

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Podpora wellbeingu dětí v dětských domovech
Wellbeing support for children in a children's home

Ellen Pražáková

Vedoucí práce: Mgr. Anna Kubíčková

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: B SPPG PS

2022

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Podpora wellbeingu dětí v dětských domovech potvrzují, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 2022

Ráda bych poděkovala Mgr. Anně Kubičkové za pomoc při výběru samotného tématu práce, za připomínky, podporu, trpělivost a velice laskavý přístup při vedení mé bakalářské práce. Děkuji také všem respondentům, kteří ochotně a otevřeně sdíleli své zkušenosti a postřehy. V neposlední řadě děkuji i všem z mého okolí za jejich pomoc a věcné připomínky.

ABSTRAKT

Práce s názvem Wellbeing dětí v dětských domovech se v úvodu zabývá charakteristikou a právní legislativou ústavní výchovy, konkrétně dětských domovů. Dále se zaměřuje na negativní vlivy v dětství a snaží se popsat jejich původ a vliv na život dítěte. Práce popisuje relativně nový pojem wellbeingu, který charakterizuje důležité životní oblasti.

Za cíl si práce klade popsat a charakterizovat, jak probíhá rozvoj těchto oblastí wellbeingu přímo v dětském domově a jaké jsou bariéry při naplňování wellbeingu. Rozvoj a bariéry wellbeingu popisovalo celkem devět respondentů, kteří pracují a interagují přímo s dětmi v dětském domově.

Všichni respondenti se shodli, že velkou bariérou při naplňování wellbeingu je nevhodné prostředí a prostory. Dále často zmiňovali nedostatečnou sociální interakci s životem mimo dětský domov, mentální a psychické poruchy, které brání dětem v dalším rozvoji, absenci životních vzorů a traumatické zážitky, které si děti nesou z období, kdy byly ve svých rodinách. Zásadní bariérou pro rozvoj oblastí wellbeingu je dle respondentů právní systém, který upravuje práva a povinnosti dětí v dětských domovech a bariéra finančních a organizačních prostředků.

Rozvoj konkrétních oblastí wellbeingu se dle většiny respondentů odehrává hlavně na individuální úrovni konkrétních dětí. Všichni respondenti popisovali velký vliv vychovatelů, kteří v mnoha případech kompetence k naplňování wellbeingu rozvíjí při každodenních činnostech. Nejdůležitější oblastí rozvoje pro všechny respondenty byla otevřená a vstřícná komunikace s dětmi, která v dětském domově na mnoha úrovních probíhá.

KLÍČOVÁ SLOVA

Ústavní výchova, dětský domov, wellbeing, rozvoj, bariéry

ABSTRACT

The thesis entitled *The Well-being of children in children's homes* starts with description of characteristics and legislation of institutional education, specifically in children's home. The thesis introduces negative influences in childhood and tries to describe their origin and influence on the child's life. The thesis contains a relatively new concept of well-being, which characterizes important areas of life.

The aim of the bachelor thesis is to describe and characterize how the competencies related to areas of well-being are developed directly in the children's home and what are the barriers to fulfilling well-being. Nine respondents who work and interact directly with children in a children's home described the development and barriers to the development of these competencies.

All respondents agreed that a big barrier to fulfill well-being is an unsuitable environment and rooms and other spaces where children live. Furthermore, they often mentioned insufficient social interaction with life outside the children's home, mental and psychological disorders that prevent children from further development, the absence of role models and traumatic experiences that children carry from the time they were in their families. According to the respondents, the fundamental barrier to the development of areas of well-being is the legal system, which regulates the rights and obligations of children in children's homes, and barriers to financial and organizational resources.

According to the majority of respondents, the development of specific areas of well-being takes place mainly at the individual level of the individual child. All respondents described the great influence of educators, who in many cases develop the competence to fulfill well-being during everyday activities. The most important area of development for all respondents was open and friendly communication with children, which takes place on many levels in the children's home.

KEYWORDS

Institutional education, children's home, wellbeing, development, barriers

Obsah

ÚVOD.....	7
1. CHARAKTERISTIKA ÚSTAVNÍ VÝCHOVY.....	8
1.1 ÚSTAVNÍ VÝCHOVA	8
1.1.1 Dětské domovy v České republice	9
1.1.2 Nejčastější důvody umístování dětí do ústavní výchovy.....	9
1.1.3 Počty dětských domovů a počty dětí s nařízenou ústavní a uloženou ochrannou výchovou.....	9
1.1.4 Školní vzdělávací program dětských domovů.....	10
1.2 STANDARDY KVALITY PÉČE O DĚTI V ZAŘÍZENÍ PRO VÝKON OCHRANNÉ NEBO ÚSTAVNÍ VÝCHOVY	11
1.2.1 Hodnocení dětských domovů dle ČŠI.....	12
2 WELLBEING.....	13
2.1 OBLASTI WELLBEINGU.....	13
2.1.1 Fyzická oblast.....	13
2.1.2 Kognitivní oblast.....	14
2.1.3 Emocionální oblast.....	14
2.1.4 Sociální oblast.....	15
2.1.5 Duchovní oblast	15
2.2 DOPADY NEGATIVNÍCH ZKUŠENOSTI V DĚTSTVÍ NA WELLBEING.....	16
2.2.1 Negativní zkušenosti a paměť.....	17
2.2.2 Posttraumatická stresová porucha.....	17
2.2.3 Zanedbávání.....	18
2.2.4 Sexuální zneužívání.....	19
2.2.5 Psychické týrání.....	19
2.2.6 Tělesné týrání.....	21
2.2.7 Citová deprivace.....	21
3 VÝZKUMNÁ ČÁST.....	22
3.1 CÍLE PRÁCE.....	22
3.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	22
3.3 SBĚR DAT.....	22
3.4 VÝZKUMNÝ VZOREK.....	22
3.4.1 Použité metody.....	23
3.4.2 Analýza dat.....	24
3.5 NAPLŇOVÁNÍ OBLASTÍ WELLBEINGU	24
3.5.1 Fyzická oblast – rozvoj a bariéry.....	24
3.5.2 Kognitivní oblast – rozvoj a bariéry.....	28
3.5.3 Emocionální oblast – rozvoj a bariéry.....	32
3.5.4 Sociální oblast – rozvoj a bariéry.....	38
3.5.5 Duchovní oblast – rozvoj a bariéry.....	40
3.5.6 Jak interagující osoby rozvíjí wellbeing ze svého pohledu.....	43
3.5.7 Konkrétní bariéry při práci s dětmi z dětského domova.....	44
4 VÝSLEDKY.....	45
ZÁVĚR.....	48
SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ	49
SEZNAM PŘÍLOH.....	52

Úvod

Téma wellbeingu se v české společnosti objevuje v posledních letech čím dál více. Nejčastěji se s ním můžeme setkat v souvislosti se vzděláváním, tedy s wellbeingem ve školním prostředí. Dětské domovy jsou školskými zařízeními pro výkon ústavní péče, takže by se jich téma wellbeingu mělo také týkat. Možná je právě vědomí o wellbeingu, pro děti z dětských domovů a lidí, kteří s nimi interagují, aktuálnější a důležitější, než se může zdát.

Nejvíce byl pojem wellbeing zmiňován v souvislosti s událostmi posledních let, a to v době pandemie covidu-19. Jelikož je pojem wellbeing v naší společnosti stále nový, neexistuje příliš českých publikací a výzkumů, které by tuto oblast popisovaly a shrnovaly.

Bakalářská práce má za cíl popsat, jak a jestli osoby, které interagují s dětmi z konkrétního dětského domova, podporují jejich wellbeing. Práce popisuje oblast naplňování wellbeingu za pomoci popsání konkrétních rozvojových situací a bariér, které při práci s dětmi z dětského domova nastávají. Pokud se snažíme popsat právě oblast wellbeingu dětí z dětského domova, musíme znát definici ústavní výchovy, práva a povinnosti, ze kterých činnost tohoto školského zařízení vychází. Pro lepší představu a uvedení do problematiky jsou v bakalářské práci uvedeny i výsledky, zásady a standardy v rámci ústavní výchovy, díky čemuž má čtenář šanci pochopit celkový obraz a fungování dětských domovů.

Rozvoj a bariéry rozvoje konkrétních oblastí wellbeingu jsou popsány za pomoci skutečných příběhů a zkušeností lidí, kteří s dětmi z dětského domova interagují. Bakalářská práce popisuje práci v jednom konkrétním dětském domově.

V rámci zachování anonymity respondentů je v celé bakalářské práci anonymizován i konkrétní dětský domov.

1. Charakteristika ústavní výchovy

1.1 Ústavní výchova

Dle zákona č.109/2002 Sb. *o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů* (2002), je ústavní výchova nařizována právním předpisem, který podává obecní úřad obce s rozšířenou působností. Ten podává návrh soudu o zařazení dítěte do ústavní výchovy případně o prodloužení či její zrušení. Soud nařizuje ústavní výchovu dětem mladším 18 let.

„Účelem zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy je zajišťovat nezletilé osobě, a to zpravidla dětem ve věku od 3 do 18 let, případně zletilé osobě do 19 let, na základě rozhodnutí soudu o ústavní výchově nebo ochranné výchově nebo o předběžném opatření náhradní výchovnou péči v zájmu jejího zdravého vývoje, řádné výchovy a vzdělání. Ve všech zařízeních je nepřetržitý celoroční provoz. Děti mohou být do zařízení umístěny pouze rozhodnutím soudu. Cílem zařízení pro preventivně výchovnou péči je předcházet vzniku a rozvoji negativních projevů chování dítěte nebo narušení jeho zdravotního vývoje, zmírňovat nebo odstraňovat příčiny nebo důsledky již vzniklých poruch chování a přispívat ke zdravému osobnostnímu vývoji dítěte“ (Výroční zpráva ČČSI, 2018).

Dále 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* (2002) uvádí, že v České republice je ústavní výchova vázaná na ústavní principy a mezinárodní smlouvy o lidských právech a základních svobodách člověka. Ty určují, že každému dítěti musí být zajištěno základní právo na výchovu a vzdělání. V každém zařízení pro ústavní výchovu musí být vytvořeny podmínky podporující sebedůvěru dítěte, umožňující aktivní účast dítěte ve společnosti a podmínky pro rozvoj citové stránky dítěte. Ve všech případech ústavní či ochranné výchovy musí být s dítětem zacházeno v zájmu harmonického a plného rozvoje jeho osobnosti, které zařízení poskytuje s ohledem na potřeby dítěte a jeho věku.

Ústavní výchova má za úkol poskytovat nezletilé osobě, a to zpravidla osobám ve věku 3 až 18 let, náhradní výchovnou péči v zájmu jeho zdravého vývoje, řádného vzdělávání a výchovy. Ústavní výchova může být nařizována nebo poskytována i zletilé osobě do 19 let. Zařízení pro výkon ústavní výchovy mají za úkol spolupracovat s rodinou dítěte, a to nejen přímo v době pobytu dítěte v zařízení, ale i během přechodu dítěte do původního rodinného zázemí nebo jeho přemístění do náhradní rodinné péče (Zákon č.109/2002 Sb.).

Pedagogický slovník definuje ústavní výchovu jako jedno z řešení situace, kde rodina z některých důvodů v péči o dítě naprosto selhává. Není vhodné nebo možné zvolit místo ústavní výchovy osvojení nebo pěstounskou péči (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

1.1.1 Dětské domovy v České republice

Dle pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s.382) je dětský domov školské internátní zařízení pro výkon ústavní výchovy mládeže. Má zajišťovat hmotnou, výchovnou a sociální péči mládeži. Jedná se o mládež s normálním duševním vývojem, která ze závažných rodinných důvodů nemůže být vychovávána ve vlastní rodině. Dále nemůže být umístěna do jakékoliv formy náhradní rodinné péče.

1.1.2 Nejčastější důvody umístování dětí do ústavní výchovy

V minulosti k nejčastějším důvodům, kdy děti byly umístovány do náhradní péče nebo jim byla nařizována ústavní výchova, bylo úmrtí nebo nemoc rodičů. V 21. století je víc jak 50 % dětí, které jsou umístovány do náhradní péče, z důvodu jejich zanedbávání přímo v rodině. Ptáček a kol. (2011) uvádí, že nejčastějším důvodem umístění dětí do dětského domova je z více jak poloviny nedostatečná péče o dítě a v 10 % jde o nepříznivou situaci rodiny. Mezi další faktory řadí nezvládnutí rodinné výchovy kvůli problémovému chování dítěte, jiné sociální problémy a velkou část zde zastává užívání návykových látek. Z toho více jak polovina dětí má anamnézu fyzického týrání, sexuálního zneužívání, emočního týrání nebo zanedbávání.

Dle MPSV v ročním výkazu *o výkonu sociálně právní ochrany dětí* za rok 2021:

- 5523 dětí bylo zanedbávaných (2919 chlapců, 2609 dívek)
- 525 dětí bylo tělesně týraných (281 chlapců, 244 dívek)
- 746 dětí bylo psychicky týraných (380 chlapců, 366 dívek)
- 712 dětí bylo sexuálně zneužívaných (103 chlapců, 609 dívek)
- 100 dětí bylo zneužíváno pro dětskou pornografii
- 8 dětí bylo zneužíváno pro dětskou prostituci

Celkově jde tedy o 7619 dětí, které byly obětí týrání, byly zneužívané nebo zanedbávané, a to jen za rok 2021. Tyto děti byly nahlášené prostřednictvím orgánu sociálně-právní ochrany dětí (MPSV – *roční výkaz OSPOD*, 2022).

1.1.3 Počty dětských domovů a počty dětí s nařízenou ústavní a uloženou ochrannou výchovou

Česká školní inspekce (dále ČŠI) ve své výroční práci *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2020/2021* uvádí, že v roce 2020/2021 zajišťovalo náhradní rodinou péči celkem 203 školských zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy. Z toho nepřetržitě fungovalo 137 dětských domovů po celé České republice. Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy (MŠMT) spravovalo v roce 2020/2021 jeden dětský domov. Ve stejném roce byl v soukromém sektoru provozováno 6 dětských domovů a 3 dětské domovy zřizovala církev (Zatloukal a kol., 2021).

MPSV v ročním výkazu *o výkonu sociálně právní ochrany* za rok 2021 a Statistický informační systém MŠMT udávají data o umístování dětí do zařízení pro výkon ústavní výchovy:

- 1236 dětí s nařízenou ústavní výchovou (dále jen ÚV) bylo nově umístěných do zařízení pro výkon ÚV
 - Z toho u 318 bylo důvodem umístění týrání, zneužívání a zanedbávání dětí
 - Z toho do dětských domovů přijato 968 dětí ostatním byla nařízená jiná ústavní výchova.
- 426 dětí s nařízenou ÚV se navrátily do rodin, tedy jejich zákonní zástupci bylo schopni splnit podmínky pro navrácení dětí zpět do rodin
- 93 dětí s nařízenou ÚV bylo předáno do péče příbuzných nebo jiných blízkých osob
- 104 dětí s nařízenou ÚV bylo umístěno do náhradní rodinné péče
 - Přímo z dětských domovů šlo o 117 dětí
- 5630 dětí bylo umístěno do zařízení pro výkon ÚV ke dni 31.12.2021 (MPSV, 2022) z toho 4303 dětí bylo umístěných přímo v dětských domovech (Zatloukal a kol., 2021).

Celkově se trend umístovaných dětí do ÚV nemění. Počty umístěných dětí do ÚV jsou s velmi malými odchylkami stále (Zatloukal a kol., 2021).

1.1.4 Školní vzdělávací program dětských domovů

Mezi zřizovateli dětských domovů v České republice patří MŠMT, kraj, soukromý sektor nebo církve. Mimo jiné je pro všechna tato zařízení povinné vypracování školního vzdělávacího programu (dále jen ŠVP).

Na rozdíl od tvorby ŠVP pro různé typy škol, nemáme u ŠVP pro dětské domovy rámcový vzdělávací program, ze kterého by dětský domov mohl vycházet. ŠVP pro konkrétní dětský domov tvoří ředitel/ka společně s dalšími pedagogickými pracovníky. Vycházejí ze základní zákonné normy, konkrétně z těchto zákonů:

- Zákon č. 109/2002 Sb. *o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních*
- Zákon č. 561/2004 Sb. *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*

ŠVP dětských domovů by mělo obsahovat charakteristiku daného dětského domova (dále DD), včetně materiálních podmínek a prostředí, podmínky pro přijímání, průběh a ukončování pobytu dětí v DD, cíle zajištění podmínek, cíle a obsah vzdělávání, použité metody a formy práce, personální zabezpečení, zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí i zaměstnanců, ekonomické podmínky a partnerské organizace, se kterými DD spolupracuje (ŠVP anonymizovaného dětského domova, 2015).

1.2 Standardy kvality péče o děti v zařízení pro výkon ochranné nebo ústavní výchovy

Národní pedagogický institut (NPI) v roce 2015 vydal dokument, který má za cíl přímo v praxi podpořit péči o děti v zařízení ÚV/OV a středisek výchovné péče (dále jen SVP). Tyto standardy byly vytvořeny na základě aplikovaného výzkumu, jehož výsledky jasně prokázaly, jaké oblasti jsou pro děti nejprospěšnější.

Pro všechny standardy platí zároveň i konkrétní zásady:

1. *Péče je realizována v souladu s nejlepším zájmem dítěte, s ohledem na jeho věk, rozumové schopnosti, duševní a tělesný zdravotní stav a rodinný kontext.*
2. *Péče je realizována v souladu s individuálními potřebami dítěte.*
3. *Péče směřuje k rozvoji samostatnosti, aktivní účasti dítěte ve společnosti, k posilování sebedůvěry, identity dítěte a k rozvoji tělesných, duševních, citových a sociálních dovedností dítěte.*
4. *Péče splňuje požadavky na poskytování péče podle zákona č. 109/2002 Sb.*
5. *Péče je v souladu s principem rovného přístupu k dětem, zejména bez ohledu na rasu, barvu pleti, pohlaví, jazyk, náboženství, politické nebo jiné přesvědčení, národnostní, etnický nebo sociální původ, právní či společenské postavení, socioekonomické možnosti, zdravotní postižení, sexuální orientaci atd.*
6. *Péče zajišťuje naplňování práv dětí.*
7. *Péče vychází z aktuálních odborných poznatků.*
8. *Zařízením deklarované postupy jsou naplňovány v praxi.*
(Pacnerová a kol., 2015, str.27)

Standardy se dále dělí do tematických oblastí:

1. Vymezení činnosti a informovanost

Všechny děti vědí, kdo se o ně v zařízení bude starat a jakým způsobem, kdo s nimi zařízení bude sdílet a vědí, co se od nich očekává. Děti ví, na koho a v jakých případech se mohou obrátit. Aktuální informace má zařízení zpracované a jsou s nimi seznámeni nejen zaměstnanci, ale i děti.

2. Průběh péče a návazné služby

Děti i zaměstnanci znají svá práva a povinnosti. Všechny aktivity a případné změny pobytu, jsou uskutečňovány s individuálním přístupem, respektem a v nejlepším zájmu dítěte. U dětí je podporován kontakt se svou biologickou rodinou, která má právo podílet se na rozhodování v důležitých oblastech týkajících se dítěte.

3. Personální agenda

V zařízeních je dostatek kvalifikovaného personálu, který je odborně podporován a zařízení kontroluje jejich vhodné zacházení s dětmi.

Zařízení vhodně vybírá další osoby z řad dobrovolníků a stážistů.

4. Organizační aspekty

Zařízení pravidelně hodnotí a pozoruje dodržování a naplňování svých cílů, které jsou rozpracovány v ŠVP DD. Dodržuje postupy v řešení a sdílení problémů s ostatními pracovníky a dalšími subjekty.

5. Prostředí výkonu péče

Zařízení zajišťuje takové bezpečné prostředí, ve kterém je zároveň možné poskytovat dětem služby vzhledem k jejich specifickým potřebám (Pacnerová a kol.,2015).

1.2.1 Hodnocení dětských domovů dle ČŠI

Každý rok vydává Česká školní inspekce (dále jen ČŠI) výroční zprávu, kde reflektuje práci a fungování jednotlivých škol a školských zařízení. Parametry pro hodnocení školských zařízení vychází z dosahování a uplatňování Standardů kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Za školní rok 2020/2021 ČŠI ve své výroční zprávě (Výroční zpráva ČŠI, 2021) uvádí, že hodnotila zejména realizaci a naplnění programů pro rozvoj osobnosti dítěte do praktického života, na skutečné možné podmínky ústavních a ochranných zařízení při realizaci jejich ŠVP, na význam specializovaných programů, zaměřovala se na průběh vzdělávání ve školských zařízeních a ve školách, kam děti dochází, na opatření, která ukládá DD, na spolupráci se specializovanými zařízeními a na činnost specializovaných odborníků přímo v DD (Zatloukal a kol., 2021).

Ve školním roce 2020/2021 ČŠI hodnotila 36 dětských domovů. V rámci prostorových, materiálních a bezpečnostních podmínek, zaznamenala ČŠI mírný pokles ve splňování materiálních a hygienických pomůcek, oproti roku 2019/2020 a to zejména v souvislosti s pandemií covidu-19. V této souvislosti ředitelé zařízení museli bezpodmínečně a velmi rychle reagovat na vzniklé karanténní podmínky a řešit krizové situace. Vychovatelé a další pracovníci dětských domovů, byli kvůli pandemii covid-19 nepřetržitě s dětmi a dle ČŠI to nemělo vliv na rizikové chování dětí. Kladným zjištěním byly vhodné technické podmínky, nejen pro účely distančního vzdělávání, které pomohly zajistit zejména nadace a jiní sponzoři. Dle Standardů kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy, dokázaly některé domovy zřídit uzamykatelné zámky a vlastní pracovní místo a tím zajistit alespoň částečné soukromí v rámci početných rodinných skupin. Posun nastal v přípravě dětí na samostatný život, díky spolupráci s městskými úřady, bylo pronajato více bytů mimo zařízení. V případě celkové úpravy vnitřního prostředí těchto školských zařízení, nedochází téměř k žádnému posunu oproti předešlým rokům (Zatloukal a kol., 2021).

Při hodnocení vhodných personálních podmínek v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy, došlo k poklesu kvalifikovaných pedagogů ve školských zařízeních. Tato situace nastala především díky covidu-19, kdy vzrostla míra stresových faktorů a náročnost práce přímo v zařízeních, kde je i za standardních podmínek velmi malý zájem o práci v nich. Nešlo jen o nedostatečnou kvalifikaci pedagogických pracovníků, ale i na celkový nedostatek pedagogů a jiného personálu přímo na pracovišti. Důsledek dlouhodobého nezajištění adekvátní péče o děti mohl vést k častějšímu vzniku sociálně patologických jevů. Právě tyto personální a kvalifikační nedostatky se projevíly při hodnocení průběhu výchovy a

vzdělávání. To zejména při stanovování vzdělávacích strategií, které se tvoří na základě individuálních potřeb dítěte. Většina použitých strategií nevycházela z individuálního vzdělávacího pokroku dítěte, ale pouze z obecně známých principů ve vzdělávání. Tyto nedostatky zaznamenala ČŠI zejména u pedagogů bez dostatečné kvalifikace a dle ČŠI byli pracovníci tímto nedostatkem odborných znalostí velmi limitováni (Zatloukal a kol.,2021).

2 Wellbeing

„Wellbeing je stav, ve kterém můžeme v podporujícím a podnětném prostředí plně rozvíjet svůj fyzický, kognitivní, emocionální, sociální a duchovní potenciál a žít spolu s ostatními plnohodnotný a spokojený život“ (Partnerství 2030+, 2021, str.20).

Pojem wellbeing je častěji využíván v zahraničí. U nás v České republice se jedná spíše o nový pojem. Dockery, Kendall, Li a kol. (2009) uvádí, že wellbeing, tedy blaho, je u dětí a dospívajících zcela zásadní pro sociální i ekonomickou budoucnost, kdy v raném vývoji dítěte tvoříme základy pro zdraví a ekonomickou či sociální aktivitu na celý náš život.

Wellbeing je součástí duševní hygieny, kterou můžeme charakterizovat jako soubor schopností, dovedností, poznatků a aktivit, jež ovlivňují podmínky lidského života. Osobní pohoda je jeden z českých ekvivalentů pro termín wellbeing. (Baštecká,2009) Nejčastěji v České republice popisujeme pojem wellbeing ve vzdělávání, jde o vytváření co nejideálnějších podmínek ve školním prostředí a rozvíjení dovedností pro dosahování ideálního wellbeingu, které budou schopni efektivně využít ve svém životě (Partnerství 2030+, 2021).

2.1 Oblasti wellbeingu

Pokud chceme více do hloubky porozumět významu a rozvoji wellbeingu, musíme ho rozdělit na několik oblastí – fyzickou, kognitivní, emocionální, sociální a duchovní. V rámci těchto oblastí se rozvíjíme klíčové kompetence k dosažení wellbeingu (Partnerství 2030+, 2021).

2.1.1 Fyzická oblast

Fyzickou oblast wellbeingu, můžeme dělit na několik částí. Jde o fyzickou aktivitu neboli pohyb, správný spánkový režim, povědomí a dodržování zdravého životního stylu, také správné a pravidelné stravování a vliv našeho prostředí (Partnerství 2030+, 2021).

Pohyb je nedílnou součástí našeho zdravého vývoje. Kromě zdokonalování v rámci pohybové soustavy má velký vliv na nervové, humorální ale i smyslové schopnosti. Fyzická aktivita sice patří mezi základní biologické potřeby, ale je nutná i pro rozvoj sportovních, uměleckých či emočních schopností. Nejprirozenějším a nezbytným předpokladem pro upevňování a zachovávání pevného a silného zdraví, je právě aktivní pohyb. Motorické schopnosti jsou úzce spjaty s typickými projevy psychické činnosti (Machová, 2015).

Pohyb a zdravý životní styl můžeme charakterizovat jako dobrovolnou volbu jedince v jeho chování a výběrem různých možností v životních situacích. Naše rozhodnutí zpravidla nejsou pouze našimi vlastními rozhodnutími, ale má na ně vliv několik faktorů. Mezi tyto faktory patří naše sociální pozice, sociální zabezpečení a vliv rodiny, kulturní zvyky, tradice a naše ekonomické zajištění. Mezi další faktory řadíme věk, osobnostní rysy, pohlaví, hodnoty a samotný postoj k životu a společnosti. Aby se jedinec mohl správně rozhodnout pro fungování v rámci svého životního stylu, potřebuje mít dostatek informací a znalostí o tom, co jeho zdraví upevňuje a podporuje. Také je nezbytné mít povědomí o tom, co naopak zdraví nejvíce poškozuje. V rámci ukotvení, sžití se zdravým životním stylem a formování postojů je nezbytné, aby se tyto prvky vyskytovaly již ve výchově dítěte. Při výchově by se dítě mělo učit být zodpovědné za své vlastní zdraví. (Machová, 2015)

2.1.2 Kognitivní oblast

„Kognitivní oblast souvisí se schopnostmi kritického myšlení, řešení problémů a kreativity. Odráží se ve způsobu zpracování informací, vytváření úsudků a také v motivaci a vytrvalosti k úspěšnému dosahování stanovených cílů“ (Partnerství 2030+, 2021 str.20).

Tato oblast zahrnuje psychické jevy a jejich odpovídající procesy, funkce a schopnosti. Mezi které řadíme vnímání, paměť, představivost a myšlení. (Říčan, 2009)

Kognitivní oblast můžeme jednoduše popsat, jako schopnost poznávací. Tato základní vlastnost se nerozvíjí sama od sebe, nýbrž tréninkem, poznáváním nových věcí, vzděláváním a získáváním nových zkušeností. Právě poznávací schopnost je nedílnou součástí kognitivních procesů. Tyto procesy formuje rozhodování, myšlení a schopnost řešení problémů. (Valenta, 2015)

2.1.3 Emocionální oblast

„Souvisí s kladným vnímáním sebe sama, rozpoznáváním emocí a seberegulací. Odráží se ve schopnosti důvěry v sebe i druhé a v odolnosti umožňující zvládat nepříznivé situace“ (Partnerství 2030+, 2021, str.20).

V rámci této oblasti hovoříme o sebepojetí. Dle Baštecké (2009) je utváření představy o sobě samém, tedy sebepojetí, utvářeno životním stylem. Dále si utváří představy o tom, jací máme být my sami, jací mají být ostatní a jaký má být svět. Tyto představy se neutváří na základě věcných okolností, ale na individuálním přístupu každého jedince.

Průcha, Walterová a Mareš (2003) popisují sebepojetí jako představu o sobě samém, která se vyvíjí na základě vztahu k okolnímu světu. Před okolním světem je tato představa bráněna, ale zároveň je jím i ovlivňována.

„*Sebepojetí má řadu dimenzí, například zobrazení já (já jsem především ...) hodnocení já (mám být ...), směřování (chtěl bych být ...), vyjádření moci (mohu učinit ...), vyjádření role (mám dělat ...)*“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, str. 209).

Dle Vágnerové (2012) je základem pozitivní motivace právě pozitivní sebehodnocení, ze kterého vyplývá další očekávání. Kdy nadále zkreslené sebehodnocení může ratifikovat nedostatečný rozvoj rozumových schopností. Zdravé sebepojetí je velice důležité, pokud ale neodpovídá objektivní skutečnosti, může vést k projevům, které jsou sociálně nepřipustné. Zejména u dětí, které jsou citově deprivované, se často objevují dva extrémy v sebehodnocení. Prvním z nich je nerealistické pojetí sama sebe, děti se vytahují a přeceňují. V druhém případě dochází k silnému sebezpodceňování, které je spojené se strachem a nejistotou, nedostatečnou sebeúctou a negativním předjímáním toho, co bude v budoucnosti. Oba případy mohou být následek přehnané sebeobran.

2.1.4 Sociální oblast

„*Souvisí se schopností empatie, pocitem sounáležitosti, navazováním a udržováním vztahů a spolupráce s ostatními a komunikačními dovednostmi*“ (Partnerství 2030+, 2021, str.20).

Tuto oblast můžeme celkově shrnout, jako schopnost jedince stát se prosociální osobností, která je sociálně odpovědná, má vnitřní místo kontroly a schopnost empatie (Hewstone, Stroebe, 2006). Naopak schopnost empatie může vyvolávat žádoucí prosociální chování. Osoba, u které jsou rozvinuté empatické schopnosti, se dokáže vcítit do prožívání jiné osoby, a to zejména v těžce zvladatelných situacích, které vyžadují pomoc. Lze tak pomoci jiné osobě prožít nepříjemný stav například bolest, úzkost, strach nebo nemoc. V sociální psychologii můžeme narážet na několik podob empatie, podle toho, s jakým motivem ji osoba projevuje. Takové motivy mohou být zcela nezištné, ve prospěch jiných, může se zaměřovat na prospěch určité skupiny, se kterou se nemusí ani ztotožňovat, empaticky se může chovat za účelem odstranění vlastních nepříjemných stavu nebo projevuje podporu určitým principům a hodnotám (Výrost, Slaměník, Sollárová, 2019)

„*Empatie: Emocionální stav vyvolaný přiblížením se emocionálnímu stavu jiné osoby. Výsledný stav pramení z přijetí úhlu pohledu druhého a pochopení jeho pocitů*“ (Hewstone, Stroebe, 2006, str.340).

2.1.5 Duchovní oblast

„*Souvisí s poznáváním a naplňováním smyslu naší existence, hodnotami a etickými principy*“ (Partnerství 2030+, 2021, str.20)

„*Psychologické definice spirituality vycházejí z významu slova (lidský) duch, v běžné řeči, jež je výstižné, ale samo o sobě značně neurčité.*“ (Baštecká, 2009, str.379)

V souvislosti s wellbeingem tuto oblast nechápeme jako náboženskou nebo jinak spjatou s církví. Duchovní oblast můžeme charakterizovat jako „spiritualitu“, která není nutně spojována s náboženstvím. Jedinci jde o „vyšší“ ideály a zájmy, „pravdu a lásku“, umění, kulturu, mravní normy, smysl života, svobodu a moudrost. Spiritualita není předpoklad každého jedince, ale můžeme předpokládat, že je důležitá alespoň pro část jedinců. Smysl života, jádro osobní identity a smyslu života, postoje a city i kognitivní orientaci chápeme jako nejvyšší vrchol v Maslowově pyramidě potřeb. Tedy, bez uspokojení „nižších“ potřeb nelze očekávat dosažení právě tohoto vrcholu, kterým je spiritualita. V psychologii může tato skutečnost poukazovat na dezintegraci nebo nezralost osobnosti. (Baštecká, 2009)

„Četné výzkumy dokládají, že spiritualita (nejčastěji náboženská) je významným psychohygienickým činitelem – duševní hygiena.“ (Baštecká, 2009, str.381)

2.2 Dopady negativních zkušeností v dětství na wellbeing

S umístěním dětí do dětských domovů jsou úzce spjaty traumatizující zkušenosti. *„Psychické trauma lze definovat jako zážitek krajního ohrožení spojený s intenzivním strachem, se kterým se dítě nebo dospělý nedokáže v krátké době vyrovnat. Tato zkušenost pak má vliv na postoje a chování“ (Matoušek 2017 str.13).*

Matoušek (2017) dále uvádí, že jedna z podmínek vzniku traumatu u dětí je křehkost a nestabilita rodiny. Mezi důvody nestability rodiny patří zejména rozvody v rodinách. Kde dále často dochází k situacím, kdy se o dítě stará více dospělých. Válka, přírodní katastrofa, požár, autonehoda nebo vážná nemoc dítěte samotného nebo jeho pečující osoby, závislost pečující osoby na návykových látkách, psychická nemoc pečující osoby, ztráta pečující osoby, konflikt pečujících dospělých a nevhodné zacházení ze stran pečujících osob může být zdrojem dětského traumatu.

Bentovim (1998) popisuje trauma jako událost, která díky své intenzitě a specifické formě násilí, porušuje ochrannou vrstvu, která ochraňuje mysl. Psychické trauma má dlouhodobé následky pro duševní zdraví. Při psychickém traumatu člověka pohlcuje pocit bezmocnosti, při kterém dochází k rozpadu integrity osobnosti, pocit nedostatečné ochrany, absence obranné schopnosti a je narušeno jeho ovládnutí. Jde o náhle vzniklou situaci, která má na jedince negativní dopad a vede k poškození jedince. Negativním způsobem působí trauma na emoční prožívání jedince. Člověk, který prožil nějaké trauma, ztrácí pocit jistoty a bezpečí, často prožívá úzkost, která bývá spojena s obavou týkající se budoucnosti jedince. Trauma silně narušuje kognitivní složku centrální nervové soustavy. Trauma působí stres, který dále narušuje jeho objektivitu, kritické myšlení, chování a dítě silně ovlivňuje citovými prožitky. Zdrojem stresu bývá často náhlá změna životní situace. Tento stres může vést až ke vzniku posttraumatické stresové poruchy (Vágnerová, 2012).

U dítěte, které je traumatizované nebo má jiné negativní zkušenosti v blízkých vztazích již od raného věku, dochází k narušení mozkových spojení, které jsou za standardních okolností posilované bezpečnou přítomností pečující osoby. V případě, že reakce pečující osoby

neodpovídají potřebám dítěte, dochází u dítěte k automatickému spuštění ochranného chování. Díky psychice dítěte, se tyto obranné reakce spouští automaticky i v případech, že žádné nebezpečí nehrozí. Může docházet k tomu, že dítě díky svým negativním zkušenostem s pečující nebo jinou osobou, se cítí ohroženo v přítomnosti jakékoliv dospělé osoby (Matoušek, 2017).

2.2.1 Negativní zkušenosti a paměť

Velkým dopadem negativních zkušeností z dětství, je vytěsňování těchto negativních a nepříjemných vzpomínek. Jejich vytěsňování může vést k podvědomému zafixování a dalšímu přenosu traumatu. Prožitek traumatu může jedinec podvědomě přenášet někdy na další generace nebo další rodinné příslušníky, proto je nezbytné se prožitku traumatu věnovat. Chování a jednání jedince, který má zkušenost s takovou formou traumatu, může vést až k znehodnocení sebe samého (Vágnerová, 2012). Negativní zkušenost z dětství, může u dítěte způsobovat mylnou představu o světě, kdy právě týrání či zneužívání je ve světě normální a děje se tak všem dětem (Bentovim, 1998). Často dochází k situacím, kdy je dítěti vlivem dospělého snaha navodit falešné negativní vzpomínky na jiného dospělého. Tímto způsobem se může dospělý snažit zahladit vzpomínky na tyto negativní zkušenosti spojené s ním. Díky vytěsnění příliš negativních zážitků může docházet k tomu, že si dítě začne idealizovat pečující osobu, která s ním špatně zacházela a byla zdrojem traumatu. Pro dítě to je specifický druh obrany (Matoušek, 2017).

2.2.2 Posttraumatická stresová porucha

Ministerstvo práce a sociálních věcí (MPSV, 2022) v ročním výkazu *o výkonu sociálně právní ochrany* za rok 2021 uvádí, že celkově 7619 dětí bylo týraných, zneužívaných nebo zanedbávaných, z toho u 159 dětí tyto skutečnosti měly dopad v podobě posttraumatické stresové poruchy.

Hanušová (2006) uvádí, že u dětí se syndromem týraného, zneužívaného a zanedbávaného (CAN) dítěte může vzniknout posttraumatická stresová porucha. Vznik posttraumatické stresové poruchy neznamena, že se tato porucha projeví okamžitě po traumatickém zážitku. Posttraumatická stresová reakce vzniká zpožděně či protražovaně, na rozdíl od akutní reakce na stres. Specifikum této psychické poruchy je její původ, který je zřejmý. Speciální znaky způsobují sociálně nežádoucí chování, které mají za důsledek celkové zhoršení v sociální oblasti. Mezi další časté symptomy posttraumatické stresové poruchy řadíme emoční, vegetativní či poruchy chování a nálad. Nejedná se ale o symptomy, které by byly důležité pro stanovení diagnózy posttraumatické stresové poruchy. Tu můžeme popsat jako poruchu, při které dochází k narušení paměťových stop, dítě se stává apatickým, distancuje se od klíčových osob a má problém s vnímáním sám sebe.

Syndrom CAN známe ve dvou formách – aktivní a pasivní. Při aktivní formě jde většinou o fyzické ubližování. Pasivní forma je způsobena nedostatečným uspokojením životních potřeb. Pro aktivní i pasivní formu je typické emocionální týrání a vydírání (Valenta, 2015).

Dále dle Baštecké (2009), syndrom týraného, zanedbávaného a zneužívaného dítěte můžeme popsat jako komplex vědomých, cílených i necílených aktivit, rodiče nebo jiné pečující osoby, vůči dítěti. Necílenými aktivitami rozumíme aktivity, kdy měla pečující osoba zabránit vzniku nebo průběhu situace, kdy dochází k týraní, zanedbávání nebo zneužíváním dítěte. Necílené aktivity jsou společností nepřijímané a neakceptovatelné a bezprostředně narušují zdravý vývoj dítěte. Může docházet až k poškození psychického či nebo tělesného zdraví dítěte. To, jak se u dítěte bude projevovat posttraumatická stresová reakce, určuje míra a forma týraní a zneužívání (Bentovim, 1998).

„Hlavní příčinou vzniku posttraumatické stresové poruchy jsou vnější vlivy. Jsou to extrémně děsivé zážitky, které neodpovídají běžnému očekávání. Lidé nemají pro tyto situace vytvořeny potřebné obranné mechanismy, mnohé z nich ani přijatelně zvládnout nelze“ (Vágnerová, 2012, str.427).

Bentovim (1998) uvádí, že při vybavení traumatizující události se u postiženého projevuje akutní duševní bolest. Vybavení traumatizující události může být opakované. Díky stresu, který je spojený s negativními zkušenostmi na opakovanou situaci, následně vzniká posttraumatický stav. Dle Vágnerové (2012) jsou posttraumatickou stresovou reakcí více ohroženi lidé, kteří nemají kognitivní schopnosti na potřebné úrovni pro zvládnání těchto situací. Děti a staří lidé jsou právě z tohoto důvodu zvýšeně rizikovou skupinou.

2.2.3 Zanedbávání

Patří mezi negativní zkušenosti ve vývoji dítěte. Dle Ročního výkazu Ministerstva práce a sociálních věcí (2022) jde o nejčastější důvod umístění dětí do dětských domovů. K zanedbávání může docházet u všech hlavních životních potřeb mezi které řadíme např. jídlo, ošacení, zachování psychického, morálního a sociálního vývoje, ubytování, vzdělávání a pocit bezpečí. Pokud se snažíme definovat nezbytné podmínky pro život dítěte, musíme brát ohled na jeho kulturní a dobový kontext (Matoušek, 2017).

Hanušová (2006) uvádí, že v rámci syndromu CAN, je zanedbávání nejméně prozkoumanou oblastí. U zanedbávání jde o celkový nezáměr pečující osoby, o tělesné zdraví, vzdělání a výchovu dítěte. Zanedbávání dítěte se může projevovat několika specifickými varovnými signály, mezi které řadíme například nedostatek určitých vitamínů, minerálů apod., mentální postižení a nerovnoměrný psychomotorický vývoj dětí, vyhledávání náhradních emocionálních vazeb, poruchu růstu a celkově poruchy vývoje dítěte, pasivita ze strany dítěte, sociálně patologické chování a nedostatečné nebo celková absence sociálních dovedností.

Zanedbávající rodiče jsou takové osoby, kterým chybí dostatečné kompetence pro naplňování rodičovské role. Nejsou schopni nebo nemají vhodné podmínky a prostředky pro to, aby se o dítě mohli vhodným způsobem starat. Dále může jít o rodiče, kteří k rodičovství nemají dostatečnou motivaci a upřednostňují své vlastní záliby, práci, kariéru a zájmy před výchovou a péčí o své dítě (Vágnerová, 2012).

Vágnerová (2012) dále uvádí, že k zanedbávání dochází častěji u dětí, u kterých je specificky dána obtížnost jejich výchovy. Zejména jde o děti mentálně postižené, tělesně postižené nebo psychicky nemocné. Často jde o rodiny, které jsou z méně podnětného prostředí, tedy socio-kulturně znevýhodněné.

2.2.4 Sexuální zneužívání

Dle Vágnerové (2012) při sexuálním obtěžování dochází ke zneužití moci ze strany dospělé osoby vůči slabší osobě tedy dítěti. Jde o využití dítěte k aktivitám a praktikám, kterým dítě samo nerozumí a samo je neakceptuje. Při sexuálním zneužívání dochází k naplnění vlastních sexuálních potřeb a tužeb ze strany dospělého na úkor dítěte. Nejde pouze o porušování sociálních norem, ale i o porušování zákonů, a především narušování dětského vývoje.

Sexuální zneužívání můžeme dělit na kontaktní a nekontaktní. Mezi nekontaktní sexuální chování patří zneužití dítěte na dětskou pornografii, slovní sexuální návrhy, sexuální vzrušení při pozorování svlékajícího se nebo nahého dítěte a vystavování genitálu a masturbace před dítětem. Kontaktní sexuální chování zahrnuje nepenetrativní a penetrativní aktivity. Abychom mohli mluvit o zneužívání dítěte, musí sexuální zneužívání odpovídat několika podmínkám. Důležitou roli zde hraje věk aktéra, kdy musí být mnohem starší a zralejší než dítě, je pečující osobou dítěte nebo v pozici jiné autority a tyto aktivity vymáhá silou, vydíráním nebo naváděním. V dnešní době hovoříme i takzvaném komerčním sexuálním zneužívání dětí, kdy se jedná o dětskou pornografii, dětskou prostituci a sexuální turistiku (Hanušová, 2006).

Při řešení sexuálního násilí je důležité, v jakém vztahu je aktér vůči dítěti. Jestli jde o sexuální zneužívání v rámci rodiny, a to i té nevlastní, nebo jde o sexuální zneužívání mimo rodinu (Hanušová, 2006). Dále je pro další vývoj dítěte důležitá závažnost, intenzita, délka, frekvence a forma vzniku negativní sexuální zkušenosti. Velký vliv na vyrovnávání se s negativní sexuální zkušeností má pro dítě jednoznačně i okolí a to, jak se okolí dítěte zachovalo ve chvíli, kdy bylo zjištěno nebo nahlášeno sexuální zneužívání „*bylo například prokázáno, že nejednou je pro zneužitě dítě hysterické či necitlivé chování rodičů, učitelů či vyšetřovatelů následující po oznámení činu a poté i dle naší legislativy povinná svědecká účast při soudním přelíčení, větším traumatem než vlastní zneužití*“ (Weiss, 2000, str.9).

Následky sexuálního zneužívání jsou ve většině případů odlišné pro chlapce a dívky. Sexuálně zneužívání chlapci se častěji v dospělosti ztotožňují s rolí agresora. Bývají agresivní a odmítaví, vinu přisuzují zejména druhým, usilují o moc, později v dospělosti týrají a zneužívají. Dívky, které byly v dětství sexuálně zneužívané se v dospělosti ve velké míře projektují do role oběti. Tyto dívky propadají pocitu bezmocnosti, často mívají pocit, že sexuální zneužívání byla jejich chyba, negativně vnímají samy sebe, což vyvolává další problémy v jejich vývoji (Bentovim, 1998).

2.2.5 Psychické týrání

Nejvyšší riziko výskytu psychického týrání je v takových rodinách, kde mají členové rodiny mezi sebou narušené vztahy. Jde o nedostatečnou komunikaci, absenci kooperace mezi členy rodiny, neschopnost řešit a zvládat problémy, z rodinného prostředí jde cítit napětí a častá je zde i agrese (Vágnerová, 2012).

Charakterizovat, popsat a dokázat psychické týrání je velmi obtížné. Nejčastěji se s takovou formou týrání můžeme setkávat v rodinách, kde se rodiče rozvádí nebo jsou rozvedeni. Rodiče se o dítě přetahují a často při tom dochází právě k psychickému týrání (Hanušová, 2006).

Nejčastěji bývají týrány děti, které jsou prostřednictvím svého chování méně srozumitelné. Tím pádem je jejich výchova pro rodiče mnohem náročnější. Jde především o děti úzkostné, mentálně postižené nebo neslyšící. Dále to jsou děti, které jsou nadměrně aktivní, nezvladatelné a nadměrně zatěžují své rodiče. Pokud dítě nesplňuje očekávání svých rodičů nebo je jinak zklamalo, může to vést až k psychickému týrání dítěte. V poslední řadě jde o děti, které prostřednictvím provokativního chování vymáhají uspokojování svých potřeb (Vágnerová, 2012).

Dle Hanušové (2006) můžeme psychické týrání dělit na dvě oblasti. První oblastí je skutečnost, že rodič nedělá něco, co by dělat měl. Druhou oblastí je složka aktivní, kdy rodič ponižuje, zesměšňuje, opovrhuje nebo nadává svému dítěti. Psychicky týrat nemusí pouze rodič, ale jakákoliv osoba.

„Psychické týrání není doménou pouze rodiny. S tímto jevem se, bohužel, setkáváme i v širším okolí dítěte – ve škole i mezi vrstevníky. Psychické týrání neexistuje pouze směrem od dospělých na děti, také se vyskytuje týrání rodičů jejich dětmi – a to jak fyzické, tak i psychické“ (Hanušová, 2006, str.12).

Vliv psychického týrání se na dětech projevuje nejčastěji jejich stažením, uzavírají se a začínají být úzkostné. Takové dítě má problém s vyjadřováním svého názoru, prosazováním svých potřeb, proseb a jejich sebedůvěra je mizivá. Jejich sebehodnocení je velmi nepřiměřeně nízké. Mají problém s dosahováním cílů, jelikož se často vzdají hned na začátku. Některé děti reagují spíše agresí, a naopak velmi razantně prosazují své názory. Dost často je takové chování zapříčiněno vzory, se kterými se děti ve svém okolí nebo rodině setkávají. Chovají se tedy tak, jak vidí u svých rodičů, pečujících osob nebo jiných vzorů. U psychicky týraných dětí se častěji objevují poruchy chování jako je záškoláctví, lhaní a útěky z domova. Psychické týrání dětí může mít i za následek psychomotorické obtíže (Hanušová, 2006).

2.2.6 Tělesné týrání

Hanušová (2006) v první řadě upozorňuje na problematiku výchovného tělesného trestání dětí. Rozdíl mezi týráním a výchovným zásahem je velmi nejednoznačný. Často dochází k tomu, že výchovný zásah přechází do týrání dítěte. Těžko se odhaluje tenká hranice mezi tělesnými tresty a tělesným týráním.

Jako tělesné týrání bereme všechny činy násilí na dítěti. Mezi takové činy patří i vědomé opomenutí péče o dítě, které vede až k poranění nebo smrti dítěte. „*Mezi tělesně týrané s následným poraněním se zařazují děti, u nichž vzniklo poranění v důsledku bití, popálení, opaření, trestání a také ovšem selhání ochrany dítěte před násilím*“ (Hanušová, 2006, str.6). Hanušová (2006) dále mezi tělesně týrané děti řadí ty děti, které nemají sice bezprostřední známky tělesného poranění, ale prošly si jinými mnohými utrpeními, mezi které patří dušení, otrávení nebo jiné podobné násilí. Tělesně týrané jsou i ty děti, které musely záměrně a opakovaně absolvovat nadměrný počet lékařských vyšetření. Celkově u týrání platí, že čím je dítě mladší, tím je bezmocnější a méně schopné obrany. Často je u velké části případů těžké odhadnout, jestli šlo o týrání nebo o nešťastnou shodu okolností.

2.2.7 Citová deprivace

Citová deprivace může být psychologická nebo sociokulturní. Jde o strádání a nedostatečné uspokojování důležitých potřeb, což může mít za důsledek poškození vývoje dětské osobnosti. Při citové deprivaci jde o nedostatečné uspokojování citových potřeb. Sociokulturní deprivace vzniká v důsledku nedostatku podnětů, které podporují schopnosti a dovednosti dítěte (Vágnerová, 2012).

Pro tvorbu a ukotvení základu pro další vývoj dětské osobnosti je velmi důležitá primární zkušenost v jistý a spolehlivý vztah. Tím se u osobnosti dítěte posiluje „*schopnost uchovat si pocit vnitřní jistoty a vyrovnanosti, schopnost udržovat pozitivní vztah ke světu i k sobě samému a schopnost navazovat a udržovat trvalejší a spolehlivé vztahy s lidmi*“ (Vágnerová, 2012, str.597).

Jako psychické důsledky citové deprivace bereme odlišné rozumové schopnosti a odlišnosti v citovém prožívání. Rozumovými schopnostmi rozumíme neschopnost porozumět vlastnímu chování nebo chování jiných osob a absenci sebereflexe. Mezi odlišnosti v citovém prožívání patří neschopnost tvořit pevné a opravdové vztahy s ostatními. Často jim chybí schopnost empatie a děti jsou egocentrické. Obtížně se orientují ve vlastních pocitech a bývají emočně ploché a nedůvěřivé. V sociální oblasti se citová deprivace projevuje především deficitem v rozvoji životních rolí, dítě má problém s tvorbou žebříčků životních hodnot a narušené nebo vůbec nezískané normy chování (Vágnerová, 2012).

Dále Vágnerová (2012) hovoří o problémech citově deprivovaných dětí v oblasti sebehodnocení. U takových to dětí se objevují dva extrémy. V obou případech se dítě nedokáže sebehodnotit realisticky. V jednom extrému se přehnaně vytahuje, a to kvůli přehnané aktivní obraně. V druhém extrému se silně podhodnocuje a má nízké sebevědomí, které vzniká na základě velké nejistoty, obavami a negativním předvídaním budoucnosti.

3 Výzkumná část

3.1 Cíle práce

Cílem této práce je popsat, jakým způsobem přispívá dětský domov k rozvoji wellbeingu dětí. Wellbeing je stav, ve kterém je jedinec schopen žít spolu s ostatními spokojený a plnohodnotný život. Nejedná se o téma, které by se týkalo pouze dětí, ale wellbeing je důležitý pro každého z nás. S pojmem wellbeing se zatím setkáváme častěji v zahraniční literatuře a praxi, avšak u nás se začal více používat ve spojitosti s událostmi posledních let (pandemie koronaviru, válka na Ukrajině). Z rozhovorů s vychovateli a vedením dětského domova vyplývá, že děti v dětských domovech jsou často emočně i sociálně deprimované, proto je u nich téma wellbeingu snad ještě více aktuální. Často se setkáváme s předsudky nebo i stereotypy, že velká část dětí, která z dětských domovů vychází, se díky své nepříznivé situaci a nepodnětnému prostředí dostává na hranici svých existenčních možností. V rámci práce je cílem upozornit na bariéry, které brání v dosahování cílů wellbeingu.

3.2 Výzkumné otázky

K naplnění hlavního cíle práce vedlo zodpovězení dvou výzkumných otázek:

1. Jaké bariéry podpory wellbeingu dětí vnímají pracovníci dětského domova?
2. Jakým způsobem jsou naplňovány různé oblasti wellbeingu dětí v dětském domově?

V rámci těchto hlavních výzkumných otázek byly vytvořeny konkrétní body polostrukturovaného dotazníku zaměřující se na rozvoj a bariéry jednotlivých oblastí wellbeingu v dětském domově. Dále jsem do otázek rozhovoru zohlednila postoj respondentů vůči práci s dětmi v dětském domově a jejich osobní motivaci.

3.3 Sběr dat

Sběr dat probíhal osobně v období květen–červen 2022 formou polostrukturovaného rozhovoru. Rozhovory byly realizovány přímo v dětském domově, a to s respondenty, kteří v dětském domově pracují. S respondenty, kteří v dětském domově působí, ale nejsou v něm přímo zaměstnáni, byly rozhovory uskutečňovány v Praze. Všechny rozhovory byly se souhlasem respondentů nahrávány a jejich délka se pohybovala okolo 30 minut.

3.4 Výzkumný vzorek

V rámci výzkumu k závěrečné práci bylo osloveno devět respondentů, kteří různými způsoby interagují s dětmi z konkrétního dětského domova. V rámci zachování anonymity není v celé práci uvedeno, o jaký dětský domov se jedná. Všichni respondenti zůstávají v naprosté anonymitě. Respondenti jsou buďto přímými zaměstnanci dětského domova nebo osoby, které pravidelně dětský domov navštěvují jako dobrovolníci nebo fungují jako hostitelé. V rámci přímých zaměstnanců dětského domova bylo osloveno sedm respondentů. Mezi nimi

byly vychovatelé, asistenti pedagoga, uklízeč/ka, volnočasový pedagogický pracovník, sociální pracovník/ce a zástupce ředitele/ky. K některým oblastem se vyjádřil/a i ředitel/ka dětského domova. Mezi zbývající dva respondenty patří dobrovolník, který pravidelně navštěvuje děti z dětského domova a spolupracuje na přípravě programu pro ně, druhým respondentem byla osoba, která jezdí pravidelně do dětského domova 25 let a zároveň působila jako hostitel.

Tabulka č.1 – Seznam respondentů

Pozice vůči dětem z DD	Délka působení vůči dětem z DD	Vzdělání	Věk
Asistent pedagoga	7 let	SŠ bez maturity	31 let
Volnočasový pedagogický pracovník a Asistent pedagoga	13 let	SŠ pedagogická bez maturity	54 let
Vychovatel	25 let	Vysokoškolské vzdělání	60 let
Uklízeč	25 let	Střední odborné učiliště bez maturity	55 let
Sociální pracovník	5 let	Vysokoškolské vzdělání	29 let
Zástupce ředitele	5 let	Vysokoškolské vzdělání	neuveďeno
Hostitel	20 let	Vysokoškolské vzdělání	53 let
Ředitel	20 let	Vysokoškolské vzdělání	neuveďeno
Dobrovolník	8 let	Student gymnázia	18 let

Zdroj: vlastní tvorba

V rámci zachování naprosté anonymity respondentů, byl u části respondentů pozměněn gender nebo není vůbec zmiňován. V rámci práce by bylo jistě přínosné gender zohlednit, ale s ohledem na další fungování zařízení a nenarušení osobních vztahů v zařízení je tato práce maximálně anonymizována.

3.4.1 Použité metody

K získání informací jsem v rámci své bakalářské práce použila jednu z forem hloubkového rozhovoru.

Při tvorbě kvalitativního výzkumu patří hloubkový rozhovor mezi nejčastější metodu sběru dat. Taková forma hloubkového rozhovoru je tvořena nestandardizovaným dotazováním ke konkrétnímu respondentovi jedním výzkumníkem. Při této metodě jsou dotazováni respondenti za účelem zachycení co nejreálnější zkušenosti a názoru daného respondenta.

Výzkumník se snaží zaznamenat, zpracovat a popsat co nejdetailněji respondentovo chápání dané oblasti. Prostřednictvím otevřených otázek v rámci hloubkového rozhovoru, může výzkumník porozumět respondentovu chápání, aniž by do něj respondent subjektivně zahrnoval své názory (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007).

V rámci bakalářské práce byla použita forma polostrukturovaného rozhovoru, tedy forma předem připravených otevřených otázek.

3.4.2 Analýza dat

Analýzu dat jsem prováděla podle hlavních výzkumných otázek, všechny rozhovory jsem opakovaně poslouchala a vytvořila jejich doslovný přepis. Dále jsem pečlivě z rozhovorů analyzovala informace týkající se rozvoje a bariér v rámci naplňování oblastí wellbeingu. V práci uvádím analýzu jednotlivých oblastí wellbeingu rozvoje a bariér.

3.5 Naplňování oblastí Wellbeingu

Dle výpovědí respondentů jsou dále rozpracované jednotlivé oblasti wellbeingu. Každá oblast popisuje a charakterizuje konkrétní bariéry a příklady rozvoje kompetencí k naplňování wellbeingu. Obsahuje i krátké zamyšlení nad jednotlivými oblastmi, problematikou ústavní výchovy a obecně stručně a výstižně popisuje fungování v dětském domově.

3.5.1 Fyzická oblast – rozvoj a bariéry

„Souvisí s fyzickým zdravím a bezpečím a je ovlivněna fyzickou aktivitou, zdravým stravováním, spánkovým režimem a uvědomělou volbou zdravého životního stylu a prostředí“ (Partnerství 2030+, 2021, str.20).

Rozvoj fyzického wellbeingu

Z rozhovorů vyplývá, že **spánkový režim** zajišťují asistenti pedagoga, kteří jsou v dětském domově na nočních směnách. Jejich úkolem je zajišťovat klid a bezpečí během noci. V rámci toho je potřeba pravidelná kontrola některých dětí, buzení na WC a podávání léků. V popisu práce přímo nemají, že s dětmi mají provádět konkrétní aktivity nebo s dětmi pobývat na pokojích. Často zajišťují i pocit bezpečí pro děti, které se během noci budí nebo nemohou usnout. Volnočasový pedagog zmiňuje, že *„Spánkový režim je tady pravidelný, to je asi jediné plus tady... Myslím si, že tady je ten spánkový režim důsledně dodržovaný pod dohledem. To si myslím, že ani takhle v rodinách není.“* Dohledem je myšlená právě přítomnost asistentů pedagoga během celé noci a rána. Vychovatel bere v potaz, že spánkový režim je důležitý, ale má svá úskalí *„Ve chvíli, kde je 4-5 dětí na jednom pokoji v různém věkovém rozmezí, to jde dost těžko. Dodržování spánkového režimu je těžké.“* Hostitel tuto oblast reflektuje jako velmi důležitou pro vývoj dítěte *„Chlapec u mě býval dvakrát týdně, někdy i o víkend, takže poměrně často. V této oblasti jsem hodně dbal na to, aby včas vstával a včas chodil spát.“*

Vychovatel popisuje, že **stravování** v dětském domově probíhá převážně v jídelně, která je součástí domova. Děti tedy nedochází na obědy do svých škol, ale stravují se vždy v dětském domově. Školní jídelna jim připravuje snídaně, svačiny, obědy, odpolední svačiny a večeře. Během víkendu školní jídelna nevaří, děti se stravují na skupinách, kde jim jídlo připravuje jejich vychovatel. Zástupce ředitele: „*Snažíme se, samozřejmě musíme splňovat spotřební koš, také chutě dětí a finanční prostředky. Pak si nejsem jistý, jestli toho zdravého stravování můžeme dosáhnout.*“

To nezávisle na zástupci potvrzuje i vychovatel: „*Zdravé stravování vzhledem k dnešním cenám a dodržování spotřebitelského koše je vlastně nemožné.*“

Sociální pracovník a asistent pedagoga dále zmiňují, že právě dodržování spotřebitelského koše vede k tomu, že strava dětem nechutná.

Uklízeč, který pomáhá i s ranním rozdáváním snídaní: „*Já jim dávám k jídlu to, co mají podle jídelníčku, který připravuje hospodárka. Mají tu pestrou stravu a myslím, že tu mají občas daleko víc, než děti z rodin. Myslím si, že v tomhle ohledu tady opravdu nestrádají.*“

Vychovatel konstatuje, že děti si nesou z rodin různé zvyky a vzory: „*Kdyby byly v rodině, tak ta jejich strava je určitě jiná. Tady je to o těch příkladech, není to o tom, jestli toho mají dostatek. Myslím, že tady toho mají přešle. Oni si z rodin nesou špatné příklady, kde na jídelníčku byl rohlík na snídani, k obědu, k večeři, občas nějaký párek. A ty děti, jak tohle neznají, tak nedůvěřují tomu bohatému talíři, najednou je to barevné, křičí, tohle to nejím, támhle to nejím.*“

Dítě v hostitelských rodinách pobývá frekventovaně dle dohody. Tyto dohody jsou individuální a u každého dítěte i z řad sourozenců může hostitelská péče probíhat jiným způsobem.

Hostitel: „*Snažil jsem se mu otevřít možnost poznat i jiné kuchyně, třeba indickou si velmi oblíbil. Tady byl problém, že byl schopný jíst vlastně hlavně jen rohlíky, ale nebyl vybíravý. Nové a neznámé chutě pro něj byly problémem, nevěřil tomu.*“ Hostitel zde rovnou zmiňuje obecnou charakteristiku a problematiku pro citově deprivované děti: „*Což obecně souviselo s nějakou celkovou obavou a úzkostmi, který v tom životě cítil.*“

Příklad z praxe: 5leté dítě se ráno vyzvracelo po tom, co den předtím snědlo papriku. Nebylo zvyklé na pestrou stravu, kterou doma neměli. Papriku mělo poprvé v životě. Jeho žaludek na takové chutě a látky nebyl zvyklý. Nejde o ojedinělý případ.

Vychovatel dále zmiňuje: „*Kdyby si mohly vybrat, tak jedí jen všechno nezdravé. Co se týče toho naplňování, tak to má na starosti paní hospodárka, který hlídá tenhle výživový košík. Ty děti musí dostat určitý počet bílkovin, luštěnin a vitamínů. S tím jídlem je to takový ošemetný.*“ Vychovatel vnímá jako velký přínos víkendové a prázdninové vaření přímo na skupinách, kdy vychovatel vaří společně s dětmi, které mají možnost se ke stravě vyjádřit a

účastnit se její přípravy: „Zas když vaříme na těch skupinách a děti si mají možnost vybrat nebo možnost se vyslovit k tomu jídelníčku, tak je to zas něco jiného, než když jíme v té jídelně. O víkendu s větší chutí jedí, já s oblibou říkám, že se nacpávají, aby přežily celý týden. A co se týče, ono stačí, když jeden řekne, že to je ošklivý a ostatní se k tomu přidají. Tam funguje taková ta společná negace. Znají, jestli je to zdravé nezdravé, ale když se jim to pohledově nelíbí nebo to obsahuje houby nebo ryby, tak to nechtějí, je to většinou fuj.“

Z rozhovoru s volnočasovým pedagogem vyplývá, že **fyzickou aktivitu** dětí plní v rámci dětského domova formou volnočasových aktivit mimo DD nebo aktivit přímo v areálu. Součástí areálu je dětské hřiště, fotbalové hřiště, které je ve špatném stavu a další travnaté plochy. Celý areál je oplocen.

Zástupce ředitele zmiňuje, že je velký rozdíl v individuálním přístupu dětí, který je ovlivněn jejich intelektem a talentem. V rámci aktivit v prostředí DD jde zejména o kolektivní aktivity, které nejsou specificky diferenciované s ohledem ke specifickým potřebám dětí.

Zástupce: „Co se týče sportu, tak máme tu takové sportoviště, kam s dětmi pravidelně chodíme, využíváme celý areál. Jde spíš o kolektivní využívání. Co se týče individuálních sportů a jednotlivých dětí, tak to dost dobře nejde. Nemůžeme někoho upřednostňovat před ostatními. Vlastně jen ti talentovaní mají víc těch možností, dokud mají zájem.“

Fyzický wellbeing jde rozvíjet mnoha způsoby a každý z respondentů si tuto oblast vyložil svým způsobem. Respondenti se shodli, že rozhodně tuto oblast wellbeingu rozvíjí. Pravidelný spánkový režim je v dětském domově korigován především asistenty pedagoga. Děti mají možnost volnočasových aktivit, avšak v omezené podobě.

Bariéry v naplňování fyzického wellbeingu

Bariéry v rozvoji fyzické oblasti zmiňovali zástupce a sociální pracovník v oblasti finanční a organizačních prostředků. Především v oblasti **stravování** je bariérou dodržování spotřebního koše. Při dodržování spánkového režimu a fyzických aktivit jde o nevhodné a nevyhovující prostředí a prostory. **Nevhodné prostředí a prostory** zmiňoval i ředitel: *Prostředí, které dětem neumožní ten osobní klid, oni nemají možnost si někde odpočinout, mají stále někoho za zády, neustále jsou ve střehu.* Všichni respondenti zmiňovali jako bariéru velký **počet dětí na skupinách**, kdy na jednom pokoji je 4-5 dětí v různých věkových kategoriích. Asistent pedagoga dále popisuje bariéru v práci s dětmi: *Já bych s nimi třeba rád i něco hrál, ale je to složité. Já ze své pozice se musím vždy domluvit s vychovatelem o tom, co s nimi vlastně můžu dělat.* Tedy asistent pedagoga naráží na **hranice postupu práce** s dětmi v dětském domově. Dále jako bariéry zmiňuje zástupce **mentální a psychické poruchy dětí**.

Z rozhovorů vyplývá, že strava je v dětském domově zajišťovaná v rámci spotřebitelského koše a dodržuje tedy zásady **zdravého stravování**. Zároveň respondenti reflektují problematiku monotónní stravy, která se k většině dětem v rodinách dostávala. Tím pádem při klasické stravě v dětském domově dochází k tomu, že se děti setkávají s novými chutěmi, ke kterým nemají důvěru a nemají většinou ani tendence tyto nové chutě objevovat. I jejich

stravování může být tedy spojováno s úzkostí a strachem vyplývající z absence zkušeností v tomto ohledu.

Dále **spánkový režim** jako takový se pro většinu respondentů nezdál problematickým, vzhledem k dodržování určitých spánkových rituálů v rámci dodržování pravidel v prostředí dětského domova. Avšak i v tomto případě někteří respondenti naráží na problematiku prostředí, které neumožňuje všem dětem, v rámci jejich věkové kategorie, dodržovat a splňovat jejich potřeby soukromí.

Z hlediska fyzické aktivity většina respondentů zmiňovala možnosti areálu, kdy děti mají příležitost trávit čas venku po příchodu ze školy a splnění svých školních povinností. Volnočasové aktivity mimo dětský domov navštěvují jen některé děti a samo vedení přiznává, že v konkrétních aktivitách jsou podporovány hlavně talentované děti. Není to však nezájmem ze stran dětského domova, ale kvůli organizačním a finančním limitům.

Tabulka č.2 – Fyzická oblast

Fyzická oblast wellbeingu v DD		
	Identifikovaná podpora	Identifikované bariéry
Asistent pedagoga	neuvedeno	<ul style="list-style-type: none"> • Domluva s vychovateli
Volnočasový pedagogický pracovník a Asistent pedagoga	<ul style="list-style-type: none"> • Pravidelný spánkový režim, pod dohledem • Víkendové stravování 	<ul style="list-style-type: none"> • Stravování v rámci celého dětského domova • Dodržování spotřebního koše • Příklady z rodin • Nedůvěra v jídlo, které neznají
Vychovatel	<ul style="list-style-type: none"> • Osobní příklad 	<ul style="list-style-type: none"> • Velké věkové rozdíly dětí na skupině • Nevyhovující prostředí a prostory • Dodržování spotřebního koše • Vysoké ceny
Uklízeč	<ul style="list-style-type: none"> • Pestrá strava 	<ul style="list-style-type: none"> • Absence rodičovské lásky
Sociální pracovník	<ul style="list-style-type: none"> • Dodržování spotřebního koše – dostatek živin • Pravidelní lékařské prohlídky 	<ul style="list-style-type: none"> • Dodržování spotřebního koše – dětem jídlo nechutná • Velký počet dětí • Lenost dětí
Zástupce ředitele	<ul style="list-style-type: none"> • Sportoviště v areálu 	<ul style="list-style-type: none"> • Dodržování spotřebního koše

		<ul style="list-style-type: none"> • Finanční prostředky • Velký počet dětí • Organizační problémy • Intelekt dětí • Nevhodné prostředí
Hostitel	<ul style="list-style-type: none"> • Pravidelný pohyb • Dodržování spánkového režimu • Možnost volby stravy • Ukazování nových možností v rámci stravy 	<ul style="list-style-type: none"> • Nedůvěra v nové chutě
Ředitel	<ul style="list-style-type: none"> • Individuální zájmová činnost • Aktivity v rámci areálu 	<ul style="list-style-type: none"> • Organizační problémy • Finanční prostředky • Velký počet dětí
Dobrovolník	<ul style="list-style-type: none"> • Společné venkovní aktivity • Možnost volby fyzické aktivity 	<ul style="list-style-type: none"> • Časové možnosti dětského domova • Časové možnosti dobrovolníka • Pandemie covid-19

Zdroj: vlastní tvorba

3.5.2 Kognitivní oblast – rozvoj a bariéry

„Souvisí se schopnostmi kritického myšlení, řešení problémů a kreativity. Odráží se ve způsobu zpracování informací, vytváření úsudků a také v motivaci a vytrvalosti k úspěšnému dosahování stanovených cílů.“ (Partnerství 2030+, 2021).

Informace se k dětem dostávají prostřednictvím různých sdělovacích kanálů. Většina dětí tráví večery u televize, kde sledují převážně všechny programy. Vychovatelé zřídka korigují programy a pořady, které přímo sledují. Děti přichází přes den do kontaktu se zaměstnanci DD, s dětmi a učiteli ve škole a některé děti přichází do kontaktu s ostatními lidmi i na volnočasových aktivitách mimo DD.

Bariéry v naplňování kognitivního wellbeingu

Při rozhovoru s vychovatelem o **řešení problémů a kreativity**, vychovatel zmiňuje konkrétní bariéry a uvádí příklad: „Mám tu tři děti psychiatricky léčené, člověk se snaží, ale ono dost dobře nejde.“ Hned ze začátku jako bariéru zmiňuje **psychické poruchy** dětí. Dále reflektuje, že nejzásadnější při práci s dětmi během konfliktu je: „Já mám největší radost, když dostanu to dítě z afektu, kdy mlátí hlavou do zdi. Řešení problémů nezvládají, pokud nemají možnost praštit do něčeho, něco rozbít, tak ten problém pro ně není vyřešený.“ Jako rozvoj nebo nabídku řešení těchto situací přikládá význam **komunikaci a vysvětlování**, kdy opět naráží na

další bariéry: „Vysvětlujeme a snažíme se. Když nejsou ve stresu tak to zvládnou, ale když jsou ve stresu, tak úplně vypnou.“

Pokud jde o tvorbu vlastního úsudku asistent pedagoga zmiňuje zejména problematiku **velkého počtu osob**, které s dětmi v rámci dětského domova úzce spolupracují. „Co se týče utváření jejich úsudků, tak v tom musí mít úplný nepořádek. Od každé vychovatelky mají jiný názor, z TV slyší něco, od kamarádů zas něco jiného, pak třeba od vedení.“

Uklízeč reflektuje velký vliv kmenových vychovatelů na děti z určitých skupin: „Myslím, že co se týče různých světových problémů nebo aktuálního dění, tak se o tom s nimi hodně mluví. Ale je pravda, že hodně „papouškují“ ten názor toho vychovatele. Svůj názor podle mě nemají.“

Asistent pedagoga dále zmiňuje dopad, který takové prostředí na děti může mít: „Já se jim divím, že jsou vlastně takhle normální a fungují tak, jak fungují. Doma člověk přijde za určitým člověkem nebo kámošem, ale tady to mají z každé strany úplně jinak. Není divu, že jsou pak tak rozlítaní.“ Jako velký problém považujte to, že dítě **nemá možnost svěřovat se** pravidelně stejným osobám a tvořit si svůj vlastní názor na základě ukotvených a ověřených faktů. Naopak zástupce vnímá velký počet lidí interagujících s dětmi jako pozitivní faktor při rozvoji v kognitivní oblasti: „Výhoda tohoto velkého kolektivu je to, že oni si tu mohou najít i úplně jinou vychovatelku než tu jejich skupinovou, a to je zase velká výhoda.“ Čímž poukazuje na to, že nutně kmenoví vychovatelé ze skupin nemusí být hlavní blízkou osobou, kterou děti v dětském domově mají.

V rámci kritického myšlení narážíme na oblast **sebevnímání**, kdy sociální pracovník zmiňuje: „Kritické myšlení moc nemají, oni si myslí, že jsou nejlepší nebo se naopak strašně moc podceňují.“ Na tuto oblast budeme narážet v dalších oblastech wellbeingu.

Při práci s motivací a **dosahováním cílů** se často objevoval obdobný názor spojený s monotónním prostředím, ve kterém děti žijí. Dále se toto **monotónní prostředí** projevuje na jejich chování a vzorech.

Například asistent pedagoga: „Nejsou motivováni, oni jsou z toho tady unavení. Nikam jinam se nedostanou, když už někam jedou, tak to jsou stále ta stejná místa a je už to vůbec nebaví. Často se stává, že se tu ráno třeba někdo pozvrací nebo mu prostě není dobře, ale chce jít do té školy, protože to je jediná možnost, jak opustit tuto budovu. Musí to být hrozná a depresivní. Každý den jsi na skupině s těmi stejnými dětmi.“

Dobrovolník: „Kdybych tam jezdil častěji, tak bych jim rád ukazoval, že to jde prostě jinak. Že já mám rodinu a můžu jim ukazovat, jak to může fungovat. Baví se s nimi, co se děje ve světě a ukazovat tu realitu.“ Dále dobrovolník zmiňuje, proč jsou právě **pravidelné návštěvy dobrovolníků** pro děti přínosem: „Oni tam jsou prostě zavřeni v té jedné sociální skupině. Jsou z rozvrácených rodin, a to se na nich hodně projevuje. Nemají žádný správný příklad a

inspiraci, ke které by mohli vzhlížet. Nemají se kde naučit to správné společenské chování, v rámci jiné sociální skupiny.“

Při motivaci dobrovolník dále zmiňuje: *„Ani mi nepřijdou motivovaní ze strany dětského domova. Záleží hodně na vychovatelích, kterých je kvalitních z mého pohledu stále hodně málo.“* Dobrovolník přikládá důraz na samotnou osobnost a chování určitých vychovatelů. Což potvrzuje zástupce.

Chování a motivace vychovatelů se podle něj velmi odráží v chování a motivaci samotných dětí. Vychovatel upozorňuje na problematiku naučených vzorů z rodin, kde velká většina dětí, alespoň nějakou dobu vyrůstala: *„Všechny děti mají vzory z domova, táta furt do něčeho bouchal, mámě dal facku, když měla vařit, oni si myslí, že to takhle funguje. Stále má na ně rodina větší vliv než my jako vychovatelé.“*

Rozvoj kognitivního wellbeingu

Hostitel dále přikládá osobní zkušenost s motivací. Jde o konkrétní případ při hostitelské péči o chlapce: *„První rok a půl jsme se hlavně zaměřovali na přípravu na zkoušky. To byl cíl opravdu výrazný, on hodně stál o to, aby toho dosáhl.“* Zde u chlapce nechyběla **vnitřní motivace**, která byla podpořena konkrétní osobou. Chlapec měl poprvé za život možnost dostat se ze svého **sociálního prostředí**.

Dále hostitel zmiňuje chlapcovu vnitřní motivaci ve spojitosti s dosahováním sportovních cílů a učení se novým dovednostem: *„Nebo také měl takovou vizi, že se chtěl naučit plavat. Což tedy souvisí i s tou fyzickou oblastí, kdy on se opravdu snažil. V tomhle byl opravdu výjimečný, což můžu říct, co jsem poznal i ty jiné děti. Šel si opravdu za svým cílem.“* Šlo tedy spíše o ojedinělý příklad dobré praxe.

Dle hostitele má na děti z dětského domova jejich **traumatizující zkušenost** velký vliv právě při dosahování jejich osobních cílů: *„Nicméně v této emocionální oblasti hrálo velkou roli to, že byl silně traumatizované dítě a měl silné úzkosti, takže ho tyto stavy hodně blokovaly. Zároveň velká nedůvěra v to, že ty věci dokáže. My jsme na tom společně hodně pracovali.“* V rámci **dlouhodobé práce** s chlapcem hodnotí hostitel vynaložené úsilí jako prospěšné: *„Ten posun tam ale opravdu nastal. To pak je vidět teď, kdy normálně funguje, ve srovnání s ostatními lidmi. Sice nemá maturitu, ale chodí do práce a je schopný si ji udržet. Ukázalo, že spoustu těch kompetencí, které se naučil je také schopný si uchovat a využít.“*

Volnočasový pedagog o motivaci mluvil v souvislosti se vzděláním: *„Co se týče motivace, tak ta je tady podporovaná v rámci těch kroužků.“* Popisuje, jak jsou pro děti důležité **volnočasové aktivity**, kdy se mohou skvěle odreagovat: *„Pro ně je to opravdu takový únik. Je to pro ně lepší než to učení mučení.“* Kdy popisuje, že často se dbá primárně na vzdělávání, ale děti potřebují podporu a rozvoj hlavně osobní oblasti.

Jako dobrý příklad dává jasně daný harmonogram, kdy dítě ví, že po učení přijde zábava: *„My jim asi všichni říkáme, že vzdělání je důležité, ale ně všichni to chápou. Tam je jednoduchá poučka, oni když, na to mají ten čas vyhrazený a pak ví, že bude zábava, tak se*

tomu věnují. Ale že by chtěli nějak sami, to ne, to raději utečou. Ale ten čas je důležitý, když vědí, že to je takhle vyhrazený, berou to jako povinnost, tak to akceptují.“ V této oblasti vidí, že se vychovatelé velmi snaží, ale velkou bariérou je zde velká skupina dětí, o kterou se vychovatel musí starat a v rámci vzdělávacího procesu ho podporovat: „Myslím si, že tady ta podpora je, ale ta skupina je natolik velká a různorodá, že ti nadaní, to tady mají opravdu složité. Většinou se vychovatelé spoléhají na to, že ti schopní to zvládnou sami a oni jim to jen zkontrolují. No a vychovatel se věnuje těm náročnějším. No je to o té vůli. A nelze to, ten vychovatel to nemůže zvládnout.

Dále popisuje fakt, že vychovatel se zpravidla nejvíce věnuje dětem, se kterými je práce nejobtížnější a u nadanějších dětí se vychovatel spoléhá na to, že práci zvládnou samy.

Tabulka č.3 – Kognitivní oblast

Kognitivní oblast wellbeingu v DD		
	Identifikovaná podpora	Identifikované bariéry
Asistent pedagoga	Neuvedeno	<ul style="list-style-type: none"> • Monotónní prostředí • Monotónní sociální prostředí • Nedostatek životních vzorů • Špatné vzory z rodin • Neustálé střídání personálu DD
Volnočasový pedagogický pracovník a Asistent pedagoga	<ul style="list-style-type: none"> • Rozvoj v rámci volnočasových aktivit • Vymezený část na práci a zábavu 	<ul style="list-style-type: none"> • Různorodá skupina dětí • Velký počet dětí
Vychovatel	<ul style="list-style-type: none"> • Vysvětlování • Otevřená komunikace 	<ul style="list-style-type: none"> • Psychické poruchy • Mentální poruchy • Stres • Řešení problému pomocí agrese • Vzory z rodiny • Vliv rodiny
Uklízeč	<ul style="list-style-type: none"> • Společná práce některých vychovatelů a dětí • Otevřená komunikace • Vysvětlování 	<ul style="list-style-type: none"> • „Papouškování“ názoru ostatních • Absence nácviku k práci • Opuštění dětského domova
Sociální pracovník	<ul style="list-style-type: none"> • Kreativita dětí 	<ul style="list-style-type: none"> • Strach z neúspěchu • Strach z problémů

	<ul style="list-style-type: none"> • Možnost účasti na různých soutěžích • Motivování a podpora ze strany personálu 	
Zástupce ředitele	<ul style="list-style-type: none"> • Otevřená komunikace • Možnost volby komunikace s jakýmkoliv členem personálu 	<ul style="list-style-type: none"> • Psychické poruchy • Mentální poruchy • Věkové rozdíly dětí • Srovnávání dětí mezi sebou • Strach z neúspěchu
Hostitel	<ul style="list-style-type: none"> • Pravidelná společná práce a příprava • Vytyčení konkrétního cíle • Vlastní motivace dítěte 	<ul style="list-style-type: none"> • Trauma – silné úzkosti • Nedůvěra v sebe samotného • Strach z neúspěchu
Ředitel	<ul style="list-style-type: none"> • Motivace dětí mezi sebou • Vzájemná podpora některých dětí • Vliv učitele • Vliv vychovatele • Otevřená komunikace • Možnost diskuse 	<ul style="list-style-type: none"> • Psychické poruchy • Mentální poruchy • Sociální handicap • Diverzita vychovatelů
Dobrovolník	<ul style="list-style-type: none"> • Menší věkový rozdíl mezi dobrovolníkem a dětmi • Otevřenost a komunikace • Sdílení vlastních zkušeností 	<ul style="list-style-type: none"> • Nedostatek životních vzorů • Monotónní prostředí • Monotónní sociální skupiny

Zdroj: Vlastní tvorba

3.5.3 Emocionální oblast – rozvoj a bariéry

„Souvisí s kladným vnímáním sebe sama, rozpoznáváním emocí a seberegulací. Odráží se ve schopnosti důvěry v sebe i druhé a v odolnosti umožňující zvládat nepříznivé situace“ (Partnerství 2030+, 2021, str.20).

Bariéry v naplňování emocionálního wellbeingu

Všichni respondenti hodnotili emocionální oblast, jako **nejvíce problematickou**. Konkrétně hostitel charakterizuje děti v dětském domově: „...obecně tyto děti, které prošly raným nebo pozdním traumatem, tak vlastně samy sebe nemají rádi, sami sobě nevěří, nemají se rádi a nevěří v dobré konce, je to v nich strašně zakořeněné.“ To potvrzuje výrok ředitele: „To je nejsložitější oblast. Všechny děti tu jsou **emocionálně deprivované**.“

Z rozhovorů vyplývá, že momentálně nemá dětský domov **žádného psychologa**. Část dětí dochází do pedagogicko-psychologických poraden v rámci plnění školní docházky. Část dětí

je medikována psychiatrickými léky a část dětí má snížený intelekt. Některé děti jsou psychiatricky medikované a zároveň mají **snížený intelekt**.

Pokud se bavíme o **zvládání nepříznivých situací**, narážíme zde hned na několik bariér. Ředitel popisuje jednu z bariér, jako **emoční plochost**, která se projevila až po velmi nepříjemném incidentu mezi několika dětmi a asistenty pedagoga. „*Po jednom velmi nepříjemném incidentu, který jsme vyšetřovali, jsme došli k tomu, že velkou bariérou nejsou jen mentální poruchy, ale třeba i to, že to dítě je naprosto emočně ploché.*“ Tím poukazuje na fakt, že i přes to, že dítě vyrostlo v dětském domově, kde si prošlo velmi podnětným výchovným procesem, tak společně s jeho **mentálním znevýhodněním** se ukazuje i bariéra, která se nikdy dřív neprojevila.

Je pak velmi těžké s takovým dítětem pracovat a snažit se vysvětlit problém, který nastal a proč chování dítěte nebylo přiměřené. Ředitel: „*Tam se nemáte o co opřít, na čem pracovat. Vůbec to ten jeho mozek nepobírá.*“ Ředitel zdůrazňuje, že si je vědom problému, kdy v dětském domově chybí psycholog, který by s dětmi pravidelně pracoval a tím pádem by bylo možné do budoucna předejít konfliktům: „*Momentálně je největší problém, že sháníme psychologa. Dřív jsme tu měli mladší děti, a to jsme zvládali, ale teď jak dospívají, tak už to nezvládáme.*“

Jeden z hlavních důvodů, proč je psycholog pro takovéto zařízení důležitý je podle ředitele fakt, že se děti potřebují zorientovat ve svém vlastním já: „*Oni ve svém životě potřebují najít sami sebe, a ne stále poukazovat na ostatní.*“ Dalším problémem je to, že většina dětí neustále upozorňuje na nedostatky ostatních, jsou zvyklí spíše hodnotit chování někoho jiného než svoje. Nutnost psychologa zmiňuje i asistent pedagoga: „*Ty děti potřebují nějakého jednoho člověka, za kterým by mohli jít a byl by tam jen pro ně, někoho nezaujatého. To tady nejde, tady si to všichni mezi sebou řeknou nebo naopak jdou proti sobě. Chybí tady nějaké školní nebo spíš děčácky psycholog.*“

Některé děti řeší a zvládají **řešit problémy** pomocí **agrese** nebo odfiltrováním problému. Vychovatel zmiňuje: „*Řešení problémů nezvládají, pokud nemají možnost praštit do něčeho, něco rozbít, tak ten problém pro ně není vyřešený.*“ Doplnuje, že se snaží stále rozvíjet tuto oblast neustálým vysvětlováním a opakováním. Tuto metodu hodnotí jako efektivní, ale opět zde naráží na bariéru, kdy dítě jedná pod velkým vlivem stresu a jeho chování tím je jednoznačně ovlivněno a na **racionální řešení** nemá v tu chvíli kapacitu, to vychovatel popisuje: „*Když nejsou ve stresu tak to zvládnou, ale když jsou ve stresu, tak úplně vypnou.*“

Na to navazuje i výpověď uklízeče, který zmiňuje: „*Mně přijde, že moc problémy řešit neumí, když už to je prostě neúnosné, tak utečou. Každý to zvládá nebo spíš nezvládá jiným způsobem, podle toho, jak dokáže.*“ Kdy útekem myslí opuštění dětského domova v nestřeženou chvíli.

Dále jako všichni respondenti nehodnotí všechny děti globálně, ale přikládá velký důraz **individualitě**, od které se odráží nejen schopnost řešení problémů. Asistent pedagoga vidí

jako problematickou oblast při řešení problémů právě **práva dítěte**. Kdy je vychovatel a celkově všechny osoby, které s dětmi pracují, velmi omezen výchovnými prostředky, které může použít: „...vychovatelé mají velmi omezené možnosti, jelikož děti mají hodně práv, o kterých vědí. Prakticky jedině, co se dá dělat je to, že na ně člověk řve, ale vy jim nemůžete oficiálně dát ani trest, že by šly zametat.“ Vychovatelé tak z pohledu asistenta často volí řešení problému formou trestu: „Co se týče zvládnání nepříznivých situací, tak do toho moc nevidím. Ale z toho, co vidím, tak se často řeší nějaké problémy trestem.“

Emoce dle respondentů hrají v chování dětí opravdu velkou roli. Z rozhovoru s hostitelem vyplývá, že nejobtížnější oblastí je připustit si prožívat nějaké emoce. Případně potlačit racionální stránku a více rozvíjet emocionální oblast. Hostitel mluví o práci s konkrétním chlapcem: „Těch emocí se hodně bál, bylo to hodně náročné.“ S tím souvisel i rozvoj důvěry nejen v je samotné, ale i v druhé. Volnočasový pedagogický pracovník udává, že je důležité ke každému dítěti přistupovat individuálně. S tím souvisí i prožívání emocí, kdy každé dítě reaguje naprosto jinak. Hodnotí to na základě zkušeností s **přiznáním viny** nebo projevenou lítostí: „Tady je každé dítě individuální, ke každému musíme přistupovat zvlášť. Někteří ty svoje emoce zvládají. Prostě přijde a omluví se. Po tom afektu si to třeba připomene, my ho vyslechneme a třeba ono je pak schopno to reflektovat.“ Velký rozdíl vidí v pozitivní a negativní emocí, kdy obě tyto varianty děti zpravidla prožívají velmi intenzivně a je potřeba je v nich podržet a usměrnit. Prožívání pozitivní emocí volnočasový pedagog popisuje: „Když má radost, tak radosti my tady necháváme průchod, ale i v těch radostných emocích se jako každé dítě musí usměrňovat.“

Obecně **vnímání sám sebe** je v dětském domově velkým problémem, jak již uvedlo několik respondentů, ti reagovali nejen na kladné vnímání sám sebe, ale hlavně na celkovou problematiku této oblasti. Dobrovolník shrnuje vlastní zkušenosti: „Vůbec si nevěří a myslím, že ta sebedůvěra u nich není úplně budovaná.“ Jako velkou bariéru vidí mentální a poruchy chování u dětí: „Většina z nich má poruchy chování a jsou opravdu hodně nestabilní. Neumí se sami pochválit. Mají nízké sebevědomí a navzájem se uráží, ale vlastně to tak nemyslí.“ Asistent pedagoga hodnotí sebevědomí dětí: „Co se týče jejich sebevědomí, tak se to dá rozvíjet, ale jen individuálně. Na každé skupině je tady jedno dítě, které je sebevědomé.“ Zdůrazňuje důležitý fakt individuality každého a času vychovatele. Volnočasový pedagog zmiňuje právě svoji práci při výtvarné výchově, která probíhá přímo v budově dětského domova, kde podle něho rozvíjí nejen své sebevědomí. Na výtvarný kroužek chodí dobrovolně část dětí: „Snažíme se tu v nich budovat sebevědomí, třeba já to při výtvarce dělám. Jakože když se to nepovede, tak se vůbec nic neděje, může udělat něco jiného. Řeknu, že se to nepovedlo a nevádí a když se to povede podruhé, tak ho pochválím.“ Zmiňuje důležitý fakt vlastní vůle a motivace. Zdůrazňuje, že je důležité dítěti opravdu dávat kvalitní a hodnotnou **zpětnou vazbu**, i když může být nepříjemná: „Řeknu, že se to nepovedlo a nevádí a když se to povede podruhé, tak ho pochválím. Je v tom i ta vytrvalost. Zas ho nebudu chválit za něco co se nepovedlo. To sebevědomí musí být zdravé.“

Hostitel zmiňuje problematiku z jiného úhlu pohledu a jiné zkušenosti: „On i racionálně věděl, že chce pochválit, ale nedokázal snést tu pochvalu.“ Volnočasový pedagog dále mluvil

o nástrahách pochval a proč je právě v tuto chvíli nutné dávat objektivní zpětnou vazbu: „*Kdybych ho chválil za něco, co se nepovedlo, tak ono pak půjde někam jinam a tam mu někdo řekne, že to je ošklivý. To vysvětluji děvčatům, že kritika není, že se jim nějak vysmívám, ale že jim chci pomoci. Nějaká kompozice barev a tak, aby to bylo hezký a pak se jim někdo nevysmíval.*“ Hostitel dále popisuje, jak bylo možné v případě konkrétního chlapce rozvíjet emocionální oblast: „*Díky rozumu a psychoterapii došlo k nějakému posunu, že si to uvědomoval.*“ Zmiňuje zde psychoterapii, která se tomuto konkrétnímu chlapci dostávala, nejen díky tomu, že velkou část studia na střední škole trávil mimo dětský domov. Dále hostitel naráží na další bariéry, které i přes usilovnou práci všech zúčastněných nebylo možné odstranit, ale jen zlepšit: „*Ale stejně, nedošlo to k tomu, že by měl sám sebe rád nebo si sám sebe vážil, tam ten posun byl hodně malý. Hodně jsme se spolu ale o tom bavili, dával jsem mu neustále najevo, že mi na něm záleží. Že má ve škole místo a stejně tak i u mě.*“ Dále zmiňuje, že právě kvůli různým bariérám v této oblasti byla celková práce s chlapcem velmi komplikovaná: „*Důvěra v jiné lidi, byla složitá. Když s někým navázal vztah, tak se toho vzápětí začal hodně bát, jelikož měl špatnou zkušenost z rodiny. Nakonec teď musím říct, že ke mně tu důvěru podle mě získal.*“

Vychovatel mluví o problematice, kdy je těžké odhadnout, jestli dítě vychovateli opravdu důvěřuje: „*Děti určitě věří víc kámošovi na jiné skupině než vychovateli. Často taky dítě věří víc jinému vychovateli než tomu svému. Těžko říct, jestli to je ale důvěra. My jsme v jejich očích furt ti špatní.*“ Vychovatel doplňuje, že některé děti opravdu vychovateli důvěřují. Tento fakt je velmi důležitý i pro samotného vychovatele, který ví, že takto to nefunguje u všech dětí. Vychovatel: „*Některé děti, ale vědí, že za nimi opravdu stojíme a věří nám.*“ Vychovatel dále mluví o nedůvěře dětí vůči vychovatelům, kdy se dítě tváří a chová se, jako by vychovateli opravdu důvěřovalo: „*Ale většina dětí prostě jedná účelově, budou mi říkat, jak mě mají rádi, budou mi lhát do očí. Nevím, čím to je, možná se bojí, kdybych byl velký optimista tak řeknu, že se bojí, že mě zklamali.*“

Hostitel dále ke své zkušenosti dodává, že pravděpodobně je důvěra chlapce v hostitele spíše racionální, ale i tak funkční. Opět zmiňuje obtížnost takové spolupráce, tedy s chlapcem, který je emočně velmi nejistý a nestabilní. „*Do jisté míry to je asi racionální, ale myslím, že i emoční. Ale je a byla to neustálá práce a ujišťování, že i přes negativní emoce ho mám rád.*“ K osobnímu hodnocení vlastní zkušenosti přidává i nezbytný předpoklad pro lidi, kteří by se také chtěli stát hostiteli: „*Kdybych neměl takovou povahu, jakože nevzdávám věci, tak jsem to nemohl nikdy ustát. Myslím, že lidi by na to měli být připraveni, když do něčeho takového jdou.*“

Rozvoj emocionálního wellbeingu

Dobrovolník hovoří o vzorech a zkušenostech, které dětem v dětském domově v tomto ohledu prakticky úplně chybí: „*Nikdo jim nikdy nedal tu správnou lásku a oni to prostě vůbec neumí, neměli kde se to naučit. A v dětském domově to nejde 100 %.*“ Ředitel naráží na limity dětského domova: „*My tady tu emocionální složku určitě nemůžeme vyrovnat.*“ Stejně jako dobrovolník, tak i ředitel považuje za důležité určité **vzory a vzorce chování**, které se děti učí: „*Jak se my mezi sebou chováme.*“ Vychovatel zmiňuje problematiku biologické rodiny, kde dítě vyrůstalo: „*Stále je pro ně rodina to nejlepší. Rodina jsou chudáci, je ukradli policajti, dali je sem do děčáku a oni tu musí být. I když je rodiče týrali, tak furt o nich mluví jako o mamince a tatínkovi. Můžeme furt vysvětlovat, že doma je místo, kde je někdo pohladí, uvaří jim, pohladí je, starají se o ně, když jim je špatně. Ale oni furt mají tu rodinu a věří, že se tam vrátí.*“ Ředitel podotýká, že rodina je pro děti v dětském domově velmi důležitá: „*Hodně je potřeba pracovat na jejich vztahu k rodičům.*“ K tomu doplňuje, že naopak některé děti nemají žádnou zkušenost z rodiny: „*Dost často ty děti odešly z rodiny tak brzo, že vůbec neměly ani šanci poznat, jak ta rodina funguje. Oni vůbec nemají žádný pojem o tom, jak ta rodina má vypadat. Nebo jaký je vztah máma – dcera.*“ Děti tedy nemají žádnou zkušenost z rodiny, ale ani v dětském domově se nemohou inspirovat a učit se určitým vzorcům chování v rámci rodiny.

Asistent pedagoga hodnotí sebevědomí dětí: „*Co se týče jejich sebevědomí, tak se to dá rozvíjet, ale jen individuálně. Na každé skupině je tady jedno dítě, které je sebevědomé.*“ Zdůrazňuje důležitý fakt individuality každého a času vychovatele. Dá se tedy říct, že ze zkušeností respondentů vyplývá, že konkrétní zaměření vychovatele vychází z různých oblastí. Podle toho, ve kterých se zrovna pohybujeme,

Zástupce ředitele naráží na zajímavý fakt, že u dětí z tohoto konkrétního dětského domova, hraje velkou roli jejich **etnická příslušnost**. Kulturní a sociální normy mají některé z nich zažité či přímo kulturně podmíněné: „*Velkou roli taky hraje i to, že hodně dětí je romského původu. My si myslíme, že je pro ně něco nejlepší, ale přitom oni sami kulturně/rodinně tohle v sobě nemají a nikdy v tom nebudou šťastní. Oni to svoje blaho vidí úplně někde jinde.*“ Tedy to, co může většina naší společnosti vnímat jako normální a na čemž stavíme svoje životní hodnoty a postoje, nemusí být vhodné pro všechny etnické skupiny.

Tabulka č.4 – Emocionální oblast

Emocionální oblast wellbeingu v DD		
	Identifikovaná podpora	Identifikované bariéry
Asistent pedagoga	<ul style="list-style-type: none">• Otevřená komunikace	<ul style="list-style-type: none">• Velký počet personálu• Pozornost zaměřena jen na některé děti• Mentální poruchy• Práva a povinnosti dítěte• Nezaujatá osoba mimo dětský domov

		<ul style="list-style-type: none"> • Absence psychologa
Volnočasový pedagogický pracovník a Asistent pedagoga	<ul style="list-style-type: none"> • Individuální přístup • Naslouchání • Regulace emocí • Průchod emocí • V rámci volnočasových aktivit 	<ul style="list-style-type: none"> • Velký počet personálu • Nevhodné prostředí
Vychovatel	<ul style="list-style-type: none"> • Některé děti vidí ve vychovateli oporu 	<ul style="list-style-type: none"> • Účelové chování • Rodina jako vzor • Špatná životní zkušenost
Uklízeč	neuveдено	<ul style="list-style-type: none"> • Neschopnost řešit problémy -útek, agrese
Sociální pracovník	<ul style="list-style-type: none"> • Práce vychovatelů – pomoc při regulaci emocí • Možnost prožití emocí o samotě • Předcházení afektů 	<ul style="list-style-type: none"> • Nejasná historie dětí
Zástupce ředitele	<ul style="list-style-type: none"> • Otevřená komunikace 	<ul style="list-style-type: none"> • Psychické poruchy • Mentální poruchy • Vzory z rodin • Absence psychologa • Práva a povinnosti dětí
Hostitel	<ul style="list-style-type: none"> • Neustálé ujišťování dítěte • Psychoterapie • Otevřená komunikace 	<ul style="list-style-type: none"> • Rané/pozdní trauma • Neschopnost regulace emocí • Úzkosti • Špatná zkušenost z rodiny
Ředitel	<ul style="list-style-type: none"> • Otevřená komunikace • Obměna personálu • Vzory – chování mezi personálem • Vstřícný personál 	<ul style="list-style-type: none"> • Emocionální deprivace • Trauma z rodin • Vzory z rodin • Psychické poruchy • Mentální poruchy • Absence psychologa
Dobrovolník	<ul style="list-style-type: none"> • Pochvala 	<ul style="list-style-type: none"> • Poruchy chování • Nestabilita dětí • Absence rodičovské lásky

Zdroj: Vlastní tvorba

3.5.4 Sociální oblast – rozvoj a bariéry

„Souvisí se schopností empatie, pocitem sounáležitosti, navazováním a udržováním vztahů a spolupráce s ostatními a komunikačními dovednostmi“ (Partnerství 2030+, 2021, str.20).

Většina respondentů při rozhovoru o empatii v první řadě zmínila vlastní zkušenosti a situace, které při jejich práci s dětmi nastávají. Shodují se na tom, že pokud vychovatel není dobře ať už fyzicky nebo psychicky, tak nejen, že to děti ihned poznají, ale dokáží na to velmi dobře reagovat. Vyplývá to hned z několika příkladů.

Rozvoj sociálního wellbeingu

Uklízeč: *„Oni dokážou rozpoznat, jak se cítím, poznají na mě, že mi není úplně dobře nebo že se něco stalo a hned se mě ptají.“* Dodává, že ale o svých problémech s dětmi nemluví. Sociální pracovník vidí rozdíl mezi dětmi, které jsou v dětském domově delší dobu a dětmi, které jsou zde krátce: *„V krizových situacích, u dětí, které tu jsou déle, tak oni umí být opravdu hodně empatičtí. Děti se dokáží přepnout a najednou se o toho vychovatele, kterému není úplně dobře, starají, jsou hodní, nedělají problémy. Naopak děti, které tu nejsou tak dlouho, tak si ještě užívají to, že tomu vychovatelovi není dobře, a zlobí.“*

To potvrzuje vychovatel: *„Jsou empatičtí, oni vidí, že je vychovatelovi špatně a začnou se starat. Napomínají ostatní, ztiší televizi, v tu chvíli mám vždy pocit, že to srdíčko mají.“* Volnočasový pedagog potvrzuje zkušenost vychovatele: *„Oni jsou hodně empatičtí. Vidí, když nám není dobře a začnou nás opečovávat.“*

Zároveň v této oblasti zmiňuje, jak moc je důležité s dětmi mluvit o všem **otevřeně a upřímně**: *„A taky hodně čtou z výrazu tváře. Mají rádi, když jim normálně řekneme, hele dneska mi není dobře, dneska se mi nedařilo neměla jsem dobrý den, tak to se mnou bude asi těžké. Oni pak ví, že ten výraz není vůči nim.“* Vysvětluje, proč je důležité s dětmi o těchto věcech mluvit.

V případě, kdy vychovatel nebo jiná osoba, která přímo s dětmi pracuje, nedává jasně najevo své emoce, tak je to pro děti matoucí: *„Ale když ten člověk emoce skrývá, tak pro ně je to nečitelné a neumí v tom číst a jsou v tom zmatení a vztahují to na sebe. O to víc pak zlobí.“* Naopak dodává, že ve chvíli, kdy je osoba k dětem maximálně upřímná, tak práce s nimi probíhá snadněji: *„A pak je ten den takový snesitelnější.“*

Dobrovolník také klade velký důraz na otevřenou komunikaci, která je ve všech situacích pro děti klíčová: *„Snažíme se s nimi hodně komunikovat a být otevření. Když se nám něco nelíbí, tak jim to řekneme a vysvětlujeme. Pokud se někdo nechce zapojit do aktivity, tak se ho snažíme ptát, proč nechtějí.“* Vnímá, že často v dětském domově může docházet k tomu, že vychovatel nemá dostatek času a prostředků na vysvětlování a neustálé opakování informací. Proto dobrovolník vnímá, že pro jeho práci je důležitá trpělivost a fakt, že má čas a prostor na to, dětem zodpovědět a vysvětlit vše: *„Pokud se na něco ptají, snažíme se vše vysvětlit a neignorovat je. Rozhodně neřeknu, ne teď ne, ale mít tam ten čas pro ně.“*

Bariéry v naplňování sociálního wellbeingu

Jednou z bariér v této oblasti je dle dobrovolníka absence autonomie dětí: *„Bariéru vidím v tom, že se jich nikdo na nic nikdy neptá. V tom dětském domově mají všechno naplánované, dost jasný vnitřní řád, omezené možnosti, co se týče volnočasových aktivit.“* Dodává, že při

své práci klade velký důraz na vlastní **rozhodování dětí**, kdy jsou schopné formulovat své potřeby a vykomunikovat si případnou nespokojenost: „*V tom dětském domově mají všechno naplánované, dost jasný vnitřní řád, omezené možnosti co se týče volnočasových aktivit. Když tam jsme my, dáváme jim možnost, výběr, co chtějí dělat. To je podle mě strašně důležité.*“

Tabulka č.5 – Sociální oblast

Sociální oblast wellbeingu v DD		
	Identifikovaná podpora	Identifikované bariéry
Asistent pedagoga	<ul style="list-style-type: none"> • Rozvoj spolupráce při aktivitách 	<ul style="list-style-type: none"> • Touha po rodině • Mentální poruchy • Monotónní prostředí • Izolace v rámci skupiny v dětském domově
Volnočasový pedagogický pracovník a Asistent pedagoga	<ul style="list-style-type: none"> • Otevřená komunikace • Volnočasové aktivity • Školní prostředí 	<ul style="list-style-type: none"> • Vnitřní řád dětského domova • Práva a povinnosti dětí • Legislativní dokumenty • Byrokracie
Vychovatel	<ul style="list-style-type: none"> • Spolupráce vychovatele s dětmi • Schopnost empatického myšlení 	neuveдено
Uklízeč	<ul style="list-style-type: none"> • Schopnost empatického myšlení 	<ul style="list-style-type: none"> • Monotónní prostředí
Sociální pracovník	<ul style="list-style-type: none"> • Schopnost empatického myšlení • Podpora samostatnosti • Účast na akcích mimo DD 	
Zástupce ředitele	<ul style="list-style-type: none"> • Spolupráce vychovatelů s dětmi 	<ul style="list-style-type: none"> • Kulturní a sociální dimenze
Hostitel	<ul style="list-style-type: none"> • Komunikace • Individualita každého • Možnost poznávat nová prostředí • Možnost poznávat nové sociální skupiny 	<ul style="list-style-type: none"> • Přetvářka • Strach
Ředitel	<ul style="list-style-type: none"> • Spolupráce personálu s dětmi 	<ul style="list-style-type: none"> • Kulturní a sociální dimenze
Dobrovolník	<ul style="list-style-type: none"> • Otevřená komunikace • Možnost volby 	<ul style="list-style-type: none"> • Absence svobody • Absence volby • Vnitřní řád dětského domova

3.5.5 Duchovní oblast – rozvoj a bariéry

„Souvisí s poznáváním a naplňováním smyslu naší existence, hodnotami a etickými principy“ (Partnerství 2030+, 2021, str.20).

Bariéry v naplňování duchovního wellbeingu

S tvorbou **životních hodnot** každého z nás souvisí jednoznačně i možnost volby a určité zkušenosti, při kterých hledáme nejen sami sebe, ale nacházíme i nové možnosti. Právě na to naráží volnočasový pedagog: „*Tady se všechno rozvíjí vnitřním řádem, který je tedy pro ně hodně tristní. Pravidla jsou pro všechny stejné.*“ Tedy ve chvíli, kdy mají všechny děti stejná pravidla, stejné možnosti, které jsou velmi omezeny vnitřním řádem dětského domova, tak nemají úplnou možnost osobnostního růstu. Volnočasový pedagog zmiňuje velkou bariéru, kdy ani dospívající mládež nemá možnost soukromí, která je v tomto věku velmi důležitá: „*Pak s tím věkem, kdy starší dítě by mělo mít víc svobody nebo jako autonomie a soukromí.*“ Součástí vnitřního řádu dětského domova jsou velmi striktní pravidla a předpisy, které musí nejen děti, ale hlavně vychovatelé dodržovat. Tato pravidla tedy zabraňují naplňování, a hlavně rozvoji duchovní oblasti wellbeingu, jak zmiňuje asistent pedagoga: „*Nejde to, protože jsou věci, které prostě musí být furt pod dohledem a vytvořit důvěru mezi dítětem a vychovatelem je tady fakt složité.*“

Vychovatel vychází ze svých dlouholetých zkušeností a jako hlavní životní hodnotu, cíle a vzory dětí z dětského domova vidí jejich rodiče: „*Jejich hodnoty jsou takové, jakože chtějí být jako maminka a tatínek, ale o nich mají tedy zkreslený obraz.*“ Dobrovolník také zmiňuje důležitost rodiny, ale v rámci své praxe naráží na hranice, kdy si není jist, jak o tématu rodiny právě s dětmi z dětských domovů mluvit: „*V tomhle je to pro mě strašně těžké, když tam jsem, jestli mám mluvit o své rodině, abych jim nějak neublížila.*“

Nejen pro dobrovolníka je velmi důležité téma soucitu a v hodně osobách můžou děti z dětského domova vyvolávat lítost. Zástupce ředitele zmiňuje pro něj důležitou věc, při práci s dětmi z dětských domovů: „*Aby se k dětem nepřistupovalo ze soucitu a s předsudky.*“ Klade velký důraz na to, že je potřeba k dětem přistupovat velmi individuálně a motivovali: „*Věnovat jim to co můžeme. Individuální přístup a motivovat je.*“

Téma rodiny se v životních hodnotách a smyslu existence objevovalo velmi často. Jako velkou bariéru většina respondentů viděla absenci správných **životních vzorů**. Uklízeč tuto oblast popisuje: „*Jejich hodnoty jsou takové, jakože chtějí být jako maminka a tatínek, ale o nich mají tedy zkreslený obraz. Tady jim chybí úplně nějaký vzor, nemají odkud brát a kde se to učit, třeba rodinné fungování.*“ Problém vzorů a zkušenosti vidí i dobrovolník, který i přes svou obavu, v rámci tématu rodiny a dětí z dětského domova, zmiňuje důležitost, kterou právě v takovýchto konverzacích vidí: „*Myslím si ale, že je vlastně důležité o tom mluvit, aby věděli, že rodinu můžou mít. Aby je to nějak motivovalo, že by měli studovat, makat na sobě, že je normální pracovat a mít spokojenou rodinu.*“

Vychovatel doplňuje bariéry právě při zkušenostech a **vzorech z rodiny**: „*Velkou roli tu hraje podle mě intelekt a vzory, což bude bariéra. Máma nechodila do práce, ale stejně přinesla mobil, nebo rodiče nutili děti krást, navedli je a pak jim za to vynadali. Ta rodina má vždycky větší sílu než my.*“ Mentalita je bariérou i podle zástupce ředitele, který ale zároveň uvádí, že i

přes tyto bariéry je možný rozvoj: „Myslím, že se nám to tady daří, s ohledem na mentalitu dětí, s nimi v hodně ohledech pracovat a oni mají možnost si pak ty hodnoty nastavovat.“ Jako rozvoj této oblasti zástupce ředitele považuje způsob a výsledek komunikace „Třeba i tím, že pokud řešíme nějaký problém, tak se snažíme to vyřešit tak, aby z toho vyšlo řešení a pro děti to bylo ponaučení.“

Pro vychovatele je důležité, že se tato oblast vyvíjí přirozeně, při **každodenních činnostech**, tedy jako v rodině: „Snažíme se to tu určitě rozvíjet přirozeně, ale ne nijak centrálně řízeně.“ Zástupce ředitele se shoduje s vychovatelem: „Není to žádné memorování, ale jde o každodenní činnosti, kdy oni se společně s vychovatelem učí.“

Několik respondentů jako bariéru v této oblasti zmiňovalo kvantitu personálu a lidí, které s dětmi interagují. Podle vychovatele: „Tady je těžké, že se u nich střídá hodně lidí a každý je úplně jiný. To pro nás musí být úplně nepochopitelné. Vlastně dopředu neví, koho budou mít, přes den a ráno mají někoho jiného. U každého to funguje jinak úplně. Je tu hodně lidí a každý je jiný. V rodině to je rozdělené jasněji. Tady se střídají i uklízečky a kuchařky. Podle mě nemají úplně šanci si to tady nastavit.“ Bariérou jsou tedy hodnoty každého člověka, který s dětmi pracuje. Kdy nezáleží na tom, jaké hodnoty konkrétně má, ale to, že děti nemají ustálený vzor, podle kterého by se mohly orientovat.

Asistent pedagoga zmiňuje problém ve velkém množství dětí na vychovatele a předsudků, který podle něho obecně nejen ve společnosti vládne: „Tahle oblast tady podle mě vůbec rozvíjená není. Možná jen u těch jedinců, se kterými ta práce není tak složitá. Nejde to, na 8 dětí je jeden vychovatel, i kdyby se snažili maximálně, tak to prostě nejde. Myslím, že obecně jsou s tím všichni tak smíření, že to dítě vyjde z děčáku a bude krást.“

Rozvoj duchovního wellbeingu

Hostitel popisuje příklad dobré praxe s konkrétním chlapcem: „Bylo zvláštní, že on vlastně hned jak jsme se seznámili, tak mluvil o takových věcech, jako je karma a reinkarnace.“ Hostitel se snažil některé životní hodnoty rozvíjet nenásilnou formou skrze mše v katolickém kostele, kam měl chlapec možno docházet: „Nějaké hodnoty jsem se mu snažil ukázat i třeba skrz mše, kam jsem ho brávil. Dokonce mi jednou řekl, že se nemusím bát smrti, protože já půjdu určitě do nebe. Myslím, že je to pro něj hodně důležité, protože mu tahle skutečnost pomáhá zvládat některé ty situace.“ Hostitel popisuje, že zde je důležitá emoční stránka chlapce, kdy měl stále problém emočně cokoliv zpracovat, ale racionálně si některé věci vysvětlit dokázal: „Ty důležité **obecné hodnoty**, jako je třeba dobro světa, tak pro něj to je stále rozdělené. On racionálně ví, že to tam je, ale emočně to vůbec nedokáže zažít. Takže nikdy nebyl úplně šťastný. Dokonce šel i do terapie, což byl obrovský krok.“ Jako nejdůležitější hostitel popisuje zkušenost, kterou chlapec díky pobytu mimo dětský domov získal: „Dát mu zažít nějaké hodnoty a jiné prostředí, bylo pro něj podle mě nejdůležitější.“

Duchovní oblast wellbeingu v DD		
	Identifikovaná podpora	Identifikované bariéry
Asistent pedagoga	<ul style="list-style-type: none"> • Pouze u dětí, u kterých vychovatelé vidí potenciál 	<ul style="list-style-type: none"> • Velké množství dětí • Předsudky okolí
Volnočasový pedagogický pracovník a Asistent pedagoga	neuveďeno	<ul style="list-style-type: none"> • Vnitřní řád dětského domova • Stejná pravidla pro všechny • Nevyhovující prostory • Neustálá přítomnost někoho dalšího • Zmatenost dětí • Nedostatek zkušeností • Velký počet personálu
Vychovatel	<ul style="list-style-type: none"> • Přirozená práce s dětmi 	<ul style="list-style-type: none"> • Velké množství dětí • Nepředvídatelnost – děti předem neví, kdo všechno se o ně bude druhý den starat • Intelekt • Absence vzorů • Vliv rodiny
Uklízeč	neuveďeno	<ul style="list-style-type: none"> • Identifikace s rodiči • Absence rodinných a pracovních vzorů
Sociální pracovník	<ul style="list-style-type: none"> • Učení vzorem 	neuveďeno
Zástupce ředitele	<ul style="list-style-type: none"> • Přirozená práce s dětmi 	neuveďeno
Hostitel	<ul style="list-style-type: none"> • Seznámení se s katolickým prostředím • Rozvoj skrz racionalitu • Prostředí mimo DD 	<ul style="list-style-type: none"> • Nevládnání skrz emoce
Ředitel	<ul style="list-style-type: none"> • Přirozená práce s dětmi 	neuveďeno
Dobrovolník	<ul style="list-style-type: none"> • Otevřená komunikace • Sdílení vlastních životních hodnot • Konfrontace se světem mimo DD 	<ul style="list-style-type: none"> • Monotónní prostředí

3.5.6 Jak interagující osoby rozvíjí wellbeing ze svého pohledu

V rámci polostrukturovaného rozhovoru vyplynulo, že žádný z respondentů se s pojmem wellbeingu přímo nesešel. Jeden z respondentů o wellbeingu slyšel v rámci školního vzdělávání v souvislosti s pandemií covid-19.

Všem respondentům byl pojem wellbeingu a jednotlivé oblasti wellbeingu podrobně vysvětleny.

Všichni respondenti reflektovali, že sami rozvíjí wellbeing u dětí z dětského domova tím, že s nimi jakkoliv interagují.

Volnočasový pedagog: *„Myslím si, že přispívám, jinak bych to nedělal, jinak by to nemělo smysl. Jak jsem řekla na začátku. Když ten den prožijeme hezky s nějakou prací, máme z toho radost, nemáme tolik konfliktů a prostě ten den je hezký a já si to taky užiju. Tím myslím, že jsem pak přispěl k tomu wellbeingu. Konflikty jsou, ale tady je hodně těžké udržet tu spravedlnost a umět se orientovat, odkud ta pravda jde. Myslím si, že na tom tady pácháme spoustu křivd, což je trápí.“*

Hostitel: *„Tím, že jsem dával najevo, že k nám nějakým způsobem patří a že ho mám rád. Také tam hrála velkou roli pravidelnost.“*

Dobrovolník: *„Tím, že tam pravidelně jezdím. I když teď byla pandemie covid-19 a nebylo možné tam jezdit, tak i přesto mi děti psaly a ptaly se na mě. Vím, že mě chtějí vidět, že nezapomínají.“*

Asistent pedagoga: *„Tím, že jsem tady. Snažím se je motivovat k tomu, aby myslely pozitivně. Třeba ze své pozice se snažím být maximálně otevřená a asi dost často jim povolím víc, než bych měla, ale funguje nám to. Snažím se být kamarádká, a to je podle mě ta cesta.“*

Uklízeč: *„Že chci, aby se ráno normálně nasnídali, že se nad tím neohrnuje nos, že si mají dát ráno raději čaj než colu. Snažím se jim to furt opakovat, někdy to funguje, někdy zas ne. Snažím se jim dávat takové „základy života“.“*

Vychovatel: *„Velkým. Určitě osobním vzorem, důsledností, vyžadováním plnění povinností, vysvětlováním, mým životním stylem.“*

Sociální pracovník: *„Chodím s nimi k doktorovi, vozím je do školy, jezdím s nimi na výlety. Často tady zastávám roli, že když nemůžou vychovatelé, tak jedu někam já. Třeba s menšími dětmi trávím nemocniční pobyty, aby tam nebyly samy.“*

Zástupce ředitele: *„Individuálním přístupem, ta chvíle, kdy si člověk najde čas na každého z nich je vyslechnout. To, že jsem já ten člověk, za kterým přijdou a svěří se mu. Buduji tu důvěru jejich ve mně. Ze své pozice, když se sem hlásí nový pracovník, tak hodně dbáme nejen na jeho vzdělání, ale i ten jeho lidský přístup, aby tady mezi ostatní vychovatele zapadl a navzájem se doplňovali. Aby to ve výsledku vytvářelo to rodinné prostředí.“*

3.5.7 Konkrétní bariéry při práci s dětmi z dětského domova

V rámci polostrukturovaného rozhovoru dostali respondenti dotaz na konkrétní bariéry právě při jejich práci s dětmi z dětského domova.

Velká část respondentů jako konkrétní bariéru zmiňovala legislativu. Kdy dítě má určitá práva a povinnosti. Kdy se svými právy je velmi dobře seznámeno a umí je efektivně vymáhat. Naproti tomu při nedodržování povinností nemá vychovatel příliš mnoho možností, jak v rámci výchovného procesu postupovat.

Uklízeč jako konkrétní bariéru zmiňuje: „*Pro mě je největší problém, když něco provedou, tak vlastně moc nevím, co dělat. Měly by mít více povinností, ale to asi není bariéra, takhle to mají asi všechny děti.*“ Kdy doplňuje, že pro většinu dětí i mimo dětský domov je velký problém dodržování svých povinností. Volnočasový pedagog nezávisle na uklízečovi zmiňuje: „*Třeba práva dítěte, další věci, které jsou dané zákonem.*“ Zástupce ředitele také zmiňuje: „*A určitě práva a povinnosti dítěte, kdy jsme my i vychovatelé dost svazování.*“

Další legislativní bariérou jsou různé problémy spjaté s výchovou a interakcí s dětmi z dětského domova. Hostitel popisuje: „*Třeba jsem musel podepisovat papíry, že za něj přebírám odpovědnost, i když byl na cestě z děčáku do Prahy i přes to, že jsem na to reálně žádný vliv neměl. Spolupráce se sociálkou byla dobrá, ale strašně dlouho trvalo, než hostitelská péče vyřešila a já si ho opravdu mohl brát.*“ Sociální pracovník zmiňuje problematiku při zdravotní péči: „*Souhlas rodičů, dost často potřebují děti jít třeba na operaci a my potřebujeme jejich podpis, to je velmi obtížné sehnat. To je kolikrát lepší, když jsou rodiče zbavení odpovědnosti.*“ Někteří rodiče jsou ve výkonu trestu nebo je s nimi obtížná komunikace.

Zástupce ředitele dále popisuje organizační a finanční bariéry, společně s nevhodným prostředím a personálním zajištěním zamezují naplňování oblastí wellbeingu a dalšímu rozvoji: „*Rozhodně nejde všechno z finančního a organizačního hlediska. Spousta věcí by i šla, ale tohle jsou ty hlavní bariéry. Rozhodně personální zajištění, například ti psychologové.*“

4 Výsledky

Dle stanovených výzkumných otázek z analýzy polostruturovaných rozhovorů vyplývá, že většina respondentů se v mnoha případech, ohledně rozvoje a bariér v oblastech wellbeingu, shoduje.

Ve **fyzické oblasti** wellbeingu se dle respondentů, v dětském domově dodržuje pravidelný spánkový režim, který je pod neustálým dohledem asistentů pedagoga.

Spánkový režim je dodržován, ale platí zde většinou stejné podmínky pro různé věkové kategorie dětí v dětském domově. Spánkový režim je narušen velkým počtem dětí, které sdílí jeden pokoj. Spánkové potřeby každého dítěte jsou jiné, tudíž je nejde v dětském domově dostatečně naplňovat.

Strava se v dětském domově skládá na základě spotřebního koše a finančních prostředků dětského domova. Někteří respondenti popisují, že jídla mají děti dostatek a je i výživově dostačující. Tři respondenti naráží na problematiku neznámých chutí, které jsou pro děti nové a tím pádem nepřirozené. Na pestrou stravu nejsou zvyklé z domova a některým dětem strava nevyhovuje. Jeden respondent uvádí příklad dobré praxe, kdy při víkendových směnách mohou děti připravovat jídlo společně s vychovatelem, podílet se tak na přípravě jídelníčku a kompenzovat tak nedostatky stravy ze školní jídelny.

Sportovní a jiné fyzické aktivity se často konají na individuální bázi. Tudíž všechny děti nemají stejné možnosti v rozvoji těchto aktivit. Bariérou jsou zde organizační a finanční prostředky dětského domova. Rozvoj probíhá především u talentovaných dětí, které jsou svými výsledky samy motivované. Respondenti z řad zaměstnanců dětského domova kladně hodnotí možnosti, které nabízí přímo areál dětského domova, ale popisují zde i konkrétní bariéry, kdy prostředí není vhodné a vyhovující dětem.

V rámci rozvoje v **kognitivní oblasti** wellbeingu všichni respondenti uvádějí velký důraz na otevřenou a upřímnou komunikaci s dětmi. Kdy děti potřebují opakovaně rozebírat jednotlivé situace, mají možnost se ptát a dostávat odpovědi a často se s nimi hovoří i o globálních problémech. Jako bariéru zde někteří respondenti uvádí, že často nejde o vlastní úsudek dětí, ale jen o přeřikávání jednotlivých informací z televize nebo od vychovatele.

Většina respondentů popisuje rozvoj kognitivní oblasti v rámci společné práce, tedy aktivit, kdy respondent pracuje přímo s dítětem a společně něco tvoří. Respondenti dále tuto oblast u dětí rozvíjí díky vlastnímu chování a sdílení zkušeností, ze kterých si děti mohou vzít příklad a inspiraci.

Velkou bariérou jsou zde psychické a mentální poruchy, kvůli kterým děti nemají možnost dosahovat takového rozvoje, jakého by bez těchto poruch mohly. Velký vliv má i jejich biologická rodina, která často ovlivňuje motivaci dětí a díky které se často projevuje nedostatečná schopnost kritického myšlení některých dětí. Část dětí deklaruje, že by jednou chtěly být jako jejich rodiče, kterým byly tyto děti odebrány.

Emocionální oblast popisují respondenti jako nejproblematičtější. Opět tuto oblast rozvíjí na základě otevřené a vstřícné komunikace a individuálního přístupu ke každému z dětí. Při rozvoji této oblasti je důležitý vliv vychovatele, který pomáhá při regulaci emocí. Rozvoj emocionální oblasti dle respondentů probíhá i skrze neustálé ujišťování dětí a chválení jejich

výkonů. Znovu se zde setkáváme s důležitostí vzorů, kdy má dítě možnost čerpat inspiraci a zkušenosti díky chování jednotlivých lidí, kteří v dětském domově pracují.

Jako velká bariéra v této oblasti je emoční deprivace většiny dětí, která pochází již období, kdy děti byly ve svých biologických rodinách. Jde o špatné zkušenosti, rané a pozdní trauma, absence rodičovské lásky a správných rodinných vzorů, které u dětí vyvolávají časté úzkosti, agrese a celkově negativně působí na jejich sebevnímání.

Další zmiňovanou bariérou jsou opět psychické a mentální poruchy, které brání v rozvoji těchto kompetencí u většiny dětí.

Práva a povinnosti dětí v dětském domově, které vycházejí z právní legislativy se také ukazují jako bariéra při výchově, kdy skrze výchovný proces nemůžou být uskutečněné některé zkušenosti potřebné k získání různých dovedností a pro nabytí sebevědomí.

Bariérou, která by dle respondentů šla odstranit, je absence psychologa v dětském domově. Respondenti popisují důležitost přítomnosti osoby, u které by každé dítě mohlo nalézt oporu, svůj vlastní prostor, nezaujatý názor a vědomí toho, že osoba je tam jen a jen pro ně.

Největší diskusi vyvolala **sociální oblast**, kdy každý respondent popisoval zcela odlišené zkušenosti. V rámci rozvoje této oblasti popisují respondenti z řad vedení dětského domova dobré zkušenosti lidí, kteří děti z dětského domova navštěvují a jejich socializační kompetence hodnotí velmi kladně. Respondenti jako příležitost k rozvoji popisují především vystoupení dětí z jejich sociální prostředí a zejména možnost trávit čas mimo dětský domov.

Všichni respondenti z řad zaměstnanců z dětského domova se shodují, že většina dětí z dětského domova je schopna empatie, která je dle nich způsobena právě dobrými vzory, kterými jsou pro děti právě vychovatelé.

Spolupráci se snaží rozvíjet skrze pravidelnou součinnost vychovatele a dětí. Tuto kompetenci rozvíjí zejména mimo dětský domov v rámci školní docházky

Mezi často vyskytované bariéry v rámci jednotlivých oblastí je často zmiňována problematika vnitřního řádu dětského domova, velký počet dětí, střídající se personál, mentální a psychické poruchy dětí, monotónní a nevyhovující prostředí dětského domova a právní úprava. Legislativa, která znemožňuje nebo komplikuje možnosti dětí, účast na akcích a aktivitách mimo dětský domov. Aby dítě mohlo navštívit například svého spolužáka, musí rodič spolužáka podstoupit zdlouhavé byrokratické řízení, dle respondentů jsou tím takovéto rodiny předem odrazeny. Vnitřní řád dětského domova striktně popisuje chování a náplň času dětí v dětském domově. Děti tak nemají adekvátní svobodu, která by rozvíjela jejich dovednosti pro život a nemohou si volit možnost naplňování svého volného času.

Dva respondenti uvádí jako bariéru kulturní a sociální dimenzi, kdy berou v potaz, že dítě romského etnika může potřebovat k naplnění této oblasti jiné prostředky, než na které jsou respondenti zvyklí a berou je jako vhodné.

Duchovní oblast byla pro většinu respondentů nejvíce komplikovaná a shodli se na tom, že to je nejméně rozvíjená oblast v rámci wellbeingu. Jako příležitost k rozvoji opět uvádí přirozenou práci s dětmi v každodenních činnostech, učení se vzorem a otevřenou komunikaci.

Jako bariéry se v této oblasti opět opakuje problematika velkého počtu dětí, vnitřní řád dětského domova, velký počet často se střídajícího personálu, nemožnost být sám, vliv biologické rodiny, monotónní prostředí dětského domova a neschopnost uchopit tuto oblast skrz své emoce.

Na všechny oblasti wellbeingu má zcela jistě velký vliv to, že všichni respondenti popsali, že si myslí, že v rámci svého každodenního působení nebo částečné interakce s dětmi z dětského domova, podporují jejich wellbeing. Většina respondentů z řad zaměstnanců dětského domova uvedla, že svou práci dělají rádi a že jinak by to nedělali.

Zajímavým faktem je skutečnost, že ředitelé dětských domovů mají vypracovávat školní vzdělávací program (ŠVP), který ale není nikde legislativně ukotven, tudíž ředitelé nemají z čeho vycházet, nemají potřebnou metodickou podporu a ŠVP tak tvoří na základě dvou zákonů a vlastních potřeb.

Závěr

Cílem bakalářské práce bylo popsat a charakterizovat funkce ústavní výchovy, a to zejména dětských domovů. Popsat jaké jsou negativní vlivy z dětství, jak vznikají, jak je můžeme poznat a jaký mají vliv na život dítěte. Charakterizovat jednotlivé oblasti wellbeingu a popsat, proč jsou pro nás důležité. Hlavním cílem této práce bylo popsat konkrétní bariéry a rozvoj v jednotlivých oblastech wellbeingu.

Rozvoj a bariéry při naplňování wellbeingu byli popsány prostřednictvím výpovědí devíti respondentů, na základě analýzy polostrukturovaných rozhovorů.

Celá práce byla maximálně anonymizována v rámci zachování bezpečí všech respondentů.

V rámci teoretické části bakalářské práce se umožnilo čtenáři zprostředkovat pohled na fungování dětských domovů v rámci vzdělávacího procesu, seznámit čtenáře s jednotlivými dokumenty, které souvisí s fungováním dětských domovů a popsat jednotlivé typy negativních vlivů, se kterými se některé děti z dětských domovů setkaly.

V praktické části je zprostředkovaný pohled jednotlivých respondentů na problematiku naplňování wellbeingu v dětských domovech, ze kterých vychází celkové výsledky této praktické části.

Povedlo se popsat několik rozvojových dimenzí, ke kterým dle respondentům v dětském domově dochází. Dále práce popisuje konkrétní bariéry při naplňování wellbeingu přímo v dětském domově.

Seznam použitých informačních zdrojů

BAŠTECKÁ, Bohumila, ed. *Psychologická encyklopedie: aplikovaná psychologie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-470-0.

BENTOVIM, Arnon. *Týrání a sexuální zneužívání v rodinách*. Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-629-3.

Čermák, I., Hytych, R., & Řiháček, T. (2013). *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*, Brno: Masarykova univerzita.

HANUŠOVÁ, Jaroslava. *Násilí na dětech - syndrom CAN*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. ISBN 80-86991-78-4.

Housing and children's development and wellbeing: a scoping study [online]. Melbourne, Australia: Australian Housing and Urban Research Institute, 2009 [cit. 2022-06-08]. ISBN 978-1-921610-45-5. Dostupné z:

https://www.researchgate.net/publication/235346560_Housing_and_children's_development_and_wellbeing_a_scoping_study_authored_by#pf57

HOWSTONE, Miles a Wolfgang STROEBE. *Sociální psychologie*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-092-5.

MACHOVÁ, Jitka a Dagmar KUBÁTOVÁ. *Výchova ke zdraví*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5351-5.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. Praha: Avicentrum, 1986. ISBN 08-011-86.

MATOUŠEK A KOL., Oldřich. *Dítě traumatizované v blízkých vztazích*. Praha: Portál, 2017, s. 13. ISBN 978-80-262-1242-3.

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

Partnerství 2030+. (n.d.). Wellbeing. https://skav.cz/wp-content/uploads/2021/04/Wellbeing_Rozsirena_definice_brezen_2021_A4-2-1.pdf

PIPEKOVÁ ET AL., Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přepracované a rozšířené vydání. Brno: Paido, 2010, s. 382. ISBN 979-80-7315-198-0.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál, 2003, s. 266. ISBN 80-7178-772-8.

PTÁČEK R. a kol. (2011). Závěrečná zpráva. „Vývoj dětí a jejich potřeb v náhradní rodinné a výchovné péči v kontextu současného společenského vývoje. Dílčími cíli projektu bude mapování osobnostních charakteristik „náhradních“ rodičů, náhradních rodin a výchovných postupů“. MPSV.

PTÁČEK, Radek, Hana KUŽELOVÁ a Libuše ČELEDOVÁ. *Vývoj dětí v náhradních formách péče*. ČR: MPSV, 2011. ISBN 978-80-7421-040-2.

Roční výkaz o výkonu sociálně-právní ochrany dětí za rok 2021. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2022.

ŘÍČAN, Pavel, Dana KREJČÍŘOVÁ a A KOL. *Dětská klinická psychologie*. 4., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1049-8.

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie*. 3., doplněné a upravené vydání. Praha: Portál, 2009n. 1. ISBN 978-80-7367-560-8.

Statistická ročenka školství - výkonové ukazatele školního roku 2020/2021: Dětské domovy - přijetí a odchody dětí a mládeže - podle území [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2022-06-15]. Dostupné z: <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0225-7.

VALENTA, Milan. *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0937-9.

VÝROST, Jozef, Ivan SLAMĚNÍK a Eva SOLLÁROVÁ. *Sociální psychologie: Teorie, metody, aplikace*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-247-5775-9.

WEISS, Petr. *Sexuální zneužívání - pachatelé a oběti*. Praha: Grada, 2000. Psyché (Grada). ISBN 80-7169-795-8.

ZATLOUKAL T. a kol. *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2017/2018: Výroční zpráva České školní inspekce*. Praha: ČŠI, 2018. ISBN 978-80-88087-20-5.

ZATLOUKAL T. a kol. *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2020/2021: Výroční zpráva České školní inspekce* [online]. Praha: ČŠI, 2021 [cit. 2022-06-28]. ISBN 978-80-88087-65-6. Dostupné z:
https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2021_p%c5%99%c3%adlohy/Dokumenty/VZ_CSI_2021_e-verze_22_11.pdf

Seznam příloh

Příloha 1 – Otázky k polostrukturovanému rozhovoru

VO1 (výzkumná otázka 1): Jaké **bariéry** podpory wellbeingu dětivnímají pracovníci DD

VO2: Jakým způsobem jsou **naplňovány** různé oblasti wellbeingu dětí v DD?

1. Jak s dětmi v DD pracujete? Čeho se snažíte dosáhnout při práci s dětmi?
2. Slyšel/a jste někdy o pojmu Wellbeing? Znáte oblasti wellbeingu – Fyzický, Emocionální, Sociální, Duchovní a Kognitivní?
3. Pokuste se zamyslet nad jednotlivými oblastmi wellbeingu - jak jsou u dětí rozvíjeny a kde naopak vidíte bariéry podpory v těchto oblastech?
 - a. Fyzický: (1. rozvoj | 2. Bariéry)
 - b. Emocionální: (1. rozvoj | 2. Bariéry)
 - c. Kognitivní: (1. rozvoj | 2. Bariéry)
 - d. Sociální: (1. rozvoj | 2. Bariéry)
 - e. Duchovní: (1. rozvoj | 2. Bariéry)
4. Co si myslíte, že by u dětí v DD mělo být více podpořeno?
5. Jakým způsobem přispíváte k rozvoji wellbeingu?
6. Jsou ve vaší práci nějaké konkrétní bariéry?
7. Pokud byste měla jednu věc ve své praxi za každou cenu zachovat, co by to bylo?
8. Pokud byste mohla jednu věc ve své praxi změnit, co by to bylo?