Jakub. *Porozumění procesu autoregulace u dětí a mladistvých v institucionální péči*. Druhé, nezměněné vydání. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2015. ISBN 978-80-7454-149-0.
- [66] VÁVROVÁ, Soňa a KROUTILOVÁ NOVÁKOVÁ, Radana. Transformace systému péče o ohrožené děti očima ředitelů dětských domovů. *Sociální pedagogika* [online]. 2015, 3(2), 25-37. DOI: 10.7441/soced.2015.03.02.02. ISSN 1805-8825. Dostupné z: <http://soced.cz/cs/2016/03/socialni-pedagogika-2015-roc-3-c-2/>
- [67] VEŘEJNÝ OCHRÁNCE PRÁV. *Moje dítě je v dětském domově nebo ve výchovném ústavu* [online]. 2014 [cit. 25.10.2016]. Dostupné z: <http://www.ochrance.cz/stiznosti-na-urady/chcete-si-stezovat/zivotni-situace-problemy-a-jejich-reseni/dite-v-detskem-domove/>
- [68] VEŘEJNÝ OCHRÁNCE PRÁV. *Zpráva ze systematických návštěv - ŠKOLSKÝCH ZAŘÍZENÍ PRO VÝKON ÚSTAVNÍ VÝCHOVY A OCHRANNÉ VÝCHOVY* [online]. 2011 [cit. 7.9.2016]. Dostupné online: http://www.ochrance.cz/fileadmin/user_upload/ochrana_osob/2012/2012_skolska-zarizeni.pdf
- [69] Základní pojmy: Pěstounská péče. *Adopce.com* [online]. © 2010 [cit. 7.9.2016]. Dostupné z: <http://www.adopce.com/pestounska-pece/zakladni-pojmy>
- [70] Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů. (2015). Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2002-109> [cit. 14.9.2016]
- [71] Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů. (2015). Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-359> [cit. 14.9.2016; 16.11.2016]
- [72] Zákon č. 383 Sb./2005 Sb., kterým se mění zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění dalších předpisů, a další související zákony, ve znění pozdějších předpisů. (2015). Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-383> [cit. 14.9.2016]
- [73] Zákon 109/2002 Sb., o výkonu ústavní a ochranné výchovy a preventivně výchovné péči ve školských zařízeních
- [74] ZEZULOVÁ, Dagmar, 2012. *Pěstounská péče a adopce*. Vyd. 1. Praha: Portál, 200 s. ISBN 978-80-262-0065-9.
- [75] ZÍKOVÁ, Tereza. *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele základní školy* [online]. V Plzni: Západočeská univerzita. 2011 [cit. 7.5.2016]. ISBN 978-80-261-0053-9. Dostupné z: <http://www.cerop.cz/docs/2011-bedekr-zs.pdf>

PRAKTICKÁ ČÁST

1. DISMAN, Miloslav, 1993. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum. ISBN: 80-7006-822-9.
2. HENDL, Jan, 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.
3. MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.
4. STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN, 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce. SCAN. ISBN 80-85834-60-X.
5. ŠVARŤÍČEK, Roman, ŠEĎOVÁ, Klára a kol., 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-7367-313-0
6. ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ, 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Ad.	A další.
Atd.	A tak dále.
ČR	Česká republika.
ČSR	Československá republika.
DD	Dětský domov.
ev.	Eventuelně.
IVP	Individuální vzdělávací plán.
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
MPSV	Ministerstvo práce a sociálních věcí.
MF	Ministerstvo financí.
MS	Ministerstvo spravedlnosti.
MV	Ministerstvo vnitra.
MZ	Ministerstvo zdravotnictví.
NRP	Náhradní rodinná péče.
OSPOD	Odbor sociálně právní ochrany dětí.
PP	Pěstounská péče.
SPBZŠ	Sociální prostředí běžné základní školy.
SŠZ	System školských zařízení.
šk.	Školním.
TČ	Trestný čin.
Tzv.	Takzvaně/ý/á.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 <i>Rozdělení náhradní péče</i>	19
Obrázek 2 <i>Nehierarchický model fungování systému péče o ohrožené děti</i>	26
Obrázek 3 <i>Model integrace/začlenění dětí do SPBZŠ</i>	73

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 <i>Chronologický seznam zařízení pro opuštěné děti</i>	15
Tabulka 2 <i>Chronologický seznam zařízení pro opuštěné děti na našem území</i>	17
Tabulka 3 <i>Dětské domovy – počet zařízení, prostorové podmínky – podle území za rok 2014/2015</i>	30
Tabulka 4 <i>Dětské domovy – počet zařízení, prostorové podmínky – podle zřizovatele za rok 2014/2015</i>	31
Tabulka 5 <i>Položky výzkumu rizikových oblastí pro vývoj jedince</i>	33
Tabulka 6 <i>Struktura uchazečů o zaměstnání podle vzdělání</i>	38
Tabulka 7 <i>Specifika instituce dětského domova, která má nahrazovat rodinu</i>	44
Tabulka 8 <i>Přehled stylů výchovy a reakcí dětí</i>	46
Tabulka 9 <i>Časový plán výzkumu</i>	49
Tabulka 10 <i>Sociodemografické charakteristiky informantů</i>	53
Tabulka 11 <i>Seznam získaných kódů a kategorií v rámci otevřeného kódování</i>	55
Tabulka 12 <i>Paradigmatický model vytvořený v rámci axiálního kódování</i>	72
Tabulka 13 <i>Dětské domovy – počet dětí a mládeže – podle území za rok 2014/2015</i>	93
Tabulka 14 <i>Dětské domovy – počet dětí a mládeže – podle zřizovatele za rok 2014/2015</i>	94
Tabulka 15 <i>Dětské domovy – přijetí a odchody dětí a mládeže – podle území za rok 2014/2015</i>	95
Tabulka 16 <i>Dětské domovy – přijetí a odchody dětí a mládeže – podle zřizovatele za rok 2014/2015</i>	96

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 <i>Počet dětských domovů na území ČR</i>	29
Graf 2 <i>Vývoj počtu dětí žijících v DD</i>	29

SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha P I: Statistiky – pokračování
- Příloha P II: Rozhovor s informantem A
- Příloha P III: Rozhovor s informantem F

PŘÍLOHA P I: STATISTIKY – POKRAČOVÁNÍ

Tabulka 13 Dětské domovy – počet dětí a mládeže – podle území za rok 2014/2015

Území	Počet dětí (mládeže)																
	celkem	z toho							z celku ve věku		z celku po ukončení PŠD						
		dívky	z oho nezletilé matky	úplní sirotci	dětí nezletilých matek	cizinci		dětí na útěku	před zahájením PŠD	plnění PŠD	celkem	v SŠ		v rekval. kurzu	v prac. poměru	nezařazení	na VŠ, ve VOŠ
						celkem	z toho z EU 28					v zařízení	mimo zařízení				
Česká republika	4314	2002	13	26	14	44	31	16	417	2455	1442	71	1279	1	1	20	70
Hlavní město Praha	117	56	0	1	0	8	3	0	6	54	57	0	52	0	0	1	4
Středočeský kraj	508	239	2	1	2	14	14	4	51	305	152	0	141	0	0	5	6
Jihočeský kraj	270	129	0	1	0	1	1	1	30	136	104	3	99	0	0	1	1
Plzeňský kraj	271	117	3	0	5	4	4	0	24	145	102	0	95	0	1	0	6
Karlovarský kraj	185	83	0	2	0	2	2	1	26	115	44	6	38	0	0	0	0
Ústecký kraj	735	346	1	4	1	6	2	2	97	437	201	18	173	0	0	2	8
Liberecký kraj	193	98	0	0	0	0	0	0	19	111	63	0	59	0	0	0	4
Královéhradecký kraj	224	105	1	0	1	2	2	1	21	120	83	0	75	0	0	1	7
Pardubický kraj	145	67	0	2	0	0	0	1	10	92	43	0	39	0	0	1	3
Kraj Vysočina	227	101	0	3	0	2	1	0	16	127	84	6	73	0	0	0	5
Jihomoravský kraj	321	145	0	4	0	4	2	0	33	184	104	3	96	0	0	1	4

Olomoucký kraj	301	135	0	1	0	0	0	1	23	172	106	0	97	0	0	0	9
Zlínský kraj	252	120	0	3	0	1	0	3	23	125	104	1	95	1	0	4	3
Moravskoslezský kraj	565	261	6	4	5	0	0	2	38	332	195	34	147	0	0	4	10

zdroj: MŠMT, © 2016, upraveno

Jak můžeme vidět, celkově byl nejvyšší počet mládeže na území Ústeckého kraje. Nejvíce dívek se nacházelo v tomtéž kraji, nejméně pak v hlavním městě, které v nejnižším počtu dívek následoval kraj Pardubický. Nejvíce nezletilých matek bychom našli v Moravskoslezském kraji, žádnou pak hned v devíti krajích. Úplné sirotky nalezneme v počtu čtyř v krajích Moravskoslezském, Jihomoravském a Ústeckém. Nejvíce cizinců bychom našli ve Středočeském kraji, z toho pocházel stejný počet ve stejném kraji z Evropské unie. Nejvíce dětí, které ještě neplnily PŠD, bylo v kraji Ústeckém. Opět v Ústeckém kraji plnilo nejvíce dětí PŠD, následováni dětmi z Moravskoslezského kraje. Nejvíce dětí, které již PŠD ukončily, se nacházelo v Ústeckém kraji. Následující tabulka poskytuje přehled počtu dětí v DD za rok 2014/15 (Tabulka 14).

Tabulka 14 *Dětské domovy – počet dětí a mládeže – podle zřizovatele za rok 2014/2015*

Zřizovatel	Počet dětí (mládeže)																
	celkem	z toho							z celku ve věku		z celku po ukončení PŠD						
		dívky	z toho nezletilé matky	úplní sirotci	děti nezletilých matek	cizinci	z toho z EU 28	děti na útěku	před zahájením PŠD	plnění PŠD	celkem	v SŠ		v rekval. kurzu	v prac. poměru	nezařazení	na VŠ, ve VOŠ
MŠMT	55	24	0	0	0	0	0	0	5	32	18	3	15	0	0	0	0
Obec	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Kraj	4143	1927	12	26	13	41	28	16	405	2356	1382	62	1233	1	1	19	66

Jiný resort	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Privátní sektor	92	39	0	0	0	3	3	0	5	55	32	6	23	0	0	0	3
Církev	24	12	1	0	1	0	0	0	2								

zdroj: MŠMT, © 2016, upraveno

Za rok 2014/15 kraj dominuje počtem dětí ve všech tabulkou uváděných oblastech, za ním následuje v celkovém počtu a počtu dívek privátní sektor a MŠMT, přičemž zřizovatel obec či jiný resort neměli dítě žádné. Po kraji si nejvíce dětí plní povinnou školní docházku v privátním sektoru, a za ním je umístěno Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Žádný jiný sektor však nepřesahuje počty tisíců tak jako kraj. V následující tabulce (Tabulka 15) nalezneme informace o přijetí a odchodech dětí a mládeže z DD podle území.

Tabulka 15 *Dětské domovy – přijetí a odchody dětí a mládeže – podle území za rok 2014/2015*

Území	Nově přijaté									Odchody ze zařízení				Dny strávené dětmi v zařízení		
	celkem	z oho dívky	v tom z celku							celkem	z toho		z celku	celkem	z toho na úteku	
			z MŠ	ze ZŠ běžných	ze ZŠ pro žáky se zdrav. postiž.	ze SŠ, konzervatoří běžných	ze SŠ, konz. pro žáky se zdrav. postiž.	z VOŠ, VŠ	ostatní		uskutečněné adopce	do pěstounské péče				děti propuštěné trvale
Česká republika	1007	469	183	592	89	76	7	0	60	909	2	104	790	31	1374245	9534
Hlavní město Praha	20	8	1	15	0	4	0	0	0	28	0	7	27	0	39444	163
Středočeský kraj	136	58	15	85	12	5	1	0	18	105	0	21	89	4	153281	554

Jihočeský kraj	84	47	19	45	9	5	3	0	3	71	0	2	61	4	88310	1050
Plzeňský kraj	46	23	4	31	0	5	0	0	6	56	0	3	52	2	92382	219
Karlovarský kraj	48	21	7	25	9	2	0	0	5	57	0	7	50	1	46916	216
Ústecký kraj	183	87	52	94	18	8	0	0	11	149	1	24	118	7	217409	2256
Liberecký kraj	54	26	11	32	5	6	0	0	0	46	1	2	42	0	59257	316
Královéhradecký kraj	25	11	4	18	2	1	0	0	0	34	0	1	34	0	70212	162
Pardubický kraj	29	9	3	22	2	1	0	0	1	24	0	5	23	0	46366	36
Kraj Vysočina	51	19	9	34	4	1	2	0	1	46	0	1	37	7	73024	575
Jihomoravský kraj	85	35	20	41	13	7	1	0	3	78	0	9	64	4	107087	472
Olomoucký kraj	44	20	10	29	2	3	0	0	0	51	0	3	48	0	103708	973
Zlínský kraj	52	30	13	26	6	6	0	0	1	46	0	6	37	0	83938	399
Moravskoslezský kraj	150	75	15	95	7	22	0	0	11	118	0	13	108	2	192911	2143

zdroj: MŠMT, © 2016, upraveno

Čerstvě přijatých dětí bylo za rok 2014/15 nejvíce v kraji Ústeckém, Moravskoslezském a Středočeském, a nejvíce odchodů zaznamenaly tytéž kraje v tomtéž pořadí. Nejvíce přijatých dívek bychom našli v kraji Ústeckém, nejméně v Praze. Uskutečnily se pouze dvě adopce, díky kterým opustily děti DD, a to v kraji Ústeckém a Libereckém. Do pěstounské péče přešlo sto čtyři děti, nejvíce z kraje Ústeckého. Trvale propuštěných dětí bylo 790, z toho nejvíce v Ústeckém kraji a nejméně v kraji Pardubickém. Mimo zařízení bylo ubytováno 31 dětí, z toho po sedmi (nejvíce) rovným dílem v krajích Ústeckém a Vysočina. Vzhledem k nejvyššímu počtu dětí v Ústeckém kraji, které byly do DD přijaty, koresponduje prvenství Ústeckého kraje i v počtu dnů strávených v tomto zařízení. Po Ústeckém kraji strávilo nejvíce dní v DD v kraji Moravskoslezském. Nejvíce dětí na útěku je v kraji Ústeckém, nejméně v kraji Pardubickém.

Tabulka 16 *Dětské domovy – přijetí a odchody dětí a mládeže – podle zřizovatele za rok 2014/2015*

Zřizovatel	Nově přijaté									Odchody ze zařízení				Dny strávené dětmi v zařízení		
	celkem	z toho dívky	v tom z celku							celkem	z toho		z celku		celkem	z toho na útek
			z MŠ	ze ZŠ běžných	ze ZŠ pro žáky se zdrav. postiž.	ze SŠ, konzervatoří běžných	ze SŠ, konz. pro žáky se zdrav. postiž.	z VOŠ, VŠ	ostatní		uskutečněné adopce	do pěstounské péče	děti propuštěné trvale	děti ubytované mimo zařízení		
MŠMT	25	9	3	18	2	0	2	0	0	20	0	2	19	0	17446	0
Obec	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Kraj	967	456	179	561	87	76	5	0	59	870	2	101	754	29	1320005	9503
Jiný resort	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Privátní sektor	12	3	0	12	0	0	0	0	0	16	0	1	14	2	28530	31
Církev	3	1	1	1	0	0	0	0	1	3	0	0	3	0	8264	0

zdroj: MŠMT, © 2016, upraveno

V Tabulce 16 nalezneme přijetí a odchody dětí z DD vztaženy ke zřizovateli. Vzhledem ke zřizovateli se za rok 2014/2015 uskutečnilo nejvíce příchodů a odchodů v krajích; ve všech kategoriích pak drží kraj první místo. Zajímavé je, že z mateřských školek přijal po kraji (sto sedmdesát devět dětí) zřizovatel MŠMT tři děti a poté už jen církve – jedno dítě. Žáky se zdravotním postižením přijal jediný další zřizovatel kromě kraje – zřizovatel MŠMT. S přijímáním studentů ze SŠ a běžných konzervatoří pracoval pouze kraj. S přijetím dětí ze SŠ a konzervatoře pro žáky se zdravotním postižením pracoval v pěti případech kraj, ve dvou případech Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy a poté už nikdo další. Nikdo nepřijímal děti z VŠ nebo VOŠ, a s kategorií ostatních dětí pracovala po kraji jen církev a to jen v jednom případě. Odcházelo o něco méně dětí, než bylo v tomto roce přijato až na privátní sektor, kde přijali 12 dětí. Domov opustilo 16 dětí. Zřizovatele církve opustil stejný počet dětí, který přijal. Dvě děti opustily DD, který zřídil kraj. Do PP přešlo z kraje sto

jedna dětí, dvě děti zřizovatele MŠMT a jedno dítě z privátního sektoru. Děti ubytovaných mimo zařízení bylo 29 z kraje a 2 z privátního sektoru. Ze všech zařízení bylo trvale propuštěno 790 dětí. Kromě kraje bylo v tomto roce podle zřizovatele na útěku nejvíce dětí z kraje a poté odnikud jinud než z privátního sektoru. Nejvíce dnů v zařízení strávily děti z domova zřízeného krajem.

PŘÍLOHA P II: ROZHOVOR S INFORMANTEM A

T/V: É. Dnešní datum je 29.11.2016. Je mou povinností – é – si ověřit, že s nahráváním udělujete souhlas. Smím si tento rozhovor nahrát?

A: Ano.

T/V: Děkuji. Ééé. Ještě předtím, než začneme probírat téma začleňování dětí z dětských domovů do prostředí základní školy, můžete mi, prosím, stručně říct, ééé, jak dlouho pracujete jako vychovatel, jakou školu jste vystudovala a na základě čeho jste se rozhodla stát se vychovatelem v dětském domově?

A: Mhmmm, tak pracuji zde 14 let, ééé, vystudovala sem – speciální pedagogiku – bakalářství, é, ááá, asi to byla taková ten zájem mět poznat něco nového a hlavně – práce s dětmi. Mám ráda výtvarnou činnost, sport... takže – můžu se realizovat i tady v tomto a pomáhat těm dětem.

T/V: Děkuji za odpověď.

A: Mhm.

T/V: Ééé, nyní bych, é, pokud nic nenamítáte, přešla k, ééé, jádru výzkumu.

A: Mhm.

T/V: Ééé, první otázka zní: Jak odborní pracovníci školských zařízení, ééé, tím myslím dětských domovů a základní školy, podporují začleňování dětí žijících v dětském domově, e, do sociálního prostředí běžné základní školy?

A: Já si myslím žeee – děti z dětských domovů nemají, ééé, problém, se začlenit v kolektivu, ééém, mmm, ve třídě. Že spolupráce třeba i s třídníma učitelama, myslím, že, je výborná, – /zavoní zvonek/ – + žééé, ef, to funguje – *ted' budu muset asi jít otevřít* – ááá, mmm, ted' mě vyrušil ten zvonek teda se přiznám...

– /smích/ –

T/V: É. Říkala ste, že, ééé, mmm, spolupráce s – é – se školou funguje dobře, a – já bych se vás chtěla zeptat *jak* funguje?

A: Emmm, sme ve styku jednat telefonicky, jednak mailem, á, mmm, myslím, žeee tato spolupráce se nám osvědčila, že opravdu, když je nějaký problém, tak, é – tak nás kontaktují, a naopak my máme důvěru v těch třídních učitelech, že kdykoli můžeme zase *my* se na ně obrátit s nějakou připomínkou, é, ať už jde o výuku nebo chování dětí.

T/V: Mhmmm.

A: A možná je dobré, že tady děti naše to ví, žé sme takhle ve styku a že ta spolupráce funguje. To je taky důležité hodně... – /gesto rukama naznačující spolupráci/ –

T/V: Ehmmmm, é, říkáte, že spolupráce funguje. Mohla bych se zeptat ještě, é, *jakým* způsobem funguje... nějak jako konkrétněji, uvést příklady a tak?

A: Mmmhm, mmm, třeba – když máme – vlastně více méně ted' je elektronický, é, přístup ke známám, takže vidíme – průběžně – známkování, takže když vidím – že – sou nějaké problémy v prospěchu, můžu se automaticky hned obrátit mailem na, é, na – třídního učitele, nebo na toho vyučujícího, a řešit – průběžně – é, zadání určitých těch písemných prací, kdy si může opravit danou látku a tak dál. Mám přehled ó, vlastně, té dané – o tom daném učivu, protože někdy, například, dané výpisky, zápisky ze třídy, že školy, z hodiny toho daného předmětu tak nefungují, takže takhle ta spolupráce de líp.

T/V: Mmmhmm, é, můžete mi ještě nějakým způsobem, ééé, víc – e- mmm – u-n-n – e, uvést, třeba, další příklady, kterými – kterými integrujete děti doo prostředí základní školy? A vlastně v podstatě i ta základní škola, ééé, vlastně jakým způsobem integruje ty děti?

A: Mhmmm, možná eště to je, že projevujeme zájem o ty, é, mimoškolní aktivity při školách, kroužky, chodíme se dívat na tréninky, e, na nějaké turné, zápasy, co potom – nějaké kulturní představení, co nastuduje –

—jedno z dětí z DD vstoupí do místnosti—

A: X, dej mi to – dobrý –

X: Dobrý den.

T/V: Dobrý den.

A: Vydržte tady ještě chvíli, já vám řeknu, jo? Vydržte u malého chvíli, jo?

X: – vzdaluje se, na nahrávce není rozumět, co říká, ale zdvořile a spořádaně odpovídá –

A: Jo, dobře.

T/V: Pár představení, tam sme skončily.

A: Kulturní představení, ááá, m. – /polknutí/ – No, že i ty děti, i ta škola vidí, že máme zájem o ty děti. Ááá, vlastně, to je pro ně taky důležité.

– /škrtnání tužky o papír/ –

T/V: Aha, emmm. Eee. Zmiňovala ste zájem, ééé, můžete mi ještě něco víc povyprávět o tom, jaký – jak se to vlastně pojevuje? Třeba? Tento zájem?

A: Tím, že se deme podívat na to představení. Tím, že nám děti řekou o tom, že, é něco nastudují, třeba, e, třeba – paní – s paní učitelkou, no a pak se dozvím z třídních schůzek třeba, že naše děti zase se dovedou pochválit, třeba třídní učitelce nebo vyučujícím, že nastudují s náma nějaké představení, é, a zase oni ho chtějí vidět ve škole a tak dál, že vlastně ta spolupráce se prolíná. Někdy využijí i, é, tady to představení, třeba, co my máme nastudované, tak se na nás obrátí, přes děti, třeba třídní učitelka, jestli, jestli to můžou přednést, půjčím jim Cédéčko a tady tou formou, že to můžou třeba na nějakých z těch – tady těch akademií a tak – využít. A zase my čerpáme z těch mimoškolních zájmů, co oni mají, třeba kroužky – nějaké taneční – tak třeba něco, co se naučí tam, tak můžeme využít my tady.

T/V: Mhmmm. Mmm, vzhledem k tomu, že to je, eeeh, kvalitativní výzkum, tak já vás asi ještě trochu potrápím –

A: Mmmhmm.

T/V: – a poprosím vás, třeba, ééé, když jste zmiňovala ty, ééé, mimoškolní zájmy aaa, é, e, že – že tam – tady tato spolupráce – tady v tomto způsobu probíhá – tak když – když si vezmete, mmm, tu spolupráci v – jakémkoli, ééé, rozsahu, rozměru – éééééé, jak se to projevuje, co – co se tam projevuje – ně – něco jako by *konkrétnějšího*, třeba, mmm, buďte, jak nekonkrétnější můžete –

A: Konkrétní třeba florbal – že, emmm – já jako žena – nemůžu se – nebo, mohla bych možná, ale – jako – sem ráda, že mají při škole s učitelem tělocviků kroužek florbalu, kde, ééé, je vlastně ten učitel zapojí a dovede je věct k této hře. Jo? Pro nás je zase zpětná vazba to, že tehdy a tehdy se dozvím, že se pořádá turnaj mezi tou a tou školou, takže my tam můžeme přijít, chodíme třeba i s dalšíma dětma tady ze skupiny – z rodinné – že se deme podívat na ten turnaj.

T/V: Mhmmm.

A: Zase takové to proplouvání – é, propojení – é toho světa našeho tady domovského s tou školou. Takže třeba ten florbal. Je fakt, že, možná, bsmo upřednostnili ještě víc těch kroužků ze strany – ze strany školy, i když chápu, že – to – já – věc, mmm, kdo to bude vést a tak dále, že hodně už začleňujeme děti tady pod ty *Ž.* a, ééé, tady ty organizace, které dělají tu zájmovou činnost dětí. Že, é, se mi zdá, že té školní – eee, těch školních aktivit už ubývá. Těch odpoledních, takových, co bývala, nějaká výtvarná činnost, třeba na těch speciálních školách to docela fungovalo, é, já nevím, jaké tam byly ještě nějaké – hlavně ta výtvarka se třeba u nás hodně navštěvovala.

T/V: Mhm. Napadá vás tady k tomuto ještě něco konkrétnějšího? Jak bych si to třeba já mohla představit? Při tom začleňování těch kroužků a když vlastně říkáte, žeee, mmm, teď už je to víc rozdrobeno do těch organizací než do té školy –

A: m – mhm (souhlasně)

T/V: ééé, tak jak bych si tu práci mmm – mohla představit? Nebo – máte vy třeba vůbec představu, jako jak – jaké výrobky – nebo nechci jako – vyloženě – přímo – *napovídat* (nadšený hlas, úsměv v hlase) –

A: – m-hmmm –

T/V: ale jako – jako jak – jak to vypadá – nebo třeba když ch – když – eee, ch-chcete to dítě začlenit do nějakého kroužku, *jak?* Jakými způsoby, jak to děláte... jak to probíhá, vlastně, vůbec celý ten proces?

A: Ééé. Ta nabídka, to získáme na tom první rodičovské – třídní rodičovské schůzce – když deme jako tady zástupci zákonní aaa, mmm, vlastně tam je nabídka, dostanete vlastně letáček, na kterém – a ta vlastně třídní učitelka to řekne – na kterém je nabídka určitých kroužků. My to tady s dětma prodebatujeme a víme už trošku, který – kdo se hodí na sportovní činnost, kdo se hodí na nějakou jinou a tak dál, takže tímto směrem ho potom vedeme, vyplníme přihlášku a tak dál a pak hlídáme víceméně trošku docházku, éé, éé, na – na ty kroužky, protože třeba florbal bývá v sedm hodin ráno, takže ještě před školou.

T/V: Mhm. Mmm.

A: Tam je hodně sport – je t-teďten florbal – jinak jako říkám, že nevím teď co pod školou ještě tady – je fakt, že my máme větší děti teď na skupině, určitě když budete mít třeba v první skupině, tak tam sou menší děti, tak řekla bych že tam, možná, bude ještě – nebo i ta druhá skupina, tak tam se setkáte s tím, že, é, é, že tam bude víc dětí, těch – jako na to prvním stupni navštěvovat nějaký ten kroužek. Přece jenom na tom druhém stupni už těch kroužků zájmových ze strany školy není, což chápu.

T/V: Mhhhhm. Mhmh.

A: Naše děti třeba nechodí do družiny, to je taky věc, m, že my sme pro ně tady už potom, takžeé – my si tady s nima potom děláme takovou tu družinářskou práci už. Kdežto děti z normální rodiny, ééé, chodí do družiny takže tam – ta výtvarka je asi víc tímto stylem...

T/V: Takže děti z tadyma vůbec nechodí do družiny?

A: Ne-e. Oni vlastně když mají odpolední vyučování, tak jdou na odpolední přestávku sem, protože máme tady tety kuchařky, a pak se vrací zpátky na to odpolední vyučování.

T/V: Mmm. Takže pokud byste mi to nějakým způsobem rekapitulovala, co se týká – mmm – toho, jak školská zařízení podporují – integrují – děti – do prostředí základní školy?

A: Ohledně, é, *vyučovacího* procesu, tammm, to de skvěle, si myslím, že spolupráce výborná, začleňování, integrace, myslím, že v pořádku mezi – řeknu v uvozovkách "normální děti" – é, z klasických rodin, é, možná bych připomínku dala, k té mimoškolní činnosti návazně dál, že – rozšířit třeba o tu výtvarnou činnost, anebo tady ty kroužky taneční nějaké při škole, kde by eště se ty děti setkávaly dál, protože, é, potom – když oni dojdou do vyučování, tak přece jenom vidíme, é, že spíš se drží tady pospolu, je pár – pár dětí je, které mají navázané styky do kolektivu, do třídy, alééé, spíš se opravdu drží při sobě tady a chodí spolu.

T/V: A když se – mmm, chcete k tomu ještě něco...?

A: Ne, to je všecko.

T/V: A když se ještě vrátíme a podíváme se na to třeba z úhlu pohledu té výuky, kterou – protože teď ste vlastně více méně víc zmiňovala – tu mimoškolní aktivitu...

A: M-mhmhm.

T/V: Ééé – m-m-m – můžete mi k tomu něco říct? Jak – jak probíhá m-m- začleňování, éé, dětí z dětského domova – vlastně, co se týká té výuky? – Říkala ste –

A: Ohledně té výuky mají – é – normální, klasické podmínky tak jak děti z jiných rodin, v tomto nevidím problém, – /nádech/ –, ééé, když chodím na rodičovské schůzky, tak bych ba o z naší strany je kolikrát, é, projevovaný opravdu více zájem, že – my na ty třídní schůzky chodíme, kdežto třeba vidím třeba kolik je počet lidí ve třídě, a vidím počet rodičů potom a té třídní schůzce, takže – ééé – si myslím – že ty děti sou ještě víc – nechci říkat hlídané, ale – ale mají ten zájem z naší strany z těch, é – z těch jak kdyby rodičů, nebo zástupců rodičů dost velkou podporu. To jenom vidím tady že vlastně úbytek é těch rodičů z klasických rodin, že – že až tak velký zájem – zájem není.

T/V: Hmhm.

A: A jinak, e, v kolektivu, é, to slyšíme, že nemají problém, sedí – sedí z – nesedí – přímo vyloženě s našima dětma – é – v lavici. Sedí – mají kamarádky, é, s kterýma si píšou, v dnešní době Facebooky, to taky vidíme, ze třídy, to normálně funguje. Dneska asi už je doba taková, že spíš děti sou přes ty sociální sítě, než aby se domluvily a šly si hrát ven jako.

T/V: Hmhm. Takže vidíte, ééé, co se týká, mmm, začleňování dětí do školního prostředí, efff, pokud se na to budeme dívat z toho sociálního – sociálního, ééé, sociálního – aspektu – to – asi kolektivního – v rámci – v rámci – to – že se – že se to teď probíhá víc jako by elektronicky – než – než – než –

A: Ano, ano, určitě.

T/V: Mhmm.

A: Nejsou určitě vyčleňování nebo na okraj třídy dávání, to vůbec necítím jako že by – že by naše děti byly nějak od – odstrčení nebo – é, normálně fungují tak, jak každé normální dítě v rodině.

T/V: Mhmmm... e-e-e.

– /dlouhé ticho/ –

A: I ten přístup, é, jestli chcete přímo, toho vyučujícího, nevidím, že by tam byly nějaké jiné podmínky, é, zvláště – je to spíš, é, ta sociální integrace, ze speciální školy přechází do – do klasických, á... – a musí pracovat s asistentama a tak, ale to si myslím, že pracují jak děti z domova, tak – tak děti z normálních rodin.

T/V: Mhm.

– /ticho – smích/ –

T/V: Samozřejmě, pokud vás něco eště –

A: Mhm-mhm.

T/V: – eště něco napadne tady k tomuto – tak –

A: Mmm.

T/V: – tak... mluvte. Já se jenom –

A: Jojojo-jasně.

T/V: – tak jako musím zamyslet, vždycky, co ste řekla, mmm...

A: Navázat na to, že?

T/V: – nějakým způsobem no, no...

– /omlčení – nádech/ –

T/V: Mmm. Jaký je podle vás, mmm, kladen důraz na spolupráci dětského domova se základní školou?

A: No já si myslím, že je tam dost důležité už – z naší strany – mít zájem o tu spolupráci, protože to je, é, jedna z těch nejdůležitějších věcí, aby ty děti, e, věděly – že – něco funguje, a pokud něco funguje, tak musí fungovat i oni v té škole. Pokud by zme nechodili na ty schůzky, nekontakovali, é, mezi sbeu – mezi sebou se navzájem, tak přece jenom to je tak jak dítě každé se tomu vyhne, tady té povinnosti, é. Takže, m, to je asi hodně důležité.

T/V: A kdybyste mi mohla říct vlastními slovy, za jak důležitou považujete – právě tuto třídní schůzku, kterou ste teďka často zmiňovala? É. Ff. Integraci dětí z dětského domova do –

A: É – třídní schůzka jako taková – je dobrá, ale tam mám a myslí hlavně tam je – důležitá ta spolupráce mezi tím učitelem a – a – zástupci DD, je jedno, j-jesti je to třídní schůzka, nebo je to jenom konzultace, nebo je to jenom telefonát. Tam je hlavně důležité – kdyby to bylo jenom na té třídní schůzce, tak přece jenom, é, člověk nemá na té třídní schůzce čas prodebatovat to určité dítě.

T/V: Mhm.

A: É. Je tam jednak taky nějaká ochrana osobních údajů toho dítěte, a tak dál, takže neřeším určité věci před druhýma rodičema, je tam důležité á prostě – enom to, že můžeme zavolat, nebo můžeme osobně navštívit toho vyučujícího. Jo? Že tam – tam de více méně o tu spolupráci, ne jako – ne – jako takovou třídní schůzku. Já sem to uváděla, protože teď vlastně sme – v období třídních schůzek, takže toto mě –

T/V: – ovlivnilo. Mhmmhmmhm.

A: Ano.

T/V: Ééé. Je, nebo není, nebo jaký, ééé, rozdíl vnímáte při tom kontaktu s, ééé, učitelem –

A: Mhm.

T/V: – ééé, jaký rozdíl nebo – nebo ne-rozdíl případně vnímáte v tom – jakým způsobem se kontaktujete?

A: To je stejný – to je stejný, é, vlastně víceméně – tam se vybuduje určitá – vztahová – úroveň, že, é, učitel vidí náš zájem, tím pádem nemá problém – jakýkoli, é, nás, jako není rozdíl mezi těma učitelama, a tam, kde je třídní učitel, ta tam je důležité z naší strany navázat spolupráci, a neset-nesetkala jsem se ještě s něčím – někým takovým, jako že nezám, nebo že by se něco... ututlalo v – ve škole, jo? Že – že vždycky ta spolupráce je navázaná, tam není – není rozdíl, ať už máme jakékoli dítě tady na starosti, nebo j-j-je v různé třídě, škole, tak... My třeba tady máme dost starší, jak sem, e, menovala, takže oni sou už na učňovských obrech, é, sou i mimo Město a právě tam je důležité ten kontakt mít navázaný a vědět, že dyž něco by bylo špatně, tak že se může obrátit a oni na nás.

T/V: A platí to – takže, v podstatě mi chcete říct, že to platí i pro – platí i – e – u té základní školy – na kterou se zaměřujeme...

A: Jo, vy ste chtěla základní školu, tak to se omlouvám. Ano. Jo. N. Ano. To je to samé.

T/V: Takže to platí potom –

A: Mhm – ano.

T/V: – i dál...

A: Ano.

T/V: V tom vzdělávání... Mhmmhmmhm. Dobrá, děkuji. Napadá vás tady k tomuto ještě něco?

A: Uuuz né, asi. – /smích/ – Nevím, co byste chtěla zeptat, se zeptejte, ale mě teď osobně – ono je to asi opravdu o tom, že, mmm, že to musí fungovat.

T/V: Ééé, m, tak podívejte. Já – já sem jako by... mmm, mimo – nepracuju tady –

A: Mhm, ano.

T/V: – takže když mi to popíšete co nejdetailněji, jako kdybych byla – já nevím – nově narozená, tak je to úplně ten způsob, jaký –

A: mhm

T/V: – jaký –

A: – mhm

T/V: – jaký –

A: mhm – jo.

T/V: – abych si udělala představu, v podstatě, *jak* ta spolupráce DD-dětského domova a základní školy probíhá při integraci dětí z dětského domova do prostředí základní školy.

A: To je to, co sme se o tom bavily, vlastně. Že když je nějak *problém*, vezmu telefon můžu kontaktovat vyučujícího, když je to před třídní schůzkou, domluvím se s třídním učitelem... zůstanu tam potom nebo před, eee, takže není problém. Jo? Ta-to je o tomto. O té spolupráci. A vzhledem k integraci dětí nevidím výrazně nějaký rozdíl mezi integrací – nebo mezi přístupem k dětem našim á – a přístupem dětí z normální rodiny.

T/V: Dobrá, děkuji. Kdyby vás k tomu zpětně cokoli napadlo...

A: Jasně... Může se to lišit –

T/V: – mhm.

A: – říkám, skupina po skupině -m, někde se liší – é – řeší jiný problém, může mít někdo jiný, mm, jo...? Ale možná sem měla štěstí na ty vyučující, kteří – s kterými se mně spolupracovalo dobře.

T/V: Mhmh.

A: Věřím toho – e – tomu, že někde se najde někdo, kdo – é – kdo nebude chtít spolupracovat, nebo nebude tam ta otevřenost taková a tak dál. Já víceméně, mám na všechny vyučující telefonní číslo, oni mají na mě, takže... é ... funguje to výborně ať už jde o kontrolu doc

– e, nebo docházky, é, třeba že dítě de s náma – někam, nebo, é, dítě nedojde do školy, a, třeba z rána, vypustí si dvě hodiny – o všem se dozvím takhle, jo? Že – není to takové, že by došla najednou nějaká dutka a nebo tak – o tomto všechnem sme informovaní. Řeší se všechno.

T/V: Dobře, děkuji.

A: Prosim.

T/V: A teďká – v tom případě – m, pořád platí to, že –

A: Mhm. – /souhlasně/ –

T/V: – kdybyste si eště na něco vzpomněla. Druhá /výdech/ otázka zní: Které strategie přispívají k začleňování dětí z dětského domova do prostředí běžné základní školy?

– /ticho/ –

A: Strategie... no, motivace toho dítěte, aby – že má význam, mmm, se připravovat na – školní – vyučování – docházku, é, podpora těch jejich kamarádkých vztahů, že podporujeme to, když sem dojde dítě ze třídy, zazvoní dole, tak, é, může si vzít, é, kamarádku sem na pokoj, ukázat tady domov, můžou jít spolu ven v době osobního volna, až se naučí, é, někdy bereme i děti, když sou nějaké sportovní – é – sportovní utkání, tak sme se setkali – že, třeba ti starší, přece jen, když mají utkání, tak, é, kamarád, který dobře hraje třeba ten florbal, nebo kopanou, nebo jakoukoli jinou hru – tak taky – může se účastnit...

– /ticho/ –

T/V: Mmm, a jak ta motivace, kterou ste zmiňovala jako první – ja-jak ta motivace probíhá? Popište mi ji nějakým zp... popište mi ji nějak.

– /zasmání/ –

A: No – když se něco – když se podaří a sou, dejme tomu, dobré známky, tak samozřejmě pochvala, ééé, – /odmlčení/ –, asi nejvíc funguje ta pochvala, a pak druhá věc, která *velmi* funguje, tak, ééé, je to možná – pak se vyhodnocuje třeba na závěr roku – pod stromečkem, tak dycky – z každé rodinné skupiny – ém, vyhlášíme dítě, které má od má-s má zvláštní odměnu. Může se to týkat školy, týkat sportovního výkonu, prezentací domova nebo školy a tak dál. Může to být pochvala ve třídě, může to být pochvala třídního učitele, ředitele. A tady k tomuto všemu se přihlá – e – přihlíží.

T/V: Takže, é –

A: Ale na prvním místě je to ta pochvala, pak to může být, é, nějaká finanční motivace, mírná, v rámci kapesného, á, určitě, co – co je dost – dost velká pro ně motivace, je – je vyhlášení tady to závěrem roku. Toho dítěte.

T/V: Mmmmm – a – mmm – jak, ta-m, ta pochvala, například, jak probíhá, nebo co – jak vypadá?C – c –

A: E. Většinou to, u těch menších – ale i tady u těch starších, e, e, přídou ze školy – *Teto, dostal sem jedničku* – – takže okamžitě, e, rychlá reakce, é, pochvala, jako, *Si dobrý, vidíš, to mělo cenu se na to učit*, jako, aby si uvědomily a tak dále.

T/V: Mhmm. A to vyhlášení pod stromečkem, třeba? To probíhá – nebo jak to vypadá?

A: No, to se sejdeme všichni – to je po vánoční večeři – kterou máme mimo areál domova – to je takové slavnostní všechno jako – děti se slavnostně oblečou – a tak dál – é, pak se tady sejdeme, fff – é, před ředitelkou. Tam vlastně – sou ty schody – tak děti sou naučeny, že máme sezení – *šak vy ste možná zažila – ne? Nezažila, sezení? – sezení rodinných skupin?* Tak oni si tam všichni sednou, na scho-dečky, a kolem dokola, na židličky, a na – pod ty zrcadla – na ten stolík – a tak dál – á – zazpíváme si – no, a to možná až koncem si zazpíváme – ééé – fs – přivítají se bývalí zaměstnanci tady domova – á – pak paní ředitelka vyhodnotí z každé rodinné skupiny – é, za to a to – uvede důvod – a je věčný dar – většinou se přihlíží na to, e, co by to dítě chtělo a tak dál – když je to malé dítě, tak je to kočárek, panenka, holčička, chapeček dostal autíčko, tu velkou taturu – é, kluci třeba chtějí kopací, e, míč – to – tady – vždcky, věčně. Á – a tak. Holky třeba můžou být kosmetika, to už – to už takhle se trošku známe takhle, protože si s děčkama vykládáme o Vánocích, víme jejich přání. Kreslíme si, píšeme si Ježíškovi, takže to už, trošku, se odvíjí od toho.

T/V: M-hm. – /odkašláni/ – A, mmm, co se týká motivace a financí, které –?

A: Mmm, každé dítě má nárok ze zákona na určitou finanční částku – která je ve vnitřním řádu – a je to dané stanovama – a – tam je – určitá – částka pohyblivá. Je to v rámci desetikorun, abysme si nemysleli, že jsou to nějak – stovky – že by se to navýšilo. Ale – už i ten pocit, že vlastně si děti podepisují to kapesné, my si to s něma potom rozvykládáme, sedneme si, uděláme si rod – sezení rodinného – sezení – rodinné skupiny, jenom speciálně – děti se sebehodnotí a tak dál, říkají, co se jim povedlo ve škole, co se jim nepovedlo, kde vidí – s – problémy mezi sebou, co chtějí řešit, a – přitom – to – my to s nima – vzájemně – tu – finanční částku stanovíme.

T/V: Mhm. Á. Ještě něco k tomuto?

A: Né, to je všechno.

T/V: É – další – další bod, který ste jmenovala, pokud jsem si to správně zapsala – byla podpora kamarádských vztahů – é – jak probíhá tady toto?

A: E, to je právě to, že když sem zazvoní – dole na zvonek – éém – a třeba, é, zeptá se, jestli bude 04 ven ta – ta holčička – tak – é, neděláme v tom problém, můžeme jí – ji jít po-po-počkat sem, nebo když se vy – z vycházky vrací, tak – zeptají: "Teto, může jít sem?" É, na pokoj za mnou – vykládat si a tak dál, takže v tomto – si myslím, že – nerozdělujeme ten svět venku a vě – e – svět tady.

T/V: Mhmhm.

A: Jo? Že můžou – že navíc můžou dojít – i – docela to funguje, hodně, že třeba kolikrát ta paní třídní učitelka – é, přijde sem s celou tou třídou, to dě – dítě dané je tady provede – ukáže – "to je můj pokojík – tady spí sestra" – "tady spí ten kámoš a tady ten" – "tady se koupeme, tady je jídelna, tady si vaříme" – takže provede je po celé-m tom domově.

T/V: Á – co se týká sportovní utkání? Která ste, zmiňoval, amyslím, jako poslední?

A: Mhm. To byl třeba ten florbal, že v rámci dětských domovů – é, spolu pořádáme určité akce – my třeba pořádáme plavecké závody a tak dál – takže to vím, že, é, když tady byl nedostatek – bylo – bylo období, é, kdy bylo málo velkých chlapců, tak sme dovolili, é, kamarádovi, aby se s nama zúčastnil taky – že s náma jede – někam – nebo – mají možnost se zapojit taky ze třídy děcka k nám.

T/V: Takže toto – všechno – vidíte jako strategie, které přispívají k začleňování dětí z dětského domova do prostředí běžné základní školy?

A: Hmhm, ano.

T/V: Mám pocit – že jste to teďka – hodně vzala – z pohledu dětského domova.

A: Mhm.

T/V: A – chci se zeptat – eee – pokud – eee – tak jaké strategie používá třeba ta škola – pro začlenění svých dětí – protože to sou jejich dětí, že ano? –

A: M-m.

T/V: Do – je – e – do prostředí základní školy?

A: No, takový den otevřených dveří – to asi nebude to, co se – na co se mě ptáte... tam, víceméně – aby my zme šli – e – nebo teď nevím, jak ste to myslela – m – přesně – m – ee – no – jo – asi s te – asi z té strany – že prostě nedělá rozdíly mezi dítětem z domova a dítětem z rodiny. Já bych to asi viděla tak. Jo? Že – že – neupřednostňuje ho, nedělá z něho něco znevýhodněného, ale má stejně nastavená pravidla pro všechny.

T/V: Mmmhm.

A: Jo. Že neodpustí určité věci – když je – é – nějaký průšvih – tak že – aby řekl: no to je – dítě z domova – tomu to odpustíme, tomu ne – takže má stejně nastavené pravidla pro všechny. Anebo naopak. Je důležité taky, když je nějaký opravdu prohřešek, nebo tak, tak že se opravdu důsledně vyřeší příčina případu a ne aby se to hodilo třeba na děti z domova. – /ticho/ – Všecko.

T/V: Už vás žádné strategie ze strany školy nebo třeba dětského domova nenapadají?

A: Já myslím, že z toho dětského domova sem to – sem to rozvykládala, to asi jo, a z té strany školy – přímo – tady to, co sem vám menovala, asi, no. Ty pravidla a spolupráce otevřená – s náma. I ten – ten zájem, když projeví, že chtějí jít sem, do-do dětského domova – projít si to tu s tou třídou, tak – to je taky – to je taky pozitivní – o – jejich návrh.

T/V: A jak tady toto vlastně probíhá, pokud se – e – rozhodne škola, že – půjde třeba třída navštívit dítě z dětského domova – tak – jak – jakým způsobem probíhá potom ta komunikace nebo ta dohoda?

A: Ta třídní učitelka kontaktuje toho – toho vychovatele, který má to dané dítě na starosti již – sejdeme se tehdy a tehdy – dohodneme se na termínu – já to oznámím tady paní ředitelce nebo paní zástupkyni, enom aby věděla, že tady prochází děti a tak dál, a domluví se – buďto se domluvíme na termín, kdy já mám příslužbu, a provedu je tady, i s tím dítětem, které vlastně – é – je v té třídě – takže vykládá ono a já to třeba můžu doplnit a tak dál – á – anebo se domluví s kolegyní, která tady – má příslužbu. Aby věděla, že tady někdo bude procházet, a tak dál. A – má to pozitivní význam, že děti si všechny uklízí. – /smích/ – Z vlastní vůle. – /smích/ – Protože to chtějí mít tady hezké. Aby viděly děcka, že – /smích/ – že to je fajn.

T/V: To je – to je pravda, to je dobrá motivace.

– /smích/ –

T/V: Jako...

A: Jo, a děcka dycky dovedou – fakt, zkušenosti sou s tím, že – že děti donesou bonbony třeba – nebo nějaké obrázky. Máme tu třeba spolupráci i s bývalou školou, kdy – holčička se sem přistěhovala z jiného města – z jiné základní školy – a ty děti jí i – i s paní učitelkou pořád pišou dopisy a posílají fotky a i velkou fotku pro d – dokonce pro ni – i když ona už tam není, na té škole, tak tu závěrečnou, dřív, co se dělá v té třídě, tak jí posílají a ona zase posílá jim a píše si s nima – tak to je pěkné taky. Taky máme – měli jsme další setkání, kdy – kdy tady starší dívka, třeba, é, taky z jiného města – z jiné školy – tak, é, v rámci toho, že sme jeli s dítětem na vyšetření, tak zme ji popovezli do toho města – bylo to po cestě naplánované – že se stavila na tu školu, a po cestě zpátky zme ji – zas sme ji třeba nabrali, takže toto – toto není problém to je všechno o domluvě. A o projevení nějaké dobré vůle, že chtějí pokračovat v něčem dál.

T/V: To je pěkné.

A: Mhm.

– /ticho/ –

– /smích/ –

T/V: Tak, napadá vás ještě něco, co byste chtěla zmínit – é, co se týká – stran – spolupráce – integrace dětí do běžné základní školy?

A: Mmm. – /nesouhlasně/ –

T/V: Něco, co sme třeba vůbec tady nezmiňovaly a chtěla byste to zmínit?

A: M-m, já myslím, že zme to docela důkladně probraly.

– /smích/ –

T/V: Ééé. Dobrá, tak vám děkuji za rozhovor.

A: Mmm. Prosím. Ať vám to k něčemu je. – /smích/ –

T/V: Děkuju. – /smích, šustění papírů/ –

PŘÍLOHA P III: ROZHOVOR S INFORMANTEM F

T/V: – /šustění papíru/ – Dnešní datum je 14.12.2016. Je mou povinností si ověřit, že s nahráváním udělujete souhlas. Smím si tento rozhovor nahrát?

F: – /mlasknutí/ – Ano.

T/V: Děkuji. É – ještě předtím, než začneme probírat téma začleňování dětí z dětských domovů do prostředí základní školy, – /nádech/ – můžete mi, prosím, stručně říct, jak dlouho pracujete jako vychovatel?

F: Dvanáct let.

T/V: Jákou školu jste vystudovala?

F: Sociální pedagogiku.

T/V: Á – na základě čeho jste si zvolila stát se vychovatelem právě v dětském domově?

F: Baví mě práce s dětmi.

T/V: Děkuji za vaše odpovědi. – /nádech/ – Nyní bych, pokud nic nenamítáte, přešla k jádru výzkumu.

F: Mhm.

T/V: E – první otázka zní: – /nádech/ – Jak odborní pracovníci školských zařízení, tím myslím dětských domovů a základní školy, – /nádech/ – podporují začleňování dětí žijících v dětském domově, do sociálního prostředí běžné základní školy?

F: Tak – konkrétně – é – třeba třeba našem případě – my spolupracujeme s psychologkou – paní magistrou H. – která – je teda – externí pracovník – takže k nám dochází pravidelně do dětského domova – asi dvakrát nebo třikrát týdně, tuším – /nádech/ – a zároveň právě – dělá – poradce i – /mlasknutí/ – é, na té základní škole, kam naše děti dochází – takže je to takové hodně provázané –

T/V: Mhmh.

F: – tudíž když – prostě konkrétně naše děti mají takovýto nějaký problém, tak vždycky my o tom víme. – /nádech/ – Á – ta paní psychologka s těmi dětmi potom pracuje – e- m- f- á – ve spolupráci vlastně s kmenovým vychovatelem – *toho daného* dítěte, kterého se to týká, takže... u nás je to tak – takto ošetřené.

T/V: Mhmh – émmm – napadá vás – další – nějaké – mmm, jak – dětem pomáháte –?

F: No – tak – u-určitě –

T/V: – začlenit se?

F: – určitě – jenom – jako – hlavně – komunikací, že? Tak to dítě – když má nějaký problém – /nádech/ – é, tak – tak jak prostě v běžné rodině se snažíme, jo? Tudíž – když to dítě má problém, é, s nějakým tím začleněním – nebo prostě – jakýkoli v tom kolektivu – /nádech/ – tak – přide – za tím svým vychovatelem – tomu se svěří – a ten to s ním, ém, jako rozebere, že? Pobaví se s ním o tom, může mu popřípadě poradit a tak dál... jinak to – mf – /úder do stolu/ – jak to funguje ve škole, jestli tam mají nějakého – jako – konkrétního člověka na toto, třeba, který se tímto zabývá, to asi – to si právě myslím, že – é – určitě jako v kompetenci právě toho psychologa – v té škole – myslím si, že hlavně ten – psycholog – s tímto pracuje – to je teda můj názor, no – jinak – jinak nevím, co bych k tomu víc –

T/V: Mmm – á – když se vás zeptám, jak tady tato – práce s psychologkou – ééé, ve spojení dětský domov a základní škola – probíhá – můžete mi o tom něco víc říct? J-jako by – já – sem externista – který tady o tomto nic neví – tak kdybyste mě uvedla, prosím, do problému –

F: – /mlasknutí/ – Tak, ééé. Je – říkám. Konkrétně v našem případě je ta výhoda, že tady ta dotyčná paní psychologka – pracuje jak v té škole, kde ty děti – em – prostě dochází – tak tam – tam je vlastně interním pracovníkem – a k nám dochází externě, jo? Tudíž je to – jedna a tatáž osoba, – /nádech/ – která – e, samozřejmě, má ty informace z první ruky z té školy, že?, a zná i ty děti tady u nás v domově, i to prostředí, ve kterém sou, a tak dál – takže – ééém, prostě – zas – jako – m – je to provázané – no – ona prostě přide – a teď my víme, jo?, od ní – tak – m, já nevím – K. dnes to a to – měla takový a takový problém – už sme spolu o tom hovořily – /nádech/ – teď bych to chtěla ještě rozebrat tady s váma – /nádech/ – jó? – a zkusíme – nějak – é – s tím prostě něco – udělat – poradila sem jí to a to – a tak dál

– takže – /nádech/ – my máme prostě tu výhodu, konkrétně to naše zařízení, že – vlastně – /nádech, mlasknutí/ – je to takto jako pro-
vázané, no – že ona pracuje v té škole – á – a – dochází i k nám – takže je to takové –

T/V: Mhmmm.

F: – že ta spolupráce je tam o to jednodušší, samozřejmě, že? – kdyby to byl psycholog, nějaký, který – s tou školou – jako by – nemá
nic společné ho a chodil jenom k nám – do domova – tak zas, určitě, to bude pro něho složitější, než takhle když ona – to má – f – vlast-
ně – při jednom, jako by, no. – /bouchnutí do stolu/ –

T/V: – /mlasknutí/ – É – dobrá – zmiňovala ste znalost dětí – é – jakým způsobem pomáhá, ééé, znalost dětí – mmm – předpokládám, že
ste mmm- myslela – tady té – paní psycholožky –

F: – mhmm –

T/V: – eee – při začleňování dětí z tohoto dětského domova dooo – prostředí, e, – do sociálního prostředí té základní školy?

F: – /nádech/ – Tak – pokud už to dítě ona zná – že? – tím, že sem – za ním prostě dochází – pravidelně – /nádech/ – tak – už – třeba ví –
ééé-m – chm-chm – nevím, jak bych se vyjádřila – /nádech/ –, em – prostě – zná osobnost toho dítěte, ví, jaké má povahové rysy a tak
dále – jestli je komunikativní – m-míň komunikativní – jestli je – /nádech/ – ém – já nevím – spíš – /mlasknutí, výdech/ – introvert nebo
extrovert – jó? – jak – jak se to dítě projevuje vůbec tak jako v kolektivu a – /nádech/ – e-t – když i přijde třeba k nám – nové dítě – jó? –

T/V: Mhmmm.

F: – tak – už má i ta psycholožka třeba zkušenost s tím, jak se adaptovalo tady, jak se začlenilo *tady* do toho kolektivu. Už třeba ví –
/nádech/ – má ho – jak se říká lidově – otipovaného –

T/V: – mhmmm-mhmmm –

F: – tak už si zhruba dovede představit – jako – jestli – pro to dítě – /nádech/ – bude problém – se v té škole začlenit – nebo – naopak –
bude prostě – zapadne okamžitě do kolektivu a bude to v pohodě – že? Takže – /nádech/ – ona má už tu výhodu – že to dítě zná prostě z
tadyma, –

T/V: Mhmmm.

F: – jo? Že s ním pracuje – tady – vlastně – tak už – jako by ví – co od toho může očekávat – od toho jeho – začleňování se.

T/V Mhm. – /nádech/ – Mmm – é – řekněme – že – f – podstatě – /výdech/ – ééé – přemýšlím, jak to formulovat – /nádech/ – é – paní
psycholožka – /výdech/ – nebo takto – é – paní psycholožka je – dejme tomu – nějaký tedy spojník mezi –

F: Ano.

T/V: – mezi školou, vámi a těmi dětmi –

F: Mhmmm.

T/V: – á – é – mohla byste mi říct něco víc o tom, jak – é – ta škola – se snaží – ty děti – zapojit – é – do toho sociálního prostředí té
školy?

– /ticho, úder dlaně o dlaň/ –

F: K tomu vám asi moc neřeknu, protože to-m- jako – nevím – jak to tam – u nichchch – jo?

T/V: Dobře...

F: – j-j-jak – jakým způsobem to u nich funguje – jako – /nádech/ – vím – ale vím prostě o konkrétních případech, kdy třeba dítě bylo –
m-hm, já nevím, dejme tomu šikanováno – třeba – f – nemu-ne zrovna fyzicky, ale... – /nádech/ – že se mu třeba mohli posmívat, jo?
Fff. Ty si z děcáku a podobně – /nádech/ – jó? – že to dítě – jako by – se snaží třeba – některé děti z toho kolektivu vyčlenit – a právě –
/nádech/ – v tu chvíli opět nastupuje ta zmiňovaná paní psycholožka, protože to dítě už ví, že vlastně ona je ten člověk, kterému – to
může svěřit – /nádech/ –, postěžovat si mu – mám takový a takový problém – /nádech/ –, a ona už s tím dítětem pracuje, jo? – /nádech/ –
A pracuje i samozřejmě s tou třídou, ve které se tady toto děje, že? – s těmi dětmi, které prostě – tu šikanu tam vyvolávají – a pak zpět-
nou vazbu máme my, že o tom víme – takže – /nádech/ – pak s tím dítětem – můžeme ho tady my zas podpořit – jo? – v tomto směru –
ém – samozřejmě – komunikujeme s třídním učitelem, že? – /polknutí/ – a tak dál – takže – zase si myslím – pořad se vracím k tomu, že

– /nádech/ – pořád je tam nejdůležitější článek – aspoň teda já to tak vnímám – e – ta psychologka, jo? – Která – prostě – /výdech/ – tady toto řeší s těma děckama – nó.

T/V: Děkuji. É – napadá vás tady k tomuto ještě něco?

F: – /nádech/ – Eště možná – ted' c-mě napadlo – určitě tam f-figuruje – v té škole – nějaký výchovný poradce, že?

T/V: Mhmmm.

F: – který taky – zasahuje do těchto záležitostí, jo? – takže pokud – určitě si myslím, že – i ten – e, s tím má co do činění – že? – když – /nádech/ – se vyskytne – takový nějaký problém – a – em – prostě – toho členění – a-e pokud to de hladce, tak to de hladce – že jo? – /nádech/ – Pokud tam nastanou nějaké problémy – což u těch dětí – z toho dětského domova jako bývá, jo? – protože – /nádech/ – říkám – děti sou – kolikrát takové, že? – že když se něčím vymykáte – tak – tak prostě – do toho – /nádech/ – do toho – rýpou, takže jako – potom ten výchovný poradce určitě taky, jako.

T/V: Mhmm.

F: Si myslím.

T/V: – /nádech/ – Eeeehm. N-

F: – /zakašláni/ –

T/V: – něco o tom, ééé – j-jak – t – jak to probíhá – ta spoluprá – mmm, nebo spolupáce – jako by – ta pomoc – é – při tom – začleňování dětí – é – z tadyma dó prostředí běžné základní školy – ééé – přes toho výchovného poradce – emmm – můžete mi k tomu něco říct? Jak to funguje?

F: Já osobně – já osobně s tím jako zkušenost nemám – já – é – co sem měla třeba dítě jedno – na starost – už je to teda – pár let zpátky – /nádech/ – é – tak jednak to bylo romské dítě – jednak mělo takové lehké postižení – /nádech/ – é – a ještě navíc bylo z dětského domova – takže to pro ty děti v tom kolektivu bylo opravdu – jak se říká – sousto, že? –

T/V: Mhmmm.

F: – takže, – /nádech/ – é – když tam to dítě prostě nastoupilo – do té třídy, tak ze začátku jako, é, to opravdu nemělo těž – é – lehké, protože – ty děcka prostě – jo? – prostě: a ty si z děcáku – a ty si to a – /nádech/ – jó? – a – a ty si postižení a – a podobně – takže se mu dost posmívaly a tak – /nádech/ – ale opět – jak říkám – sme to řešili s paní psychologkou – která opravdu – /nádech/ – mmm – je teda skvělá – my s ňou máme jako výborné – zkušenosti – a ta – /nádech/ – teda – opravdu pracovala – jak se mnou teda mluvila o tom, rozebíraly sme to ze všech stran – zkoušely sme najít způsoby, jak tomu dítěti pomoci – tak s tím dítětem měla pravidelné schůzky – tak s tou třídou. Prostě těm dětem se to snažila to – jo? – nějakým způsobem vysvětlit – /nádech/ – ééé, aby pochopily, že je důležité tomu dítěti – postiženému a z dětského domova – podat tu pomocnou ruku a tak – takže opět je to prostě – o té psychologce –

T/V: Mhmmm.

F: – co aspoň já mám zkušenost.

T/V: Mmm – zdá se mi to – nebo sme se hodně – prosím, opravujte mě, aby to nebyla moje interpretace – /nádech/ – é – ted' se mi zdálo, že sme se hodně zaměřily na děti, třeba, které mají problémy – a co – ty – které – m-m bud' nemají problémy – nebo to není – nebo – m – m – měla sem z toho tak jako pocit, že toto sou třeba ty výchovné problémy – nebo už třeba šikana –

F: Mhm – mhm.

T/V: – něco hodně – mmm, jako by – záporného – v té – v tom – kolektivu – á – ééé – když to třeba vezmeme k dětem, které nemají až takové – n – až takové problémy – /nádech/ – při tom začleňování – /nádech/ – tak – jakým způsobem – neb – nebo – týkají se ty problémy – mmm – máte pocit – to je zas – já vás musím navést na otázku – aby sss-e mi o tom rozpovídala – jako – aby to nebylo ano/ne – emmm – ale – jako by – ééé – jak sou začleňovány děti, které nemají tady tyto – problémy – které zasahují až – do takové krajní meze? Nebo – fff – sou tady jenom takové děti, které zasahují až do t-takovéto krajní meze? V tom – c – fff – kolektivu?

F: K-u-u-určitě – určitě tady nejsou jenom takovéto děti – že? Sou tady i děti – které, jak říkáte – prostě nemají problém –

T/V: Mhmm.

F: – jo? – /nádech/ – A – jako – začleňují se v pohodě. Jo? Takže tam právě bych n- – jako neviděla žádný – tam – jako – t-tam jako de facto oni nepotřebujou – /výdech/ – sou jako by – /nádech/ – sou jako by rovnocennými – když to tak řeknu – možná to bude znít blbě – ale rovocennými partnery – s těma dětma, které sou z běžných rodin – tam bych neviděla rozdíl –

T/V: Dobře.

F: Jo? Takže... jako tam už potom – /nádech/ –

T/V: Děkuju – napadá vás ještě něco?

F: – tam si myslím, že potom není potřeba nějaká zp – jako – nějak im speciálně pomáhat při tom začleňování se – protože to de facto zvládají – jakoby samy, jo? Tak jak říkám, tak jak ty děti z běžných – prostě normálních – e, úplných – rodin jako. – /nádech/ –

T/V: Dobrá – děkuji...

F: Mhmm.

T/V: E – máte k tomuto ještě něco?

F: Myslím, že né.

T/V: E. Dobře – děkuju – /nádech/ – é – tak se vrtíme k tomu, co ste ještě říkala – zmiňovala ste komunikaci s třídním učitelem – můžu se – é – vás poprosit – jak probíhá tady toto? – vysvětlit – /nádech/ – jak probíhá tady toto při začleňování dětí z dětského domova při začleňování do prostředí běžné, é – základní školy?

F: No tak – /výdech/ – zas je to o tom – pokud – pokud to dítě se začlení – é – bez jakýchkoli potíží – tak s – pak – samozřejmě není v této věci potřeba žádná komunikace s třídním učitelem – jó, – nepočítám samozřejmě běžné rodičovské schůzky – /nádech/ – a – jó? – co se týká známek a takových věcí – ale – f – konkrétně – jako – p – f – ve – věci začleňování se – /nádech/ – prostě – pokud není problém – není problém – pokud je problém, pak – už samozřejmě s tím učitelem, e, jo? – máme na sebe kontakty, že? – domluvíme si – nějakou – /nádech/ – e, tu dobu, kdy on má konzultační hodiny, já – za ním přídu – /polknutí/ – a prostě záležitost rozebereme. A pak se domlouváme na dalších postupech, – /nádech/ – jak – třeba – tomu dítěti pomoci – jak tomu předcházet – aby – /nádech/ – mmm – aby třeba nedošlo, jo? Z – nějakým dalším problémům a tak dál – takže –

T/V: É.

F: – jako – de facto – myslím si – úplně stejně – jako – nehledala bych v tom – /nádech/ – jako – nějaký – jako – chm – až tak zásadní rozdíl – mezi tím – mezi těma dětma z dětského domova – a mezi dětma jako z normální rodiny – běžné – jó? – /nádech/ – Jako –

T/V: Mhmmm.

F: – může se vám stát – u – u dítěte z – jako z normální – běžné – fungující – rodiny – /nádech/ – že může mít problém – se začleněním se, že? – a taky jako rodič půjdu do té školy a budu to samozřejmě řešit, že? – protože mně na tom dítěti záleží – /nádech/ – a budu o tom s tím učitelem mluvit. Pokud to dítě v tomto problémy nemá – /nádech/ – a vidím, že se tak nějak přirozeně začlenilo a nepotřebuje pomocnou ruku – /nádech/ – tak to vlastně – s tím učitelem – neřeším, že jo?

T/V: Mhm.

F: Jako – nehledala bych v tom nějaké – /nádech/ – myslím si – osobně – že nějak velké – pokud – to dítě – není vyložené – sme se bavily – nějak viditelně postižené – jo? Nebo i třeba – jiné rasy a tak dál – že? Tak to říkám – to ty – to ty děti svádí – /nádech/ – třeba už k té šikaně a vyčleňování toho – z toho kolektivu a tak – ale pokud to dítě – jako zdravé a jako "normální" – – /smích/ – v uvozovkách – jó? – /nádech, plácnutí dlaněmi/ – tak je úplně podle mě jedno, jestli je z dětského domova nebo – nebo je z normální rodiny. Teda – aspoň já se tak na to jako – dívám.

T/V: É – děkuju. Napadá vás tady k tomuto ještě něco? Abych vás nepřerušila.

F: Asi ne – asi ne.

T/V: Dobrá – /nádech/ – tak já bych se vás ještě – e – zeptala – mc – é, jak ta komunikace, ééé, s vámi jako vychovateli, kteří zastupují, é, tady tuto instituci dětského domova –

F: Mhm.

T/V: – jak se vlastně – ta komunikace probíhá? Jak ty třídíš schůzky a tady toto, co ste zmiňovala vlastně – /nádech/ – můžete mi o tom – ?

F: – /nádech, mlasnutí/ – É – víte co? Zas úplně normálně – tak jako bych – já prostě – když přídu na tu rodičovskou schůzku – tak tam přídu tak – é, jako že – jako bych – jako bych byla – normálně – j-r – jeden z těch dalších rodičů –

T/V: Mhm.

F: – jo? De facto – j, ééé, – /výdech/ – když to – jako – abyste si to předsatvila – prostě já normálně přídu do té třídy – a ty rodiče de facto ani neví – že já sem tam za dětský domov – jo? To oni netuší, že? –

T/V: Mhm.

F: – /nádech/ – – jo? – takže já normálně – prostě – tak jak ostatní rodiče – sednu si do třídy – přichází paní učitelka nebo pan učitel – a promlouvá – k rodičům – pak, když je – prostě nějaký prostě problém, vidím, že to dítě má nějaké horší známky – nebo výchovné problémy – nebo tak – tak jdu ještě – samozřejmě individuálně – /klepnutí do stolu/ – za tím učitelem – ale – jak říkám – úplně stejně, jak kdybych tam šla – de facto – kvůli svému dítěti, jo? Není v tom – taky – žádný rozdíl – prostě – je to úplně – úplně stejná –

T/V: Dobře – děkuju – ještě něco vás napadá?

F: Mmm – myslí, že ne.

T/V: Ééé – zmiňovaly sme ještě zpětnou vazbu jako takovou – é – můžete mi říct – jak probíhá – ééé, zpěťá vazba? – vlastně – /mlaskutí/ – při tom začleňování dětí?

F: E – jo. Ééé – tak – je to tak – prostě – že samozřejmě – ééé, ten daný vyučující – /nádech/ – který má to dítě ve třídě – tak – ééé – je – e, obeznámen -s -tím – kdo je jeho kmenový vychovatel tady v dětském domově – /nádech/ – na toho kmenového vychovatele má – eh, vlastně telefonní číslo – nebo e-mailovou adresu – nebo i obojí – a, mmm, prostě – je to tak – funguje to tak teda už celé roky, že pokud je jakýkoli problém – /nádech/ – tak ten učitel – okamžitě – nakontaktuje toho kmenového vychovatele – aby – prostě – se ten problém – začal řešit – a pak už se domlouvá – /nádech/ – právě třeba nějaká ta schůzka individuální, kdy za tím učitelem, jo – ten vychovatel přichází a – /nádech/ – a celou záležitost rozebírá – a – samozřejmě – vždycky – je nejdůležitější – p – jako – pomoc tomu dítěti, že? – pokud je tam prostě problém – /nádech/ – s tím začleněním – tak se – snaží jak – ten vychovatel – tak ten učitel – prostě – tomu dítěti – /nádech/ – jako – všemožně pomoci – no –

T/V: – /nádech/ – Děkuji – é – zeptala bych se – m, jestli vás ještě něco napadá? Ne?

F: Né – nene – ne.

T/V: Ne – dobře – ééé – vidíte nějaký rozdíl – a pokud ano, jaký ffééé – ve způsobu toho spojení – é-mé-m-menovala ste myslím telefon – menovala ste – ém – j-jako – t-tu individuální schůzku a tak dále –

F: Mhmm.

T/V: Vidíte v tom nějaký rozdíl?

F: Jako že – é – rozdíl – ééé, teď nevím, estli vás správně chápu – rozdíl jako by – mmm – v – čem? Jako – e-fff –?

T/V: Při té – é – při té pomoci – při tom začle-

F: Mhm.

T/V: – ňování dětí do sociálního prostředí –

F: Mhmm.

T/V: – běžné základní školy – /nádech/ – jestli vy – jako vychovatel – é, mmm –

F: Ano.

T/V: – spatřujete, že – že je – ééé, třeba né – jo?, takže... ale jestli spatřujete f, é, že je prostě něco lepšího než něco jiného – ?

F: Jo tak – mhmm.

T/V: Z toho.

F: Ěm – je to asi individuálně – jako – myslím si – že to je případ od případu, jo? Záleží prostě, o co přesně se jedná, jestli ten – problém – jako by – je h-hodně závažný – nebo jestli je to jenom nějaká maličkost... je to těžko, jo...

T/V: Takže – je to – o tom problému samotném? O té věci, která se řeší?

F: Tak. Já bych to viděla tak. Nó.

T/V: Mhmmm.

F: Jo? Pokud je to – dám příklad –

T/V: Paráda.

F: Pokud je to o tom, že – ééé, že, mmm – /mlasknutí/ – to dítě dnes a denně je tam zesměšňováno, ostatníma – a-f-f – prostě – fff – vyšachováno z toho kolektivu – /nádech/ – nedej bože nějaké už fyzické napadení nebo tak – tak samozřejmě – asi nebude stačit – to řešit – jako po telefonu. Že? Říct si k tomu tři věty? Že? Už jako, e, tam je pak důležité to rozebrat opravdu hodně – osobně – a j- přizvat – k tomu – právě třeba tu psycholožku – jo? Právě – nějakého takového odborníka. – /nádech/ – Pokud se jedná o tom – že tam – mm – /mlasknutí/ – z recese děckovi – prostě – já nevím – něco schovají třeba, jo? – tak hned – to nebudu brát – rozumíte mně? – hnedka to nebudu brát – tak jako že to dítě s – má problém se začlenit – jo?

T/V: Mhmmm.

F: Tak – asi – ten učitel – mi – /úder/ – třeba – jenom – nějak prostě – nařukne – /nádech/ – jo? Že – děje se to a to – třeba – zbystřete s – jo? Nebo prostě: – zvyšte opatrnost – dávejte na to bacha – kdyby náhodou se to mělo rozjet – /nádech/ – ale – říkám, je to případ od případu – podle mě jako.

T/V: A to se děje – jak? To se potom děje na bázi komunikace – nebo něčeho úplně j – mmm – /mlasknutí/ – jako telefonické komunikace spíš – tady toto – ééé – nebo – se – je to tam taky – až při té – nějaké individuální ééé-h-m – setkání – nebo – v jaké fázi se to řeší?

F: No tak – pokud – říkám – pokud už ten problém začíná být nějaký závažnější – tak samozřejmě to vyžaduje osobní kontakt, že? Už prostě přicházím do té školy – /nádech/ – a s tím učitelem – to řeším – popřípadě – říkám – přivzeme třeba tu psycholožku, která – /nádech/ – k tomu – řekne – zas – že? – za sebe – z toho odborného hlediska – /nádech/ – a řeší se to už víc. Pokud je to jenom nějaká – lidově řečeno – prkotina, že? – tak prostě – si o tom řekneme po telefonu – a řekneme si – 'kdyby náhodou něco – že? – kdybych viděla, prostě – /úder do stolu/ –, že se situace zhoršuje – /nádech/ – nebo se k tomu něco přidalo nebo tak – okamžitě vás budu kontaktovat' – a už bysme se třeba domluvili – na tu osobní schůzku, jo? – takže – je to – prostě – ale zas – zase sme u toho, že je to – de facto – úplně totéž, jako kdyby to dítě bylo z normální rodiny, že? – /nádech/ – Taky pokud uvidí ten učitel – že – to dítě má velké problémy, jo?, tady s tím začleňovám – nebo – /nádech/ – tady s tím vůbec zapadnutím do kolektivu – /nádech/ – tak určitě bude toho – /úder/ – rodiče – /úder/ – taky kontaktovat, že? Myslím si, že – /úder/ – to je totéž – jako pořád.

T/V: Mhmmm – /nádech/ – dobrá, děkuji. Napadá vás –

F: Ééé.

T/V: – ještě něco –?

F: No – nevím – možná – jestli je to k tomu – ale ještě mě tak napadá, že je teda jeden fakt, je ten, který pozoruju – jako – za celou tu dobu – co jako tady pracuju – že pokud se cokoli v té třídě semele – je jakýkoliv problém – tak první prostě mají ti učitelé – /mlasknutí/ – é – tak nějak – echmmm – jak bych to řekla? – /mlasknutí/ – em, pořád postě mají tendence – t-h-ak – jako by sklouznout k tomu, že – to určitě zavinil ten – /důrazné ťukání do stolu prstem/ –, protože ten – /důrazné ťukání do stolu prstem/ – je z dětského domova –

T/V: Mhmmm.

F: – jo? – tak ten je jako taková – že to děcko má prostě tu nálepku – má tu etiketu – prostě – tak – je to dítě z ústavu – tak určitě je problémové – takže když cokoli – tak – i kdyby to naše dítě – nebo naše – říkám – naše – ale – /zasmání/ – domovské dítě – jako stokrát neudělalo, tak prostě ten učitel vždycky první – jo? – prostě pojme to podezření, že – to bude asi – on – on bude ten – /nádech/ – iniciátor toho všeho – jo? – a on je ten špatný – tak to ale už asi nesouvisí úplně s tématem, že? – /nádech/ – ale – ale jako ...

T/V: – /nádech/ – É – když se vás zeptám – ať už se to teda týká – tady tohoto – kontextu – nebo vůbec toho začleňování –

F: Mhmm.

T/V: – do sociálního prostředí běžné základní školy – ééé – jak, e, vy jako vychovatelé potom pomáháte těm dět-d-ďetem začlenit se do toho sociálního prostředí? Můžete mi k tomuto něco říct?

F: Jako – pf – to nevím, co bych vám k tomu řekla – teda popravdě –

T/V: É – rozumím – že to je samozřejmě i přes ten kontakt s tou paní psychologkou –

F: Mhmm – jako – zase – tak jak prostě doma, jo? Když to dítě má problém – jo? – jakýkoli – související – /nádech/ – s – prostě – s tím začleněním se – /úsměv/ –, tak – tak přijde, že? – a svěří se. Jo? A jako vy s tím dítětem mluvíte o tom – /nádech/ – co – co víc, že?, pro to může člověk udělat – jako? M – m – nevím, jako, jak jinak... – /nádech/ –

T/V: Takže –

F: – prostě komunikací – e –

T/V: Mhm.

F: – ro-rozebráním toho problému – podpor – samozřejmě podpořit to dítě – že? – jako – /nádech/ – a – poradit mu.

T/V: J – m-hmm m-hmmm. É – a ta rada – á – mmmé – ta pomoc – é, to je – m, opět na té bázi komunikace? Abych – tomu rozuměla – správně?

F: Jo. Jo.

T/V: Mhmm.

F: Jo? Protože – když to dítě přijde – že? – a řekně: *teto – tak jako dneska mě ti kluci zase jako kopali – jo? Nebo tahali za vlasy – nebo něco, jo? – tak – /nádech/ – ééé, samozřejmě, že mu nefeknu: A víš co? Mě to nezajímá. Běž.* Jako – m, mě – prostě – *nezájem.* Jo? Tak to by bylo – špatně – že jo? Tak samozřejmě – /nádech/ – tak si sedni – pod – pokecáme o tom – /úder do stolu, polknutí/ – efvv – věci se mají tak – a tak, prostě, jo? Rozebrat to s tím děckem, jako poradit – říkám, podpořit ho – /nádech/ – a říct mu: podívej se, já – zavolám paní učitelce, ona o tom bude vědět, bude se na to dávat pozor – nemusíš se ničeho bát: – /nádech/ – jako asi – tímto stylem. Jo? Jako j-já n-ne-nenapadá mě jako jiná – /nádech/ –

T/V: Mmm, ne-nenapadá? Nemám se vás ještě ptát, jak vychovatelé třeba – můžou pomoci – sss-f – jako při tom začleňování? Jako skutečně –

/v pozadí: Dobrý den/

F: – skutečně – nic jiného jako – nevím – nevím, jak jinak. Pak jediň, říkám, ta spolupráce s tím psychologem – ale vyloženě jako – ze strany vychovatele – /nádech/ – si myslím – obyčejná – v uvozovkách – "obyčejná" – rodičovská – opět v uvozovkách, že? – rada – pomoc. Jako.

T/V: Mhm – takže – takže když –

F: Jak jinak?

T/V: – když se vás zeptám, – ééé – jak, ééém, potom tomu dítěti poč – e, pomáháte – ééé, když se kons – kontaktujete s tím psychologem –

F: Mhmmm.

T/V: – é – tak – co byste mi na to odpověděla?

F: – /nádech/ – Tak určitě zas ten psycholog – /nádech/ – e – psycholog – m-m – zas je jenom o tom, že vlastně – nebo jenom o tom – zní to blbě – že jenom – ale – /smích/ – emmm, zas je to prostě o tom, že s tím dítětem komunikuje – že to s ním prostě řeší. Jo? Že to dítě vidí, že – /nádech/ – má tu podporu, jo? Má tu podporu, má tu oporu v těch dospělých – a že prostě na to není samo – a že když – m – cokoli, tak dycky se má a koho obrátit a vždycky je tady člověk, který mu prostě – /nádech/ – jako pomůže – že ho v tom nenechá, jako by, jo? Tak. U-t-m. Akorát že ten psycholog je odborník, takže, jo? Asi – má ty – mmm, že? – /mlasknutí, nádech/ – ty postupy takové jakoby – že to třeba pomůže víc, jo?, když to tak řeknu – /smích/ – že člověk je laik, tak to až tak třeba neví, že? – ale – ale – prostě – pořád si myslím, že nejdůležitější tady v tomto je opravdu komunikovat s tím dítětem –

T/V: Mhmm.

F: – /nádech/ – i – a taky – samozřejmě – aby to dítě ve vás mělo důvěru, že? To je jako dost podstatné, že? Protože – pokud – to dítě si – k tomu vychovateli – jako by – nezíská ten pravý vztah, – /nádech/ – e, tudíž mu nevěří, tak potom, když má i takové nějaké problémy, tak – se samozřejmě – nesvěří – a ten vychovatel to mnohdy třeba delší dobu ani neví – /nádech/ – a pak se ta šikana může – nebo – jo? – cokoli – něja – jakýkoli problém s tím začleněním, prostě, může prostě hodně rozvinout, že? Takže to je ještě dost důležité.

T/V: A jak ta důvěra – mmm – pomáhá – mmm – těm dětem – potom – při tom začleňování – e, z vašeho – m – pohledu? Mmm – říkám – sem externista – jako – nevím o tom –

F: Mhmm.

T/V: – jako by nic – ééé, tak jak ta důvěra – e-mmm, buď jak si ji získáváte, anebo spíš – jak to potom pomáhá tomu dítěti v začlenění do toho sociálního prostředí té školy?

F: – /mlasknutí, nádech/ – Ééé – no tak – /výdech/ – důvěra, samozřejmě, je dost důležitá – jako – ééé, m, pro to dítě – takto – když to dítě tady v tom domově bude mít – bude ty tety brát opravdu jenom jako tety – jako vychovatelku –

T/V: Mhm.

F: – a nebude k ní mít – takový ten užší vztah –

T/V: Mhm.

F: – nikdy nebude mít samozřejmě takový vztah, jako by měl k matce, že? Tó jako... je jasná věc – /nádech/ – ale pokud ho bude mít jenom takový, prostě: nó – tak prostě – to je teta – která tady slouží – jako, jo? A bude se – a bude si držet určitý odstup – a tak – tak, ééé – /úder do stolu/ – a nebude tudíž té tětě důvěřovat – tak pak to dítě – /mlasknutí/ – mmm, nemá ten – právě ten zmiňovaný pocit té – podpory a toho, že někdo nad ním drží tu ochannou ruku – /nádech/ – a už má třeba i pak samozřejmě s tím související nějaké problémy – /nádech/ –, že?

T/V: Mhmmm.

F: Při tom začlenění se – a tak dyž ví – že prostě doma – nebo tady v tom dětském domově – /nádech/ – má – prostě – toho člověka, který – /nádech/ – sss – z kterého tu oporu cítí, kterému věří – kterého/mu důvěřuje – kte-kerého má prostě rád – a ví, že dyby cokoli – /nádech/ –, tak se na něho kdykoli může obrátit, tak i – /mlasknutí, nádech/ – tak stoupne mu – jako by – ne sebevědomí, ale – rozumíte mně, jo? Jako – je – je si takový jistější –

T/V: Mhm.

F: – tím momentem – a potom už – ééé, si myslím je pro něho i jednodušší třeba se do toho kolektivu začlenit a tak jako – /nádech/ – jó? Než když prostě má ten pocit, že je na všechno samo a nemá nikoho – /nádech/ –, jo? – tak – /úder do stolu/ –

T/V: A co to s ním třeba v tom kolektivu jako udělat? Jako – mmm, myslíte si – že to potom pomáhá jako – j – nebo – co si myslíte, že to potom v tom kolektivu udělá, é, když – mm – tady u vás nabude důvěru – potom v tom prostředí školy?

F: Myslím si – že se rozhodně cítí – protože takto – ty děti – e, aspoň si myslím – že ty děti z toho dětského domova se pořád proti těm dětem z těch běžných rodin cítí asi trochu méněcenné, jo? Že mají – oni to neřeknou třeba nahlas, ale já to z nich takto vycítím, že prostě oni mají – ten pocit, jó: tak já su jako proti nim takový – protože – já vlastně su z toho domova, jo? –

T/V: Mhm.

F: – já su z toho ústavu – /nádech/ – jako a – já su vlastně ústavní dítě – a že tím – jako – samozřejmě trpí, jo? Ale pokud to dítě ví, že – i přestože je v ústavu, ale má tady – tu – č – m – tu osobu, která vlastně – /nádech/ – když to – /výdech/ – pře – jako přeženu – m-mu jako plně nahrazuje tu matku –

T/V: Mhm.

F: – nebo toho rodiče, jo? –

T/V: Mhm.

F: – může to být i strýc vychovatel, to je jedno – /nádech/ – tak přece jenom, é, ten pocit – té méněcennosti – není tak velký – rozumíte mně? – /nádech/ – Jo? Že i když třeba pak to dítě – z té běžné rodiny – třeba řekne: *á, prosím tě, ty si z domova, a ty si – ty si – domovák* –

T/V: Mhm.

F: – oni to tak používají, v tom jejich slangu:

T/V: Aha.

F: – /úder do stolu/ – – tak *ty si domovák*, a to – – /nádech/ – jo? – tak on může říct – nebo – aspoň s-s-sobě sám – v duchu – si může říct: *tak sice su domovák, ale – /nádech/ – jako mám tam super tetu, která je prostě – /výdech/ – skoro jak mamka, jo? – a jako – je to tam, jo? Rozumíte mně, jo? Takto. – /úder/ – Já si myslím, že to je hodně důležité. Určitě.*

T/V: Souhlasím s vámi.

F: Já kecám, že?

T/V: Né – vůbec ne! Já se – ssem-m –

F: – /smích/ –

T/V: – strašně ráda – m-ééé – za – mmm, sytá data –

– /smích + úder do stolu/ –

T/V: Jako to je opravdu – /nádech/ – dycky zážitek, dělat ty rozhovory – takže... mmm, mockrát vám děkuju – é – napadá vás ještě – /zařukání/ – k tomuto něco?

F: Já myslím, že asi ne.

T/V: Dobře, tak já se podívám, co sme tam ještě probíraly, abychom to kdyžtak – é – rozebraly – vííic – emmm – – /mumlání + slovo spolupráce/ –

F: – /odkašlání/ –

T/V: Mmm – em – /nádech/ – dobře – kdyžtak mi to – emmm – pokud máte pocit – ale – ne – ale ne – nech – necháme to takto – é, když se vás zeptám, jakým způsobem tedy podle vás ta komunikace pomáhá těm dětem začlenit se do toho sociálního prostředí základní školy?

F: Jakým způsobem? Tak – pff – tak přes tu podporu, no – tak prostě když – když s tím dítětem budu mluvit – /nádech/ – o problémech – o radostech – i starostech –

T/V: Mhm.

F: – /úder/ – tak – tak vlastně ho – tím ho podpořím – a to dítě, když de prostě jako – když – do té školy – a do toho kolektivu vstupuje s tím pocitem, že je prostě podpořené – /úder do stolu/ – tak jak sem říkala předtím, jo? – tak – /nádech/ – tak se mu určitě – lehčeji – do toho – emm, jo? – do toho kolektivu bude začleňovat, než – /nádech/ – když prostě – půjde povadlé – jo? – a jako – já nikoho nemám – sem prostě na všechno sám – tak j – to bych se opakovala, no – jako de facto – to – co sem říkala předtím –

T/V: Dobrá – děkuji kdybys – kdyby vás ještě něco k tomu napadalo – é – tak se k tomu vrátíme – meee, teď – é – jestli můžeme – se třeba – é – přesunout k té druhé –

F: Mhmh – mhmh.

T/V: – otázce? É – které strategie – přispívají k začleňování dětí z dětského domova do prostředí běžné základní školy?

– /ticho + zasmání/ –

F: Tak to teda – vůbec jako – em – to vůbec nevím, co bych vám k tomu řekla – popravdě řečeno – jako.

T/V: Dooobrá – tak vždycky sem to tak jako – rozmlouvala – é – dokážete mi svými slovy nějak jako popsat – é – jak vidíte – nebo jak chápete to slovo strategie?

F: Tak jako – strategie – postupy – že? – určité –

T/V: Mhmm.

F: – prostě – strategie je – /nádech/ – způsob – postup jakým – jako – jak jim – pomůžu – jako tomu dítěti – aby se začlenilo – ale to je – prostě všechno, co už sem vlastně – jako – co – co – já – jako vychovatel – můžu udělat víc, že?, než to – /nádech/ – že to dítě podpořím, prostě, tím, že s ním budu mluvit – že se s ním samozřejmě budu učit, že?, aby nebylo outsider – é – jako – skupiny – že? Ve třídě... aby ho prostě neměli a hlupáka, že? Tak s-samozřejmě se tady s ním připravuju do školy, že, když má nějaké problémy s učením tak – tak sem mu nápomocna – tak jak všichni ostatní – kolegové – /nádech/ – jako, nevím, taková jako – m – běžnou péčí, prostě – běžnou péčí –

T/V: Mhmmm.

F: – tím, že vlastně, tu péči o to dítě – vlastně nezanedbám, jo? Jako – asi tak – jako – nic bych v tom nehledala – jako – že bych s tím dítěte z toho domova nějak speciálně – jako – p-p – jako pracovala – aby se začlenilo – to ten pocit nemám.

T/V: Já sem dycky říkala, že tu strategii vidím jako – soubor nějakých postupů – e – nebo kroků – k nějakému třeba cíli –

F: Mhm.

T/V: – e – á – jestli – é – třeba vás třeba napadá – vás – nějaké, é, kroky – kroky – postupy – e – že něco třeba navazuje na něco – eee- emmm – které pomáhají tomu dítěti se začlenit do toho sociálního prostředí – běžné základní školy – ? – /ticho, nádech/ – Nemusí to být jako –

F: Jako – /výdech/ – jako – říkám – nic speciálního mě prostě v této věci jako – vůbec – e-e –

T/V: Dobrá – děkuji –

F: – to mě nějak nenaskakuje.

– /smích/ –

T/V: Ééé – vůbec nevádí – ééé – já se vás tedy zeptám, ééé, j- m – rozšíříme to – a j-já se omlouvám, ale já se fakt musím ptát jako pořád – ptát m, jak – jak – protože – já to nevím –

F: Mhmmm.

T/V: – á – mmm – takže jakým způsobem pomáhá to učit se – to učení se – é – dětem začlenit se potom do toho sociálního prostředí – z vašeho úhlu pohledu?

F: – /nádech/ – No tak – tak, jak sem řekla – určitě – když to dítě – é – protože tady samozřejmě sou děti většinou z-z rodin prostě sociálně slabých a nefungujících – a tak dále – že? – tak, ééé, f takovém případě, kdy se tomu dítěti doma nevěnují – i po té stránce – vlastní té přípravy do školy, že? Tak – pak – zas může být snadným terčem toho kolektivu – z toho pak vypývá ten problém s tím začleněním se, že? Protože – ty děcka – áha – prosím tě – ty máš pětky na vysvědčení – ty si hlupák – ty prostě – /úder do stolu/ – to nezvládáš. – /úder do stolu/ – A tak dále. Takže tím – že já – vlastně tomu dítěti – /dva úder do stolu/ – se tady intenzivně věnuju – /nádech/ – a mám prostě – m – v režimu dne – tady je zavedený – prostě – dnes a denně – od – /úder do stolu/ – do – /úder do stolu/ – příprava na vyučování – tak ty děti skutečně – /úder do stolu/ – mají – /úder do stolu/ – dohled – é – /mlasknutí/ – á – é, – /úder do stolu/ – tím pádem é, se nemůže stát, é, jako že – by byly úplní outsideri, jo? – že by prostě propadali – nebo tak – protože prostě se jim věnujeme – po této stránce – a tu přípravu do školy – /nádech/ – jako s nima děláme, že se to nezanedbává, jo? – takže – a tím, že už se mu daří – třeba i v té škole – i v tom učení – tak tím samozřejmě – taky může trochu – /nádech/ – e – stoupnout – jako by na ceně v tom kolektivu – že? Že prostě – /nádech/ – je zas pro něho jednodušší. Jako – jako hůř se určitě – /úder do stolu/ – začleňuje – /úder do stolu/ – dítě, – /úder do stolu/ – které – přijde do třídy – /nádech/ – jako je tam třeba nové – přijde tam – vstoupí do té třídy – á – prostě – za prvních čtrnáct dní docházky do školy má deset pěttek – jo? Tak – asi – m, jako se mu – jako – /výdech, mlasknutí/ – je nasnaze, že ty děcka ostatní – se mu budou posmívat, aj když bude prostě průměrný, třeba, bude mít třeba dvojky, trojky, že? Tak – /nádech/ – si toho nebudou všimát –

T/V: Mmm.

F: – jo? Asi tak – jo? Tak – zas prostě – e, zas je to jenom o tom, že – ale zas je to o té podpoře, že? Tím, že prostě on ví – /nádech/ – že – /úder do stolu/ – přijde – /úder do stolu/ – sem – a když – cokoli neví – do té školy – nebo – n – s něčím si neví rady, nebo – prostě – že je tady ta teta nebo strýc, který – /nádech/ –: *ták pod', sedneme si k tomu* – /úder do stolu/ – a – a – *zkusíme to spolu prostě rozebrat* –

/nádech/ – é – jo? Já ti to vysvětlím, čemu nerozumíš, procvičíme si to a tak dál – jo – že to dítě zas – má – pocit – že – té – /nádech/ – té podopory a opory, no – /úder do stolu/ –.

T/V: Mhmmm. – /nádech/ – Takže – jestli vám sp–, ééé, správně rozumím – nebo jestli to chápu, tak – je to vlastně ó – přístupu těch vychovatelů – a – j – mmm – to, že ty děti podporují, – /nádech, odkašlání/ – a tím pádem – ty děti nabydou nějakou, é, dejme tomu sebe-jistotu –

F: Mhmmm.

T/V: – a, – /mladknutí/ – eem, tím pádem, é, vlastně ty informace, které mu předáváte vy – ono potom uplatní v tom kolektivu – ve škole?

F: Dá se to tak říct. – /nádech/ – Jo.

T/V: Dobře – děkuju. – /nádech + mlasknutí/ – Teďka – jakým způsobem – e – pomáhá dětem při začleňování, eee, se, mmm, do té běžné základní školy –

F: – /odkašlání/ –

T/V: – do toho sociálního prostředí – /nádech/ – e, ta – běžná péče?, kterou ste zminovala? – ééé, kterou vy jako vychovatelé tady dětem poskytujete?

F: Tak určitě tím způsobem, že zas – kdyby to dítě tuto péče nemělo – já nevím, ať se to týká – ém – prostě nákupu – potřebného ošacení – potřebného – vybavení do školy – em – jo? Nějaké– hygienické návyky – /nádech/ – a tak dál – jako – kd – když to dítě to nemá – tudíž chodí do školy, m, špinavé – é – páchnoucí, b-bez – m, bez – já nevím – bez pouzdra, jako jo, tak opět bude to dítě samozřejmě snadnou kořistí – /smích/ – pro ten kolektiv, že? A – mmm, má problém se do toho kolektivu tím pádem začlenit – nebo vůbec – jo? – d – jako, do celého toho tam – /nádech, úder do stolu/ – protože – ééé, ty si jó? Ty si špina, – ty si prostě – é – jó? – a bla-bla-bla – /úder do stolu/ –. Takto – když to dítě tu péči má – jo?

T/V: Mhm.

F: Takže prostě chodí čisté – /klepnutí do stolu/ – chodí prostě – m – hezky oblečené – /nádech/ – má veškeré vybavení, které potřebuje – e, prostě – tak – /nádech/ – tak zas – /výdech/ – jo? – zas jako pro ty děcka není – /úder do stolu/ – rozumíte mně? – /úder do stolu/ – dycky je – dycky – dycky problém s – se – z-začleněním hlavně podle mě má ten, kdo – /výdech/ – k-kdo má nějaký ten jako by nějaký viditelný problém – hlavně – podle mě –

T/V: Mhmmm.

F: – jako – jo? Protože pro ty děcka – jo – toho uvidí – a – prostě – tak ten je postižený – tak z toho si budem dělat srandu, jo? – tak ten je – neupravený, špinavý, prostě smrdí, z toho si budem' dělat srandu, jo? – že – jako – většinou ten dětský kolektiv, že?, – /nádech/ – je takový, že – ten kdo se vymýká – vymýká, jo?, tak ten je – ten je vlastně – ten – emmm, chech – ta kořist jako by, jo? – a ten má – ten má pak problém se začlenit, že?, protože ho nechtějí ty – děti – mezi sebe – jako by – /nádech/ – jo? – pokud je v tom normálu – tak jak 99 % – /úder do stolu/ – jako té třídy, tak samozřejmě – se začlení – úplně – jako by – přirozeně – automaticky – bez – bez – potíží – jako – si myslím já, no.

T/V: – /nádech/ – Dobře, děkuju, napadá vás k tomuto ještě něco?

F: M-m. – /zamítavě/ –

T/V: Mhmmm – takže – probraly sme běžnou péči, učení se – /mumlání, nádech, mlasknutí, ticho/ – mhm – tak – ééé, pokud vás do teďka – eee – /úsměv/ – ba – jako – pokud vás ještě něco napadne, tak – é – prosím, mluvte, alé – éh – ještě bych vás poprosila o ten váš náhled, jak, é, to vyhnout se zanedbání potom pomáhá dětem, ééé, při začleňování do toho sociálního prostředí – /nádech/ – běžné základní školy? – /šum papírů/ – Jak to p- – ééé – v podstatě – v podstatě přispívá – /mlasknutí/ – a podporuje – ty děti – při tom začleňování?

F: Ééé – j- –

T/V: Aby to –

F: – j-jako – jako co? Jako ta péče toho dětského domova? Nebo teď –

T/V: Mhm.

F: – teď – jako jak – ta péče – z naší strany –

T/V: Ano-ano-ano.

F: – tak tak, jak sem – /úder do stolu/ – řekla, no – tak tím, že – to dítě – má běžnou péči, kterou potřebuje, není zanedbané, prostě – /nádech/ –, z žádného – jo? – z žádného hlediska jako by – tak – /nádech/ – já nevím – jak bych to vysvětlila – ještě lépe – /úsměv/ – prostě – když tam přijde dítě – e, z rodiny, prostě, kde se o něho nestarají, jo?, tak – jak sem řekla – tak to dítě je prostě špinavé, potrhávané, – /nádech/ – é, hladné, prostě nemá s sebou třeba, jídlo, jo? – tak – jak běžně děcka mají, že? – svačtinu – /plácnutí/ – ve škole – nemá – /nádech/ – /nádech/ – potřebné vybavení do školy – prostě – tak – ty děti – se mu posmívají – pokud tam přijde dítě, které je upravené – /nádech/ – /nádech/ – má všechno, co potřebuje – jako nestrádá – jako by – po této stránce, jo? – tak pak – /výdech/ – pak ty děcka jako by nemají důvod se mu posmívat.

T/V: Mhmmm.

F: Jako asi tak. Že my když – jo? My když tady o něho pečujeme, tak, jak se prostě o dítě pečovat má, – /nádech/ – a to dítě po té materiální stránce má vlastně všechno, – /nádech/ – –

T/V: Mhmm.

F: – tak se mu určitě do toho kolektivu začleňuje líp – než kdyby tam – přišel jako úplný chudák. Rozumíte mně?

T/V: Mhmmm.

F: Jo? Takže zase prostě jenom tou běžnou péčí prostě.

T/V: Dobře – děkuju.

F: Mhm.

T/V: – /úsměv/ – Ještě něco vás napadá?

F: Ne-ne-nene.

T/V: – /nádech/ – Dobrá – takžeee – mmm – je ještě něco, co sme nezahmuly a chcete to zmínit?

F: Ne. Já myslím, že ne. Odpovědi sou vyčerpávající.

T/V: – /smích/ – Dobrá – tak já vám moc děkuju za poskytnutí rozhovoru.

F: Za málo.

– /výdech/ –