

# Profesní hranice ve vztahu vychovatele dětského domova a klienta

Nikola Tychlerová

---

Bakalářská práce  
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2022/2023

# ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Nikola Tychlerová**  
Osobní číslo: **H20430**  
Studijní program: **B0111A190011 Sociální pedagogika**  
Forma studia: **Prezenční**  
Téma práce: **Profesní hranice ve vztahu vychovatele dětského domova a klienta**

## Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti ústavní péče, profese vychovatele a profesní etiky.

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

Realizace kvalitativního výzkumu formou polostrukturovaných rozhovorů.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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


**Seznam doporučené literatury:**

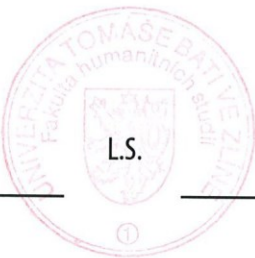
- BECHYŇOVÁ, Věra a Marta KONVIČKOVÁ, 2008. Sanace rodiny. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-392-5.  
BENDL, Stanislav, 2015. Vychovatelství: Učebnice teoretických základů oboru. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4248-9.  
ELIHOVÁ, Markéta, 2017. Sociální práce: Aktuální otázky. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0080-4.  
LANGMEIER, Josef a Zdeněk MATĚJČÍK, 2011. Psychická deprivace v dětství. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1983-5.  
ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ, 2014. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.


Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Zuzana Hrnčířiková, Ph.D.**  
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **20. ledna 2023**

Termín odevzdání bakalářské práce: **28. dubna 2023**

  
**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan



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

Ve Zlíně dne 20. ledna 2023

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 16.4.2023

.....

.....

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

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

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

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

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

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

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

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

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

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

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

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce se zabývá fenoménem profesních hranic ve vztahu vychovatele dětského domova a klienta. Výzkumná pozornost je tedy zaměřena na vychovatele z dětského domova. Mezi vychovateli je zastoupeno jak ženské, tak mužské pohlaví. Délka praxe vychovatelů se pohybuje od tří let až po dvaadvacet let. Tato explorativní studie si stanovuje za cíl zaměřit výzkumnou pozornost na zkušenosti vychovatelů z dětských domovů s nastavováním profesních hranic ve vztazích se svými klienty. Sběr dat je uplatňován polostrukturovanými rozhovory se třemi vychovatelkami a jedním vychovatelem. Analýza dat je poté prováděna kvalitativní perspektivou interpretativní fenomenologické analýzy. Výsledkem analýzy je pět kategorií témat „Vztah vychovatele a dětského klienta“, „Aspekty ovlivňující vztah s dětským klientem ze strany vychovatele“, „Aspekty narušující vztah s dětským klientem ze strany dětského klienta“, „Následky narušení vztahu mezi vychovatelem a dětským klientem“ a „Duševní hygiena a motivace vychovatelů“. Tato témata obsahují třináct podtémat. Výsledky dat jsou v části „Diskuse“ porovnávány s dosavadními vědeckými poznatky.

Klíčová slova: profesní hranice, profese vychovatele, ústavní výchova, dětské domovy, hranice ve vztahu s dětskými klienty, zanedbávané dítě, individuální přístup k dítěti, vztah k dítěti, prevence syndromu vyhoření

## **ABSTRACT**

The bachelor thesis deals with the phenomenon of professional boundaries in the relationship between the educator of the children's home and the client. Thus, the research focus is on the orphanage educator. Both female and male gender is represented among the educators. The length of experience of the educators ranges from three years to twenty-two years. This exploratory study sets out to focus research attention on the experiences of orphanage educators in setting professional boundaries in their relationships with their clients. Data collection is applied through semi-structured interviews with three governesses and one tutor. Data analysis is then conducted using a qualitative perspective of interpretative phenomenological analysis. The analysis results in five categories of themes "Relationship between the educator and the child client", "Aspects influencing the relationship with the child client by the educator", "Aspects disrupting the relationship with the child client by the child client", "Consequences of disrupting the relationship between the educator and the child client" and "Mental hygiene and motivation of educators". These themes include thirteen sub-themes. In the "Discussion" section, the results of the data are compared with existing scientific findings.

Keywords: professional boundaries, educator profession, institutional education, children's homes, boundaries in the relationship with child clients, neglected child, individual approach to the child, relationship with the child, prevention of burnout syndrome

Své poděkování bych chtěla vyjádřit PhDr. Zuzaně Hrnčířikové, Ph.D., za její odborné vedení, cenné rady, doporučení, ochotu a trpělivost při vedení mé práce. Dále mé poděkování patří všem osloveným vychovatelům za jejich ochotu a sdílnost při rozhovorech. Na závěr děkuji své rodině a přátelům za potřebnou podporu během celého studia.

„Znovu a znovu vidíme, že hranice neslouží k tomu, abychom děti vedli k nějakému cíli, který jsme si vymysleli: aby se staly zodpovědnějšími, inteligentnějšími nebo sociálnějšími. Naším úkolem je vytvořit (a tedy také ohraničit) prostředí, ve kterém se mohou odehrávat pravé vývojové procesy“ (Rebeca Wildová, 2010, s. 108).

„Kdo má co do činění s dětmi, ať už služebně nebo ve své rodině, potýká se neustále s dvojím dítětem: s dítětem – nebo dětmi – před sebou a s dítětem v sobě“ (Jan-Uwe Rogge, 2016, s. 2).

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



## **OBSAH**

<b>ÚVOD.....</b>	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>11</b>
<b>1 CHARAKTERISTIKA PROFESE VYCHOVATELE .....</b>	<b>12</b>
1.1 SPECIFIKA PRÁCE VYCHOVATELE VE ŠKOLSKÝCH ZAŘÍZENÍCH PRO VÝKON ÚSTAVNÍ A OCHRANNÉ VÝCHOVY .....	14
1.2 DUŠEVNÍ HYGIENA VYCHOVATELŮ .....	16
<b>2 HRANICE VE VZTAHU S DĚTSKÝMI KLIENTY .....</b>	<b>17</b>
2.1 ASPEKTY OVLIVŇUJÍCÍ NASTAVENÍ HRANIC VYCHOVATELEM .....	18
2.2 OSOBNOSTNÍ PŘEDPOKLADY VYCHOVATELE PRO NASTAVENÍ ADEKVÁTNÍCH HRANIC.....	19
2.3 RESPEKTOVÁNÍ A PŘEKRAČOVÁNÍ HRANIC ZE STRANY DĚTSKÝCH KLIENTŮ .....	20
2.4 PŘÍLIŠNÁ VOLNOST A PŘÍLIŠNÁ ANGAŽOVANOST ZE STRANY VYCHOVATELŮ.....	22
<b>3 ÚSTAVNÍ VÝCHOVA .....</b>	<b>24</b>
3.1 DĚTSKÉ DOMOVY .....	25
3.2 ZANEDBÁVANÉ DÍTĚ .....	27
3.3 PRÁVNÍ RÁMEC ZANEDBÁVÁNÍ PÉČE O DÍTĚ V ČESKÉ REPUBLICE .....	28
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>	<b>30</b>
<b>4 ÚVOD DO VÝZKUMU .....</b>	<b>31</b>
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM .....	32
4.2 VÝZKUMNÉ CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	32
4.3 POJETÍ VÝZKUMU .....	34
4.4 DESIGN VÝZKUMU.....	34
4.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	35
4.6 VÝZKUMNÝ NÁSTROJ .....	36
4.7 VÝZKUMNÍKOVA REFLEXE .....	38
<b>5 INTERPRETACE DAT.....</b>	<b>39</b>
5.1 ANALÝZA DAT U JEDNOTLIVÝCH PŘÍPADŮ.....	39
5.2 ANALÝZA DAT NAPŘÍČ PŘÍPADY .....	41
5.3 DISKUSE .....	47
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>51</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>53</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>56</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>57</b>

## ÚVOD

Záměrem bakalářské práce je přispět k bližšímu porozumění zkušenosti vychovatelů z dětských domovů s nastavováním profesních hranic ve vztazích s jejich klienty. Vychovatelé se denně starají o své klienty, provádí je životem a jsou jejich nejbližšími osobami, z toho důvodu je vychovatelská profese více než záslužná, avšak přináší s sebou mnohdy i rozporuplné prožitky. Smyslem bakalářské práce je pochopit nejen problematiku nastavování profesních hranic, ale také udržování profesních hranic a nahlédnutí na následky špatně nastavených profesních hranic. Bakalářská práce je rozdělena na dvě části. První část se zabývá teoretickými východisky z odborné literatury a je rozdělena do tří kapitol. První kapitola se věnuje profesi vychovatele, druhá kapitola se zabývá profesními hranicemi a třetí kapitola pojednává o ústavní výchově v České republice. V druhé části bakalářské práce je popsána metodologie výzkumu, kdy vzhledem k podstatě zkoumaného fenoménu je zvolena jako nejvhodnější metoda interpretativní fenomenologické analýzy. Česká literatura se zkušenosti vychovatelů z dětských domovů s nastavováním profesních hranic ve vztazích s klienty téměř nevěnuje, proto byly jako stěžejní zdroje týkající se profesních hranic použity převážně zahraniční odborné publikace. Téma bakalářské práce bylo vybráno právě z důvodu nedostatku českých zdrojů. Výsledky práce tak mohou přispět k poodhalení potřeb vychovatelů i dětských klientů v dětských domovech a následně pak může dojít ke zlepšení vztahů a nastavování profesních hranic mezi vychovateli a klienty.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 CHARAKTERISTIKA PROFESE VYCHOVATELE

V této kapitole bude pojednáno o profesi vychovatele, o legislativním ukotvení a bližším vymezení náplně práce vychovatele. V kapitole se také budeme, ač jen velmi okrajově, věnovat problematice duševní hygieny vychovatelů.

Profese vychovatele je v České republice legislativně ukotvena v zákonu č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, v platném znění. Dle výše uvedeného zákona o pedagogických pracovnících, je pedagogickým pracovníkem ten, kdo vykonává přímou pedagogickou činnost a je zaměstnancem školy či jiné instituce, která vykonává činnost školy (Bendl et. al., 2015, s. 33).

Jako přímou, tedy nezprostředkovanou pedagogickou činnost chápeme:

- Přímou vyučovací,
- přímou výchovnou,
- přímou sociálně-pedagogickou,
- přímou pedagogicky-psychologickou činnost (Bendl et. al., 2015, s. 33).

Pedagogickým pracovníkem je, dle zákona o pedagogických pracovnících, ten, kdo je plně způsobilý k právním úkonům, je odborně kvalifikován pro příslušnou pedagogickou činnost, je bezúhonný, zdravotně způsobilý a prokázal znalost českého jazyka. Zákon o pedagogických pracovnících rozlišuje následující kategorie pedagogických pracovníků, pro které podrobně stanovuje kvalifikační požadavky:

- Učitel,
- vychovatel,
- pedagog volného času,
- asistent pedagoga,
- trenér,
- metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně,
- speciální pedagog,
- pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků,
- vedoucí pedagogický pracovník (Bendl et. al., 2015, s. 33).

Pro vychovatele a pedagogy volného času platí to, že většinou působí na základních a středních školách a dále ve školských zařízeních pro volný čas. Zákonem je u nich požadováno odborné středoškolské, vyšší odborné nebo vysokoškolské vzdělání, přičemž možnosti k získání kvalifikace jsou různé a otevřené i pro dosud nekvalifikované zájemce z praxe (Bendl et. al., 2015, s. 34).

Můžeme říci, že v obecné rovině představuje etika pedagogické profese, podobně jako jiné profesní etiky, určitou kapitolu praktické filozofie, která nezkoumá ani tak teoretické základy etiky, ale spíše se zaměřuje na zkoumání morálního jednání a chování v praxi (Bendl et. al., 2015, s. 62).

Etika pedagogické profese řešila v minulosti především povinnosti pedagogů a jejich poslání, případně činnosti, které by se neslučovaly s touto profesí nebo které by ji dehonestovaly. V minulosti byl právě z těchto důvodů hodně sledován i osobní život pedagoga a jeho naprostá bezúhonnost. Názory na to, co je prohřeškem proti profesní etice, se v průběhu času měnily. Například tělesný trest nebo zesměšnění žáka nepředstavoval v minulosti tak výrazný profesní prohřešek, jako je tomu dnes. Na druhé straně byly kladeny větší nároky na loajalitu vůči politickému zřízení, na dochvilnost nebo osobní mravní příklad pedagoga. Za hlavní etické dilema pedagogické profese je považováno skloubení přísnosti a náročnosti s pozitivním vztahem k dětem a k profesi samé. Z pohledu historie jsou pedagogové viděni jako ti, kteří jdou příkladem, sami jsou tedy považováni za příkladný vzor mravného života, dále jsou laskaví i nároční a nezanevřeli na svou práci. Také jsou kolegiální a zároveň dokážou v optimálním poměru vyvážit svobodu s odpovědností, empatií a efektivitou. V moderním konceptu jsou požadavky na pedagoga takové, aby dokázal být kulturně a etnicky tolerantní, měl by být tvořivý a vše by měl podávat přívětivou formou. Za pozitivum je považována pedagogova zábavnost. Současní pedagogové nejsou již tak tíženi určitým světovým názorem, avšak etických problémů nemají méně. Jde především o konfrontaci s vyšší agresivitou žáků a s jejich představami o sebeprosazení. Rovněž jde o problematiku spravedlivého hodnocení u handicapovaných žáků, o otázku nutnosti přizpůsobit se určitému subkulturnímu prostředí nebo otázky respektu ke kulturním zvláštnostem jednotlivých kultur (Bendl et. al., 2015, s. 63).

## 1.1 Specifika práce vychovatele ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy

Vychovatelé ve smyslu zákona č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy, v platném znění, vykonávají své povolání rovněž v diagnostických ústavech, dětských domovech, dětských domovech se školou a výchovných ústavech (Bendl et. al., 2015, s. 259).

Pedagogickým pracovníkem zařízení nebo střediska poskytujícího internátní služby může být dle zákona o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy pouze ten, kdo vedle předpokladů stanovených zákonem o pedagogických pracovnících splňuje předpoklad psychické způsobilosti. Psychická způsobilost se zjišťuje psychologickým vyšetřením (Zákon č. 109/2002 Sb., § 18, odst. 3).

Psychická způsobilost se prokazuje:

- Před vznikem pracovního poměru k zařízení nebo středisku,
- v průběhu pracovního poměru v případě, že vznikne důvodná pochybnost o tom, zda pedagogický pracovník splňuje podmínku psychické způsobilosti, zejména při podezření na fyzické nebo psychické násilí na dětech. V takovém případě ředitel zařízení nebo střediska nařídí pedagogickému pracovníkovi podstoupit psychologické vyšetření a k tomu stanoví přiměřenou lhůtu (Zákon č. 109/2002 Sb., § 18, odst. 3).

Ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy, konkrétněji máme na mysli dětské domovy se školou a výchovné ústavy, máme co do činění se závažnými poruchami chování. Děti, které jsou umístěny do těchto zařízení, není možné zvládnout v rámci standardního proudu základních a středních škol běžnými pedagogickými prostředky, respektive běžnými výchovnými postupy a metodami. Podle zákona o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy platí, že „pro děti se závažnými poruchami chování, které z těchto důvodů nemohou plnit povinnou školní docházku v jiné škole, zřizovatel zařízení zřizuje školu s odpovídajícími vzdělávacími programy jako součást zařízení.“ Podobně je tomu v případě dětí, které již dokončily povinnou školní docházku a kvůli závažným poruchám chování nemohou být zařazeny do jiné školy poskytující střední vzdělání. U takových dětí zřizovatel zařízení může (nikoli musí) zřídit jako součást zařízení školu, která poskytuje střední nebo střední odborné vzdělání (Bendl et. al., 2015, s. 259).

Práce s těmito dětmi vyžaduje specifické etopedické postupy. Vychovatelé, případně další oprávněné osoby, mohou dětem za neukázněné chování, tzn. za prokázané porušení povinností vymezených zákonem o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy, uložit specifická výchovná opatření, včetně snížení kapesného nebo jeho omezení, popřípadě zákaz trávení volného času mimo zařízení. Za účelem zklidnění agresivního dítěte a stabilizace jeho psychického stavu je možné dítě starší 12 let (v diagnostickém ústavu, dětském domově se školou nebo ve výchovném ústavu) individuálně umístit do oddělené místnosti, a sice na dobu nejdéle 48 hodin během jednoho měsíce. V jednotlivém případě je možné umístit dítě do oddělené místnosti nejdéle na 12 hodin nepřetržitě. Příkaz k umístění dítěte do oddělené místnosti může vydat pouze ředitel příslušného zařízení. V zájmu objektivity je třeba dodat, že opatření ve výchově zahrnují dle zákona o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy také odměny, a to za příkladné úsilí a výsledky při plnění povinností nebo za příkladný čin. Fakt, že „vychovatelská“ a jiná práce s dětmi, které jsou zařazeny do ústavní a ochranné výchovy, je vysoce specifická, dokládá mimo jiné vyhláška č. 438/2006 Sb., v platném znění, kterou se upravují podrobnosti výkonu ústavní a ochranné výchovy ve školských zařízeních. Vyhláška nehovoří „pouze“ o dětech se závažnými poruchami chování (§ 10), které mohou být diagnostickým ústavem umístovány do dětského domova se školou a výchovného ústavu nebo do oddělení specializovaného na výchovně léčebnou péči pro děti se závažnými poruchami chování, ale také o dětech s extrémními poruchami chování (§ 11), které mohou být taktéž diagnostickým ústavem zařazeny do výchovného ústavu nebo oddělení specializovaného na výchovně léčebnou péči pro děti s extrémními poruchami chování (Bendl et. al., 2015, s. 259-260).

O jedince s poruchami chování mohou pečovat instituce náležející do resortu ministerstev školství, mládeže a tělovýchovy, spravedlnosti, zdravotnictví, práce a sociálních věcí, a to na úrovni prevence, poradenství nebo ústavní a ochranné péče (Fisher; Škoda; Svoboda; Zilcher, 2014, s. 230).

## 1.2 Duševní hygiena vychovatelů

Jak z výše uvedeného textu vyplývá, práce vychovatele je náročná ve všech ohledech, a proto je v rámci této profese nezbytně důležitá úloha duševní hygieny.

Být vychovatelem je tvrdé, opravdu tvrdé zaměstnání, při němž jsme neustále ohroženi citovým a fyzickým vyčerpáním. Je tomu tak z toho důvodu, že práce s klienty s sebou přináší neustálé testování hranic vychovatele ze strany klientů. Může se také jednat o situace, ve kterých na nás klienti chrlí své problémy, svěřují se se svým utrpením či uplatňují své obranné strategie (Kottler, 2013, s. 44).

Vychovatel, ač je považován za novodobého superhrdinu, bohužel neoplývá neomezenými silami, proto je nanejvýš důležité, aby se o svůj „superhrdinský převlek“ adekvátně staral, pravidelně ho pral, vylepšoval a opravoval. Můžeme tedy jinými slovy říct, aby reagoval na své potřeby a aktivně se staral o své zdraví a rozvoj (Elichová, 2017, s. 121).

Jakmile vychovatel zanedbává sám sebe do té míry, že ztratí radost z práce a také v rámci vychovatelského procesu ztratí sám sebe, může dojít k syndromu vyhoření, což je zákeřný stav s tendencí progresivně se zhoršovat. Vhodněji můžeme tento stav označit jako „chátrání“, a to z toho důvodu, že profesionál obvykle nevyhasne najednou, v jediném okamžiku, ale dochází k postupné ztrátě zájmu o práci (Kottler, 2013, s. 144).

V rámci duševní hygieny je nutné zmínit tzv. péči o duši, kdy pečujeme o vlastní myšlenky a představy a také o to, jak pojmáme jednotlivé věci, osoby a události. Svoji pozornost zaměřujeme na emoce, city a též na to, co vlastně v životě chceme, nebo pro co se následně rozhodujeme. Uvědomujeme si, co je cílem a smyslem našeho života. Tato péče o naši duši rozhoduje o tom, kdo vlastně jsme a kým budeme. Je-li tato péče adekvátní, projevuje se kladným vztahem k sobě samému. Není-li tato péče adekvátní, je tomu právě naopak (Křivohlavý a Pečenková, 2004, s. 15).

Dle Matouška (2008, s. 54) můžeme definovat duševní zdraví jako stav duševní, tělesné a sociální pohody, nejedná se tedy pouze o stav nepřítomnosti nemoci.



## 2 HRANICE VE VZTAHU S DĚTSKÝMI KLIENTY

V této kapitole se budeme zabývat osobností vychovatele v přímém výchovném působení na dětské klienty. Zaměříme se na problematiku profesních hranic ve výchově a na všechny aspekty, které ovlivňují nastavení profesních hranic, ať už ze strany vychovatele či ze strany dětského klienta.

Než se však odvážíme otevřít téma hranic, měli bychom si vysvětlit, co přesně tím myslíme. Rozhodně ne to, co většina z nás zažila – hranice sloužící jako donucovací prostředek k tomu, abychom nedělali nebo dělali to, co od nás očekávají ostatní, nebo hranice zajišťující poslední jistotu. Abychom se do problematiky hranic správně vcítili a pochopili ji, musíme zapomenout na to, jaký význam měly hranice v naší vlastní historii či tradici. Měli bychom se zcela vyhnout přirovnávání hranic k našemu životu a tomu, co v něm hranice představovaly – varování, napomínání, zákazy nebo zcela jednoduše apel na naše „lepší“ já (Wildová, 2010, s. 19-21).

Ve většině případů je pojem „hranice“ spojován s něčím negativním, jako například s trestem, napomínáním, káráním, zákazem či odmítnutím nebo dokonce s moralizováním. Současně se za tímto pojmem také skrývá velká míra pedagogické nejistoty v jednání, neschopnost kladného sebehodnocení či téměř mizivá důvěra ve vlastní schopnosti. Zároveň se však tento pojem pojí k touze po všeobecně platných normách a hodnotách, tedy po vhodných postupech. S potížemi ve výchově se můžeme setkat všude, nejen v případě nastavování hranic. Hranice mají svůj původ v realizování hodnot a norem v každodenních výchovných otázkách, také se dotýkají vlastních a tím pádem chtěných stylů, které chceme ve výchově praktikovat. Nastavování hranic také ovlivňují nejednotné názory odborníků, kteří propagují v odborných publikacích rozdílné názory na výchovu. Tyto publikace mohou mít následně velice negativní efekt, protože ve vychovatelích mohou budít pocity bezmoci, jelikož realizace načtených rad není v jejich silách. Tento fakt následně podporuje trend oprostít se od výchovné odpovědnosti a přenášet ji na lékařské, terapeutické nebo pedagogické odborníky, kteří by měli mít na všechny otázky týkající se výchovy adekvátní odpověď. Důležité je však to, aby osoby, které vychovávají, a může se jednat jak o rodiče, tak o odborný personál, nebyly zbavovány svéprávnosti. Ve výchově je stěžejní brát v potaz zkušenosti vychovávajících osob, navazovat na ně a zvyšovat takovým způsobem odpovědnost za výchovu, což následně povede k posílení pedagogického sebevědomí (Rogge, 2016, s. 21).

## 2.1 Aspekty ovlivňující nastavení hranic vychovatelem

V kompetenci vychovatelské osobnosti je důležité stanovování hranic, avšak správně nastavit hranice dovede jen osobnost, která dokáže přijímat sama sebe a současně se cítí přijímána se všemi svými přednostmi a nedostatky. Jen taková osobnost je schopna přijímat děti tzv. „se vším všudy“. Může se jednat o děti tiché i hlučné, vyžadující i dávající, ustrašené i sebejisté, přemýšlivě reflexivní i impulsivní, ničivé i konstruktivní. Je však důležité zmínit, že přijímání dětí neznamena nutnost podvolit se každé jejich náladě nebo požadavku. Porozumění dětem také neobnáší přijímání jejich případného destruktivního chování a překračování hranic (Rogge, 2016, s. 21).

Při určování a nastavování hranic může hrát roli také rodinná historie, která se váže k osobnosti vychovatele, kdy se vychovatel pokouší sám sobě zodpovědět následující otázky:

- Jak vypadala moje výchova,
- jaké hranice byly stanovovány mně,
- za co jsem byl trestán,
- jakou náklonnost jsem cítil,
- byly respektovány mé potřeby? (Rogge, 2016, s. 21).

Také dle Wildové (2010, s. 100) se v rámci nastavování hranic vychovatelé zaměřují na následující otázky:

- Byly nastavované hranice v souladu s prostředím vhodným pro mé vývojové potřeby,
- zažil jsem zákazy, které mi ztěžovaly život,
- jakým způsobem mi byly hranice stanoveny – s klidem a rozvahou, nebo poté, co dospělému došla trpělivost, tedy se vztekem a výčitkami?

Vypořádání se s tradicí a rodinnou historií by nemělo končit zjednodušeným prohlášením, že dříve byla jiná doba, a proto byla i jiná výchova. Také by nemělo dojít k radikálnímu odmítnutí, které by vedlo k naprosté změně výchovy, kdy by vychovávající chtěl stavět výchovu na zcela odlišných aspektech, než na jakých byla stavěna jeho vlastní výchova. Tento případ by mohl nastat tehdy, kdy vychovávající nebyl zcela spokojen se svou vlastní výchovou, a proto se chce řídit následujícím: „Všechno chci dělat jinak, mé děti se budou mít lépe“. V obou výše zmíněných případech se pak výchova stává stresujícím faktorem.

Děti se stávají projekcí, musí prožívat a využívat to, co bylo jejich vychovatelům odepřeno. Jindy se zase špatné a traumatické zážitky z dětství projevují tak silně, že mají jako následek nejistotu v jednání. Mnozí rodiče mohou správnou výchovu chápat jako absenci hranic a pravidel. Tímto způsobem se vychovávající osoby schovávají za neustálé vysvětlování a diskuse. Následně nenaleznou-li u svých dětí odezvu, diskuse se mění v křik či uražené nemluvení. Vychovatelská povolnost se často obrací v bezohlednost, nadávky či odepírání lásky. To pro děti znamená, že se cítí mentorovány, sekýrovány a cítí se bezmocně (Rogge, 2016, s. 21-22).

## **2.2 Osobnostní předpoklady vychovatele pro nastavení adekvátních hranic**

Každá osoba, která přichází do kontaktu s dětmi, ať už služebně nebo v rámci rodiny, se potýká neustále s dvojím dítětem – s dítětem před sebou a s dítětem v sobě. Čím intenzivněji působí dítě uvnitř, tím více se pak vychovávající osoba snaží napravit bolesti, smutek a úzkosti, kterými trpěla jako dítě. Za následek můžeme považovat nevědomé předávání nejistoty a úzkosti na vychovávané dítě. Z toho plyne, že čím více vychovávající osoba přijímá a akceptuje svoje dětství, tím lépe přijme dítě před sebou i sebe samého jako autonomní bytost. Neviditelné vazby s původní rodinou představují v některých případech plodnou sílu, naopak v jiných případech mohou představovat brzdící sílu. Osobnosti, které však děti ke své výchově potřebují, by měly být čitelné a pevné. Cítí-li děti pevnost, pak jsou schopny se orientovat. Pevnost vytváří hranice. Kde však chybí, tam vládne nejistota a děti mají tendence testovat, kam až mohou v překračování hranic zajít. Pevnost však nemá nic společného s křikem, s fyzickým či psychickým násilím nebo s panovačností. Můžeme ji spíše chápat jako určitost v postojích a hlase, jako vnitřní klid, uvolněnost a vzájemnou úctu. Kdo chce tedy děti vést k samostatnosti a autonomii, měl by sám disponovat samostatností a autonomií. V realitě to znamená, že vychovávající osoba by měla mít odvahu stát si za svým vlastním jednáním a měla by dokázat čelit strachu z nedokonalosti. Dokonalost totiž děti ve většině případů skličuje a podněcuje k tomu, aby se s dokonalostí potýkaly. Snaha neudělat ve výchově žádnou chybu znamená vznik dalších těžkostí s vytyčováním hranic. Osoba, jež stanovuje hranice, riskuje, že u dospívajících jedinců nebude vždy oblíbená. Mohou se v takových případech objevovat například hádky a následný hněv. V mnoha oblastech výchovného jednání převládá iracionální předpoklad, že by člověk měl být ode všech milován a uznáván, proto se mnoho vychovatelů bojí stanovit hranice sobě i druhým.

Vychovatel pak musí přemýšlet nad možnými důsledky, které s sebou přináší případné překročení hranic. Musí přemýšlet, jaký bude jeho postup při porušení pravidel atd. Obtíže s vhodným nastavováním hranic nastávají tehdy, kdy děti představují náhradu partnera nebo mají pozitivně naplnit citově prázdnou rodinnou atmosféru. Také přílišná ochrana před skutečným světem ze strany vychovatele může z dítěte udělat života neschopného a nesamostatného jedince. Výchovný vztah se shoduje s výchovným postojem, který je specifický pro daného vychovatele, jeho hodnoty a normy. Respektování dítěte a úcta k němu posiluje pocit jeho vlastní hodnoty, což mu dodává důvěru, utvrzuje v něm spolehlivost a usnadňuje orientaci. Z toho vyplývá fakt, že pokud vychovatel dítě respektuje a váží si ho, je dítěti příkladem a může stejné chování následně také očekávat ze strany dítěte (Rogge, 2016, s. 23-24).

### **2.3 Respektování a překračování hranic ze strany dětských klientů**

Mnohé těžkosti, které se objevují ve výchově, spočívají v nedostatečném a jasném vymezení hranic. Děti mají někdy tendence vyhledávat extrémní situace, čistě jen ze zoufalství, které jim přináší pocit osamocení nebo nedostatečné přijmutí. Následné překročení hranic tedy představuje touhu po jistotě a bezpečí s jasnými pravidly. Děti potřebují vědět, jaké jsou pravidla a kam až mohou zajít, protože tento fakt dodává dětem pocit jistoty. Hranice pro ně znamenají pomoc, zajišťují ochranu, tvoří spolehlivý systém souřadnic, v němž se mohou bezpečně vyznat. Na druhou stranu si děti zahrávají s hranicemi, aby se vydávaly nebezpečí a překonávaly tím strach. Fascinace z překračování hranic můžeme přiblížit na příkladu superhrdinů a superhrdinek z médií, které pro děti jsou v jistém věku významným aspektem ztotožňování se. Superhrdinové, jak je známo, často opouští obvyklý terén a vydávají se na cestu, kde nerespektují zákazy či pravidla a následně se vrací zpět do obvyklého terénu silnější a vyzrálejší. Tenhle fakt děti láká ještě více, když jsou filmy se superhrdiny křiklavé a ječivé, to pak dítěti dodává pocit intenzivnějšího prožitku a zvyšuje míru zaujetí. Dále můžeme říct, že pokud je vychovatel ve výchově dětí lhostejnější, často se ve výchově namísto stanovování jasných pravidel setkáváme se zákazy a tresty. Ty však na děti působí velice negativně, protože se snaží lámat dětskou vůli. Tresty a zákazy nejsou tedy vhodnými prostředky pro stanovování hranic. Například zákazy vedou děti k tajnostem a ke lžím, mohou zatěžovat nové zkušenosti nepříjemnými pocity a špatným svědomím. Tresty pak dále vytvářejí bloky. U dětí tresty vyvolávají to, že se cítí být malé či mají pocit, že se s nimi nepočítá jako se samostatně myslícími osobnostmi, které jsou odpovědné samy za sebe. Zákazy a tresty se zaměřují na potřeby vychovatele a jsou většinou projevem bezmoci

a pedagogické improvizace. Dále jsou tresty důkazem toho, že chybí pravidla a určitá dohoda, které by vedly ke zvládnutí složitějších situací. Stanovení hranic pro dítě znamená vážít si ho a hledět na něj jako na bližního. Stanovování hranic a následná důslednost jsou založeny na vzájemné úctě. Vychovatel, který ctí děti, může očekávat úctu i od nich. Respektování důstojnosti dětí znamená zprostředkovávání úcty k vychovateli. Stanovení hranic v sobě zahrnuje respektování dětského těla, sexuality, psychiky a duše. Zásadním problémem u vychovatelů je lhostejnost k tomu, že dlouho ignorují překračování hranic, snášejí je a tím děti ještě více podněcují k dalšímu překračování, které probíhá do té doby, dokud vychovatel nevybuchne. Z toho důvodu je důležité si všimnout toho, že děti hranice překračují. Vychovatel je tím upozorňován, aby pravidla pozměnil, případně je rozšířil nebo pomocí dohodnutých důsledků zabránil dalšímu překračování hranic (Rogge, 2016, s. 29-31).

Hranice dětem ukazují, kam mohou zajít a kam nikoliv. Hranice rovněž dětem představují, co ještě nedokážou. Hrát si s hranicemi pro děti znamená hrát si i zároveň s vlastními schopnostmi a zkoumat emocionální základ a hloubku mezilidských vztahů. Překračováním hranic se dítě vychovateli pokouší sdělit následující:

- Dítě prochází citovým či kognitivním vývojem, jenž pro něj představuje potřebu prozkoumat neznámý terén, z toho důvodu dítě překračuje dané hranice, aby si rozšířilo své vlastní zkušenosti a posunulo se ve vývoji,
- dítě neví, kam až může zajít, z toho důvodu překračuje hranice, aby se lépe zorientovalo v tom, co přípustné je a co už naopak přípustné není (Rogge, 2016, s. 56).

Pro shrnutí můžeme říct, že překračovat hranice je normální, ale zároveň konfliktní, namáhavé a mnohdy i bolestné. Především tehdy, kdy dětem nejde o to dokázat si, co vlastně dovedou, ale jde jim pouze o narušení vztahů. Překračování hranic má mimo vývojově podmíněného aspektu i funkční aspekt. Ten se projevuje tehdy, kdy děti překračují hranice, aby nevědomě či skrytě představily sebe, své postavení nebo svou psychosociální situaci. Většina dětí si neuvědomuje motivy, které je vedou k překračování hranic. Z toho důvodu jim ani nedochází, že by měly přestat. Děti mají jednoduše své vědomé a nevědomé strategie, které jim napomáhají s rozšiřováním nebo zkoušením hranic. Pravidla a hranice se dají osvojit jen za pomoci jednání a prožívání, a to do té doby, dokud nepřijdou nové situace, které ponoukají k jejich překračování (Rogge, 2016, s. 56-61).

## 2.4 Přílišná volnost a přílišná angažovanost ze strany vychovatelů

Absolutní volnost ve výchově vyvolává v dítěti pocit samoty. Jen těžce pak navazuje sociální vztahy a kontakty. Volnost rovněž utlačuje a snižuje samostatnost dítěte. Následkem volnosti ve výchově může být ničivá agresivita, přehnaná motorika nebo velký odstup. Tyto způsoby chování jsou následkem hledání opory a orientace. Dále může přílišná volnost ve výchově u dítěte vyvolat problémy v následujících oblastech:

- V emocionální oblasti, kdy dítě těžce navazuje vztahy, jelikož má problémy s přiměřeným chováním vůči svému okolí, často se dítě vyznačuje tím, že je plaché nebo se naopak na jiné osoby přímo vrhá,
- v sociální oblasti, kdy dítě postrádá pod vlivem přílišné volnosti osobní vzor, v praxi nastávají situace, kdy dítě mnoho slibuje, ale sliby nedodržuje, nastává tedy sociální dezorientace,
- v individuální oblasti, jelikož styl přílišné volnosti nedovoluje, aby si dítě vážilo své osobnosti, vytváří si pak svoji jedinečnou osobnost, která poutá pozornost dospělých ničivým a asociálním chováním,
- v touze po síle, kdy má dítě problém s přebíráním zodpovědnosti a obtížně se vypořádává s materiálními frustracemi, tyto nedostatky si kompenzuje touhou po moci či egocentrickou umíněností (Rogge, 2016, s. 50-51).

Přílišná volnost ve výchově děti neuvolňuje a nebuduje u nich důvěru. Následně přílišná volnost může znamenat neočekávané střídání impulzivních trestů a plnění přání dítěte. Stanovení hranic se tedy v tomto ohledu neuskutečňuje na základě vzájemného respektu, ale na tom, kdo je silnější. Hranice se následně stávají trestem a symbolem toho, kdo prohrál. Můžeme říct, že se jedná o začátek začarovaného kruhu. Z důvodu dlouhodobé a neúnosné frustrace přísnost rychle sklouzne k opětovnému plnění přání dítěte (Rogge, 2016, s. 51).

Naopak dětský strach, osamělost, nejistota a uzavřenost vyvolávají u dospělých většinou spontánní citové reakce. Čím více dítě působí nesamostatně a bezmocně, tím více se usilovněji a intenzivněji pedagogové snaží dítěti pomáhat, což může vést až k přehnanému soucitu nebo k litování. Děti však nepotřebují soucit. Vychovatel, který děti neustále lituje, si jich neváží, činí je slabými a bezmocnými. Soucit pak následně vede k pasivitě, snižuje míru samostatnosti a zbavuje odvahy. Nemocné dítě také nepotřebuje soucit, protože soucit podporuje sebelítost. Takový vychovatel, jenž chce dětem zprostředkovávat a připouštět

pouze obšťastňující prvky života, zužuje životní mnohotvárnost dítěte. Děti doopravdy ocení štěstí až poté, co zažijí nepříjemné a skličující situace. Cítí-li dítě, že je přijímáno takové, jaké je, pak je pro něj mnohem jednodušší překonat zklamání a frustrace. Soucit tuto skutečnost oslabuje. Brzdí dítě v tom, aby se osamostatnilo a pouštělo se do řešení problémů. Soucit způsobuje nastavení tzv. „úzkých hranic“. Dítě se pak cítí ubohé a slabé. Tímto způsobem se podceňují schopnosti a přehlíží se tvůrčí kompetence dítěte sebevědomě řešit vzniklé problémy (Rogge, 2016, s. 43).

### 3 ÚSTAVNÍ VÝCHOVA

V této kapitole se budeme zabývat ústavní výchovou, jejím vymezením a smyslem. Dozvíme se, kde ústavní výchova nachází své uplatnění a také se dotkneme právních norem, v nichž je ústavní výchova ukotvena.

Soud může jako nezbytné opatření nařídit ústavní výchovu v případě, kdy je výchova dítěte nebo jeho tělesný, rozumový, duševní stav, jeho řádný vývoj vážně ohrožen či narušen do takové míry, že je to v rozporu se zájmem dítěte, anebo jsou-li vážné důvody, pro které rodiče dítěte nemohou jeho výchovu adekvátně zabezpečit (Arnoldová, 2016, s. 265).

Za nejčastější důvody pro nařízení ústavní výchovy lze považovat nemoc rodičů, pobyt v cizině nebo výkon trestu odnětí svobody. Soud vždy také ve svém rozhodnutí vymezí rozsah práv a povinností k dítěti. Rodiče zůstávají i nadále zákonnými zástupci dítěte, pokud o zákonném zástupci nebylo rozhodnuto jinak (Arnoldová, 2016, s. 246).

Stěžejním problémem u těchto dětí je fakt, že rodiče selhali při plnění rodičovských povinností a výkonu rodičovských práv. Ústavní výchova bývá nařízena tehdy, když dříve učiněná opatření nevedla k nápravě. Soud přitom vždy zvažuje, zda není vhodnější dát přednost svěřeni dítěte do péče fyzické osoby. Důvodem pro rozhodnutí soudu o ústavní výchově nemohou být nedostatečné bytové nebo majetkové poměry rodičů dítěte nebo osob, jimž bylo dítě svěřeno do péče, jestliže jsou rodiče v jiných směrech a ohledech způsobilí zabezpečit řádnou výchovu dítěte a plnění dalších povinností vyplývajících z jejich rodičovské odpovědnosti. Jestliže nemohou rodiče z vážných důvodů zabezpečit výchovu dětí na přechodnou dobu, svěří soud dítě do zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc, a to po dobu nejdéle šesti měsíců. Soud v rozhodnutí, kterým nařizuje ústavní výchovu, označí zařízení, do kterého má být dítě zařazeno či umístěno. Dále soud klade důraz na umístění dítěte co nejbližší bydlišti rodičů nebo jiných osob dítěti blízkých. Ústavní výchovu lze nařídit nejdéle po dobu tří let s možností ji prodloužit, jestliže důvody pro nařízení ústavní výchovy stále trvají (až o jeden rok po dosažení zletilosti). Trvání ústavní výchovy je možno prodloužit opakovaně, vždy však maximálně po dobu tří let. Ústavní výchova zaniká rozhodnutím soudu o osvojení. Soud je povinen nejméně jednou za dobu šesti měsíců přezkoumat, zda nadále přetrvávají důvody pro nařízení tohoto opatření, nebo zda není možné zajistit dítěti náhradní rodinnou péči (Arnoldová, 2016, s. 265-266).



Za tím účelem postupuje soud následovně:

- Vyžádá si zprávy od příslušného OSPOD (orgán sociálně-právní ochrany dětí),
- opatří si vyjádření názoru dítěte, je-li dítě schopno si jej vytvořit a sdělit poté, co jej soud, s ohledem na jeho věk a rozumovou vyspělost řádně poučí,
- vyzve rodiče dítěte k vyjádření jejich stanoviska (Arnoldová, 2016, s. 266).

Rozhodne-li soud o umístění dítěte do ústavní nebo ochranné výchovy, upraví také rozsah vyživovací povinnosti rodičů (Arnoldová, 2016, s. 265).

Pojmem „ústavní zařízení“ chápeme dle Matouška (2008, s. 239) instituci, která poskytuje klientům nepřetržitou péči spojenou s ubytováním a stravováním.

Zařízením pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy chápeme dle zákona o výkonu ústavní a ochranné výchovy:

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

### 3.1 Dětské domovy

Z výše uvedených zařízení se však nejvíce zaměříme na dětské domovy, které mají specifické postavení v síti školských zařízení pro ústavní a ochrannou výchovu. Jejich úkolem je zajištění všestranné výchovné, sociální a materiální péče dětem a též mládeži, která postrádá vlastní rodinné prostředí (Arnoldová, 2016, s. 266).

Jedná se o druh ústavní péče, která je poskytována klientům profesionály (případně také dobrovolníky) v ústavním zařízení. Má různé podoby a cíle – od poskytování náhrady chybějícího domova či chybějícího a jinak nedostupného komplexu služeb, až po represivní reakci společnosti na nepřijatelné chování. Přestože ústavní péče s sebou téměř vždy nese vysoké riziko sociálního vyloučení klientů, zneužívání moci personálem a riziko nepříznivých vlivů klientů na sebe navzájem, považuje se dnes ve vyspělých zemích za poslední možnost, která by měla být klientovi nabídnuta až po vyčerpání všech možností alternativních. Dlouhodobá ústavní péče vyvolává hospitalismus, tzn. adaptaci na umělé

prostředí ústavu, která je spojena s neschopností adaptovat se po propuštění do prostředí běžné společnosti (Matoušek, 2008, s. 239).

Prostřednictvím dětských domovů zabezpečuje stát náhradní výchovnou péči všem nezletilým, jejichž situace takový druh péče vyžaduje a nemohli být osvojeni. Posláním dětských domovů je vytvořit takové prostředí, které by co nejlépe přispívalo k všestrannému a harmonickému rozvoji osobnosti dítěte. Dětské domovy mohou poskytovat též ubytování ženám po dobu jejich těhotenství, je-li z důvodu nepříznivé životní situace ohroženo jejich zdraví. Osoby povinné výživou musí přispívat poskytovateli na úhradu zaopatření dítěte. Dětské domovy lze rozdělit na dvě skupiny – na domovy internátního a domovy rodinného typu. Do internátního typu jsou umísťováni nezletilí do 18 let krátkodobě, s předpokladem návratu do vlastního rodinného prostředí. V praxi však zde mohou být i déle v souvislosti s přípravou na jejich budoucí povolání. Do rodinného typu jsou zařazovány děti s dlouhodobým předpokladem pobytu, zejména proto, že vazby a styky s rodinou se nedoporučují. Cílem je vytvořit adekvátní podmínky pro zdravý vývoj dítěte tak, aby se nahradilo vlastní rodinné zázemí (Arnoldová, 2016, s. 266).

Za zásadní faktory v ústavní péči o děti a mládež můžeme považovat délku péče a věk dítěte. Zařízení, do nichž byly děti umístěny, se stávají na roky náhradou jejich domovů, aniž by mohly být domovem se všemi potřebnými kvalitami. Čím nižší je věk dítěte umístěného do ústavu, tím vyšší je pravděpodobnost nepříznivých vlivů této péče. Čím déle dítě v ústavu pobývá, tím více se u něj projevují depriváční účinky. Za hlavní nevýhodu ústavní péče můžeme považovat nepřítomnost jedné dostatečně angažované osoby vychovatele, ke které by dítě mohlo mít trvalou vazbu a společný režim, jenž by reguloval většinu denních aktivit dítěte. Také je vhodné zmínit, že vliv deprivovaných vrstevníků v rámci velkých skupin nelze pokládat za příznivý (Matoušek, 2013, s. 414).

Dle autorů Langmeiera a Matějčka (2011, s. 26-27) můžeme deprivaci chápat jako psychický stav vzniklý následkem takových životních situací, v nichž není subjektu dána příležitost k uspokojení jeho základních psychických potřeb v dostatečné míře a po dosti dlouhou dobu. Psychická deprivace je tedy osobitým a individuálním opracováním podnětového ochuzení, k němuž dospělo dítě za pomoci depriváční situace. Za depriváční situaci můžeme považovat například izolaci od rodiny, dětské skupiny či školy.

Klientelu dětských domovů tvoří zejména děti, které byly oběťmi zanedbávání. S pojmem zanedbávání úzce souvisí syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte – CAN (Child Abuse and Neglect). Jde pravděpodobně o nejčastější formu špatného zacházení

s dětmi v rodinách. Oběti zanedbávání, pokud nejde o nejtěžší formy zanedbávání, bývají společně s oběťmi psychického násilí nejhůře zjištělné (Bechyňová a Konvičková, 2008, s. 35-36).

### 3.2 Zanedbávané dítě

Ve většině případů se jedná o situace, kdy rodiče nejsou schopni jasně a citlivě reagovat na chování svých dětí. Nevšímají si toho, když jim dítě dává najevo, že něco potřebuje. Takové děti pak špatně prospívají z důvodu absence pozornosti jejich rodičů. Chování jejich rodičů je pro ně nesrozumitelné (Bechyňová a Konvičková, 2008, s. 36).

Zanedbávání můžeme označit jako nejrozšířenější formu nevhodného zacházení. Rodič či jiný pečovatel dlouhodobě a soustavně selhává v poskytování péče, která odpovídá potřebám a věku dítěte. Mohou nastat i situace, při nichž nebývá zanedbávání věnována dostatečná pozornost, přestože dlouhodobé formy zanedbávání mohou mít pro další život dítěte velmi vážné následky. Nedostatečná péče se může projevat dle Matouška (2013, s. 364) v následujících oblastech:

- Zanedbávání fyzických potřeb, jež zahrnuje nedostatečnou či nevhodnou péči v rámci výživy, oblečení a bezpečného prostředí, dále zde můžeme zařadit nedostatečné věnování se dítěti v souvislosti s dohledem nebo opuštěním dítěte,
- zanedbávání zdravotní péče se vyznačuje absencí preventivní i akutní lékařské péče, zanedbáváním pokynů lékařů, nepodáváním potřebných medikamentů či nedodržováním léčebných procedur,
- zanedbávání psychických potřeb je spjato s nedostatkem pozitivních citových vazeb, odmítáním nebo ignorováním dítěte pečovatelem, s neposkytováním vhodných podnětů pro rozvoj dítěte či vytvářením atmosféry, která v dítěti vyvolává strach,
- zanedbávání vzdělávacích potřeb dítěte se vyznačuje tím, že pečovatel nezajistí pravidelnou docházku dítěte do školy, neposkytuje mu adekvátní podmínky pro školní přípravu či zvolí vzdělávací instituci nevhodnou vzhledem k potřebám dítěte.

Zanedbávání je jev, kterému předchází velké množství faktorů, jež se vzájemně ovlivňují. Většinou trvá dlouhou dobu a projevuje se transgeneračně. Jsou definována rizika na straně rodičů a prostředí (nepřátelské, sociálně izolované či nestabilní), která v kombinaci zvyšují riziko ohrožení dítěte (Bechyňová a Konvičková, 2008, s. 40).

V rámci rizikových faktorů zanedbání péče o dítě ze strany rodičů – pro potřeby programu Healthy Families (raně intervenční program „Zdravé rodiny“ zaměřený na podporu rizikových rodin) byl v roce 1978 vytvořen autory Smithem a Carrolem „Family Stress Checklist“ (Seznam rodinných stresorů), který slouží k včasné identifikaci a stanovení míry rizika v rodině. Dotazník obsahuje velké množství rizikových faktorů, zde si však zmíníme následující:

- Rodič byl v dětství často opakovaně bit nebo byl obětí násilí ze strany rodičů,
- rodič byl trestně stíhán,
- rodič má problémy se závislostmi,
- rodič prožívá/prožil četné krize nebo stresové situace či byl/je duševně nemocný (Bechyňová a Konvičková, 2008, s. 41).

Dále můžeme hovořit o rizikových faktorech dětí, kdy pro rodiče bývá obtížnější porozumět reakcím svých dětí. Ve většině případů se jedná o děti, které jsou handicapované nebo mají odlišnou reaktivitu než jejich rodiče (neklidné, plačtivé). V souvislosti s tématem rizikového prostředí mnozí autoři hovoří o aspektech, jako například sociální izolace rodiny (neadekvátní rodinné vztahy ze strany rodičů vůči širší rodině, obtížnost navázání vztahů i v nejbližším rodinném okruhu), nestabilní či chaotické uspořádání rodiny, dále není v rodinách zvykem vzájemné projevoování emocí. Dalšími podstatnými činiteli mohou být socio-ekonomické aspekty, zejména chudoba, která obvykle zvyšuje vznik stresových situací v rodině. Je také nutno zmínit, že podstatným rizikovým faktorem je i raná separace dítěte od matky (Bechyňová a Konvičková, 2008, s. 42).

### 3.3 Právní rámec zanedbávání péče o dítě v České republice

Povinností státu je chránit děti před všemi formami výše uvedeného syndromu CAN (syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte). Ochrana dítěte a předcházení zanedbávání je zakotveno v mnoha zákonech ČR. Stěžejním zákonem je zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů, v platném znění, který úzce souvisí s oblastí ústavní a ochranné výchovy (Bechyňová a Konvičková, 2008, s. 44).

Zákon o sociálně-právní ochraně dětí zaměřuje svou pozornost na zajištění práva dítěte, na jeho příznivý vývoj a řádnou výchovu, ochranu zájmů dítěte a na působení směřující k obnově narušených funkcí rodiny. Základním principem zákona je tedy zájem a blaho dítěte. Zákon se v § 6 odstavci 1 zaměřuje na okruh dětí, ke kterým se sociálně-právní

ochrana vztahuje. Jedná se o děti, které by se mohly stát potenciálními klienty ústavní výchovy:

- Jejichž rodiče zemřeli nebo neplní povinnosti plynoucí z rodičovské zodpovědnosti či zneužívají jejich práv,
- které byly svěřeny do výchovy jiné fyzické osoby než rodiče, pokud tato osoba také neplní povinnosti plynoucí ze svěřeni dítěte do její péče,
- které vedou nemravný život (zanedbávají školní docházku, požívají alkohol či jiné návykové látky, živí se prostitucí, spáchaly trestný čin nebo čin jinak trestný),
- které se opakovaně dopouštějí útěků od rodičů nebo osob zodpovědných za jejich vývoj,
- na nichž byl spáchán trestný čin ohrožující život, zdraví, jejich lidskou důstojnost, jmění či podezření ze spáchání takového činu (Bechyňová a Konvičková, 2008, s. 46-47).

Orgány sociálně-právní ochrany dětí mají povinnost poskytnout pomoc dítěti, rodiči nebo pečující osobě v případě, že si o pomoc požádají. Dále poskytují preventivní i poradenskou činnost pro děti, rodiče i pečující osoby. Ukládají povinnosti rodičům, kteří jsou i dále povinni s OSPOD spolupracovat, a to i v případě, že dítě bylo již umístěno do zařízení pro výkon ústavní výchovy (Bechyňová a Konvičková, 2008, s. 47).

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 ÚVOD DO VÝZKUMU

Obsahem praktické části bakalářské práce je výzkum, který se vztahuje k profesním hranicím, jež se objevují ve vztahu mezi vychovatelem z dětského domova a dětským klientem.

Dle Matouška (2008, s. 156) profesní hranice můžeme přiblížit svým významem k definici „profesionálního vztahu ke klientovi“, který Matoušek dále definuje jako kombinaci rozumějícího, ale přiměřeně rezervovaného postoje, v němž se pracovník neztotožňuje s klientovým hlediskem, ale dívá se na klienta i na jeho sociální situaci „objektivně“.

Stěžejním dokumentem, který poukazuje na důležitost profesních hranic, je Etický kodex sociálních pracovníků ČR, v platném znění, jenž se zaměřuje na demokracii, lidská práva a sociální spravedlnost ve vztahu sociálních pracovníků, tedy i vychovatelů a klientů (Etický kodex sociálních pracovníků ČR, 2006).

V obecné rovině vztahu pracovníka a klienta můžeme říct, že pracovník s dobře nastavenými hranicemi má s klienty partnerský, respektující a přátelský vztah. Jeho přístup ke klientům je profesionální, ale zároveň osobní a lidský. Pracovník vnímá klienta jako člověka a také se zajímá o jeho problémy a starosti. Současně pracovník zřetelně vnímá hranice svého vztahu ke klientovi, to znamená, že se nenechává pohltit klientovými problémy a jasně dokáže rozlišit svůj pracovní a osobní život. Pracovník, který dokáže respektovat své vlastní hranice, obvykle také citlivě respektuje hranice klienta. Pracovník se tedy nesnaží s klientem manipulovat, ale respektuje klientovo soukromí a právo rozhodovat o svém životě. Je také potřebné zmínit, že pracovník, který má dobře nastavené hranice, nepřeceňuje své síly a nesnaží se klientům pomoci za každou cenu (Sobek, 2020).

Pokud se zaměříme na význam profesních hranic pro dětské klienty, je nutné uvědomit si, že profesní hranice úzce souvisí s výchovou, tedy formováním osobnosti, na což také poukazují níže zmínění autoři.

Jan-Uwe Rogge (2016, s. 23-30) tvrdí, že hranice vytváří pevnost. Kde však chybí, vládne nejistota a děti se pokoušejí hranice testovat a zjišťovat, jak daleko mohou jít. Dále Rogge zmiňuje, že děti chtějí hranice a pravidla. Přejí si mít jasno. Chtějí vědět, na čem jsou. Hranice skýtají pomoc, zjednávají ochranu, vytvářejí spolehlivý systém souřadnic, ve kterém se děti mohou, přinejmenším určitou dobu, vyznat.

Wildová (2010, s. 9) poukazuje na fakt, že dospělí lidé byli často hranicemi vychovávání a také omezování, což je jeden z důvodů, proč pro dospělé osoby není snadné vnímat hranice jako něco, co vytyčuje prostor pro samostatné a svobodné jednání. Hranice znamenají

prostor, ve kterém je umožněn lidský rozvoj. Hranice tedy zjednodušeně slouží k udržení takového prostředí, v němž by se děti i dospělí cítili uvolněně, nabývali nových zkušeností za pomoci vlastního rozhodování. Hranice jsou také spojeny s rozlišováním skutečných potřeb od náhradních a zástupných.

#### 4.1 Výzkumný problém

V naší práci jsme se zaměřovali, jak z výše uvedeného textu vyplývá, na problematiku profesních hranic ve vztazích vychovatelů a klientů dětského domova. Na výzkumný problém bude nahlíženo pohledem vychovatelů.

#### 4.2 Výzkumné cíle a výzkumné otázky

Hlavním cílem výzkumu je zjistit, jaké zkušenosti mají vychovatelé z dětských domovů s nastavováním profesních hranic ve vztahu se svými klienty, a to formou prožitých zkušeností. Pomocí následujících zjištění budeme schopni dané problematice porozumět ve větší míře a zjistíme, jakou váhu přikládají vychovatelé svým dosavadním zkušenostem.

Následně si tedy v rámci našeho výzkumu stanovujeme hlavní výzkumný cíl (HVC), který doplňujeme o čtyři dílčí cíle (DVC 1-4).

Abychom však zjistili informace, které jsou potřebné k naplnění cílů práce, je nutné si stanovit výzkumné otázky. Dle Švaříčka a Šed'ové (2007, s. 69) můžeme funkci výzkumných otázek shrnout následovně:

- Umožňují rozostřit výzkum tak, aby poskytl výsledky v souladu se stanovenými cíli,
- napomáhají v dalším průběhu výzkumu, to znamená, jak výzkum dále vést,
- hlavním požadavkem výzkumných otázek je, aby byly v souladu s výzkumným problémem a výzkumnými cíli.

V naší práci se jedná o hlavní výzkumnou otázku (HVO), kterou rozšiřují čtyři dílčí výzkumné otázky (DVO 1-4).

Nyní se více zaměříme na výzkumné cíle, které je nutno formulovat tak, aby byly dostatečně významné pro náš výzkum. Následně si však musíme uvědomit fakt, že významnost cíle není univerzální, ale vztahuje se pouze ke specifické skupině osob. V našem případě to znamená, že výzkumné cíle se budou vztahovat k vychovatelům z konkrétního dětského domova (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 62).



**HVC: Zjistit, jaké jsou zkušenosti vychovatelů z dětských domovů s nastavováním profesních hranic ve vztazích se svými klienty.**

DVC 1: Zjistit, jaké aspekty mohou ovlivnit nastavení profesních hranic ve vztahu vychovatele z dětského domova a klienta.

DVC 2: Objasnit způsoby/metody, kterými vychovatelé z dětského domova udržují své profesní hranice.

DVC 3: Popsat skutečnosti, které mohou vést k narušení profesních hranic ve vztahu vychovatele z dětského domova a klienta.

DVC 4: Nastínit následky narušení profesních hranic v následujícím průběhu vztahu mezi vychovatelem z dětského domova a klientem.

Po stanovení výzkumných cílů je nutné si zformulovat výzkumné otázky, které představují jádro každého výzkumného projektu.

**HVO: Jaké zkušenosti mají vychovatelé z dětských domovů s nastavováním profesních hranic ve vztahu se svými klienty?**

DVO 1: Jaké aspekty mohou ovlivnit nastavení profesních hranic ve vztahu vychovatele z dětského domova a klienta?

DVO 2: Jakými způsoby/metodami vychovatelé z dětského domova udržují své profesní hranice?

DVO 3: Jaké skutečnosti mohou vést k narušení profesních hranic ve vztahu vychovatele z dětského domova a klienta?

DVO 4: Jaké následky může mít narušení profesních hranic v následujícím průběhu vztahu mezi vychovatelem z dětského domova a klientem?

### 4.3 Pojetí výzkumu

Z důvodu vysoké míry citlivosti a hloubky zkoumaného tématu, jež je spojováno s osobními zkušenostmi vychovatelů, jsme zvolili pro naše výzkumné šetření kvalitativní metodologii výzkumu.

Dle Hendla (2005, s. 52) kvalitativní výzkum představuje podrobný popis a vhled při zkoumání jak jedince, tak i skupiny, události či fenoménu. Za výhodu lze považovat fakt, že zkoumání daného fenoménu probíhá v přirozeném prostředí.

Dále dle autorů Švaříčka a Šed'ové (2014, s. 24) je podstatou kvalitativního výzkumu široce rozprostřený sběr dat bez toho, aby na počátku zkoumání byly stanoveny základní proměnné. V rámci kvalitativního výzkumu jde o to do hloubky a kontextuálně prozkoumat jistý široce definovaný jev, a následně o něm přinést maximální množství informací.

Pro lepší pochopení a přiblížení se k tomuto tématu se tedy na základě výše zmíněných skutečností jeví kvalitativní metodologie jako nejlepší cesta, a to z toho důvodu, že je cílem výzkumu danému problému porozumět perspektivou vychovatelů, prozkoumat a zjistit, jak samotnou realitu a zkušenost prožívají a chápou vychovatelé z dětských domovů.

Nevýhodou kvalitativního výzkumu je fakt, že vzniklé hypotézy či teorie nelze zobecňovat na populaci. Jsou platné jen pro vzorek, na kterém byla data získána (Švaříček a Šed'ová, 2014, s. 25).

### 4.4 Design výzkumu

Při kvalitativní analýze a interpretaci dat jde o systematické nenumerické organizování s cílem odhalit témata, pravidelnosti, formy, kvality a vztahy (Hendl, 2005, s. 223).

Pro náš hlavní výzkumný cíl, tedy zjistit, jaké mají vychovatelé z dětských domovů zkušenosti s nastavováním hranic se svými klienty, jsme použili metodu fenomenologického zkoumání.

Hlavním cílem fenomenologického zkoumání je popsat a analyzovat prožitou zkušenost s určitým fenoménem, kterou má určitý jedinec nebo skupina jedinců. Kořeny tohoto přístupu se nachází ve filozofické fenomenologii. V rámci fenomenologického zkoumání jsme se snažili vstoupit do vnitřního světa jedince (tedy vychovatele), abychom porozuměli významům, které vychovatel přikládá své zkušenosti s nastavováním hranic s jeho klienty. Data získaná pomocí fenomenologického zkoumání se shromažďují obvykle pomocí

kvalitativního rozhovoru. V našem případě za pomoci polostrukturovaného rozhovoru, kdy byl každý oslovený vychovatel vyzván, aby refletoval svoji zkušenost a vyprávěl, jakou měla pro něho význam. Prostředí, v němž se rozhovor koná, má vyvolávat pocit bezpečí a pohody, což bylo v rámci naší práce přímo v dětském domově, který každý oslovený vychovatel důvěrně znal. Během rozhovorů byly pořizovány zvukové záznamy, s nimiž všichni vychovatelé souhlasili. Následné přepisy rozhovorů v rámci naší práce mohou osvětlit případné nejasnosti nebo slouží pro doplnění, pokud se nepodařilo rovnou objasnit význam zkušenosti. Po shromáždění prvních dat přistupujeme k jejich analýze. V popisné fenomenologické analýze rozlišujeme uzávorkování, intuici, analyzování a popis. V rámci uzávorkování si uvědomujeme apriorní koncepty a představy o fenoménu, což zjednoduší představu o problematice daného fenoménu. V dalším průběhu sběru dat se snažíme pochopit významy, které vychovatelé přisuzují daným zkušenostem. Cílem této intuitivní fáze je přesné porozumění významům prožité zkušenosti s fenoménem, který studujeme. Využíváme přitom obsahovou analýzu (kódování, kategorizace a definování témat). Snažíme se zachytit rozmanitost perspektiv jednotlivých vychovatelů a syntetizovat data tak, aby zachovala bohatost sdělovaných významů zkušeností. Kategorizace postihuje a pojmenovává esenci jednotlivých složek zkušeností. Témata mají pojmenovat podstatu skupiny složek zkušeností. Následně přistupujeme k sepsání hloubkového popisu významů zkušeností pro celou skupinu jedinců (Hendl, 2005, s. 128-129).

#### 4.5 Výzkumný soubor

Pro realizaci výzkumu byli osloveni čtyři vychovatelé z konkrétního dětského domova, přičemž všichni vychovatelé byli ochotni spolupracovat a podílet se na realizaci výzkumu.

Dle Švaříčka a Šed'ové (2007, s. 73-74) je nezbytné při graduálním sestavování, které je a priori determinováno, brát v potaz při výběru výzkumného souboru alespoň dva strukturální faktory. Za tyto faktory můžeme považovat věk či délku praxe nebo pohlaví.

V rámci našeho výzkumného souboru vychovatelů se délka praxe pohybovala od tří let až do dvaceti dvou let (začínající vychovatelé i vychovatelé experti). To znamená, že byl při výběru vychovatelů kladen důraz na délku praxe, dle výše zmíněného doporučení autorů Švaříčka a Šed'ové. Následně bylo zohledněno doporučení těchto autorů na zastoupení jak mužského, tak ženského pohlaví ve výzkumném souboru. V rámci našeho výzkumu se jednalo tedy o výzkumný soubor tvořený jedním mužem a třemi ženami. Zohledněn byl i způsob výchovného vedení klientů. Důraz byl kladen také na anonymitu osob i zařízení.

Z toho vyplývají následující kritéria výběru vychovatelů:

- Délka praxe v oboru alespoň tři roky,
- způsob výchovného vedení klientů,
- zastoupení ženského i mužského pohlaví,
- zda je ochotna/ochoten sdílet s námi své zkušenosti.

#### 4.6 Výzkumný nástroj

V rámci našeho výzkumu jsme zvolili jako metodu pro sběr dat polostrukturovaný rozhovor.

Dle Hendla (2005, s. 169) vyžaduje kvalitativní rozhovor následující:

- Intrapersonální porozumění,
- citlivost,
- koncentraci,
- disciplínu.

Dále Hendl (2005, s. 169) uvádí, že u polostrukturovaného rozhovoru je třeba dbát na způsob, jakým je otázka v rozhovoru kladena a formulována. Je nutné si uvědomit, že správná formulace otázek patří mezi nejdůležitější prvky, které určují, jak bude respondent odpovídat. Otázky v kvalitativním rozhovoru by měly být skutečně otevřené, neutrální, citlivé a jasné. Základním požadavkem při vymýšlení otázek je minimalizace vnucování určitých odpovědí samotnou formulací otázky.

Pro náš výzkum byly následně provedeny čtyři rozhovory s vychovateli z konkrétního dětského domova, které byly za slovního informovaného souhlasu vychovatelů nahrávány. Nahrávky dále sloužily k detailnímu přepisu rozhovorů. Před uskutečněním rozhovorů byli vychovatelé seznámeni se základními informacemi, které se týkaly výzkumu a cílů výzkumu. Dále byli všichni vychovatelé seznámeni s tím, že data získaná pomocí rozhovorů slouží pouze k realizaci výzkumu v rámci bakalářské práce. Během průběhu jednotlivých rozhovorů byl kladen maximální důraz na anonymitu výpovědí vychovatelů. Následně jsme tedy za pomoci rozhovorů zjišťovali zkušenosti jednotlivých vychovatelů s nastavováním profesních hranic s klienty a další podrobnosti týkající se hranic ve vztahu mezi vychovatelem a klientem.

Za účelem zjištění **DVO 1: Jaké aspekty mohou ovlivnit nastavení profesních hranic ve vztahu vychovatele z dětského domova a klienta**, jsme v rozhovoru položili otázky:

Co dokáže ovlivnit celkové nastavení vztahu mezi vámi a novým klientem?

Co považujete ve vztahu s vaším klientem za důležité?

Na jakých skutečnostech je vybudován vztah mezi vámi a vaším klientem?

Zodpovězením DVO 1 naplňujeme **DVC 1: Zjistit, jaké aspekty mohou ovlivnit nastavení profesních hranic ve vztahu vychovatele z dětského domova a klienta**.

Následně pak v rámci **DVO 2: Jak vychovatelé z dětského domova udržují své profesní hranice**, pokládáme otázky:

Jakými prostředky či metodami probíhá udržování profesních hranic a pravidel ve vztahu s vaším klientem?

Z jakého důvodu je pro vás důležité udržovat profesní hranice s vaším klientem?

Současně získáním odpovědi na DVO 2 naplňujeme **DVC 2: Objasnit způsoby/metody, kterými vychovatelé z dětského domova udržují své profesní hranice**.

U **DVO 3: Jaké skutečnosti mohou vést k narušení profesních hranic ve vztahu vychovatele z dětského domova a klienta**, zjišťujeme odpovědi na otázky:

Co může zapříčinit narušení profesních hranic ve vztahu s vaším klientem?

Jak vnímáte narušení profesních hranic ve vztahu s vaším klientem?

Odpovědi na uvedené otázky nám povedou k objasnění DVO 3, což naplní **DVC 3: Popsat skutečnosti, které mohou vést k narušení profesních hranic ve vztahu vychovatele z dětského domova a klienta**.

A nakonec u **DVO 4: Jaké následky může mít narušení profesních hranic v následujícím průběhu vztahu mezi vychovatelem z dětského domova a klientem**, se v rozhovoru ptáme na následující:

Jak případné narušení profesních hranic může nadále ovlivnit vztah s vaším klientem?

Jakým způsobem může poté probíhat návrat do původního vztahu s vaším klientem?

Na závěr tedy získáváme odpovědi k DVO 4, což nám pokrývá i **DVC 4: Nastínit následky narušení profesních hranic v následujícím průběhu vztahu mezi vychovatelem z dětského domova a klientem**.

#### 4.7 Výzkumníková reflexe

Před tím, než se však podíváme na to, co nám náš výzkum přinesl, je také nutné zmínit to, co vše našemu výzkumu předcházelo. K reflexi získaných pocitů z jednotlivých rozhovorů s vychovateli je třeba uvést, že ne vždy bylo jednoduché získat odpověď na položenou otázku, a to z toho důvodu, že vychovatelé v dětském domově podléhají mlčenlivosti zaměstnance. Několikrát se tedy před rozhovory objevovaly dotazy, zda informace, které nám vychovatelé poskytnou, slouží pouze pro účely naší práce. Také během samotných rozhovorů bylo možné zaznamenat jisté rozpaky ze strany vychovatelů, kteří si nebyli jisti, jak mají na danou otázku odpovědět či na ni mají vůbec odpovídat. Dále je nutné podotknout, že rozhovory byly psychicky i časově náročné. Na všech vychovatelích bylo zjevné, že ne o všech tématech se jim mluví jednoduše a s lehkostí. Nejvíce citlivá témata se objevovala tehdy, kdy vychovatelé vzpomínali na počátky své vychovatelské kariéry, u které kolikrát vlastně ani nevěděli, co vše obnáší. Často se při rozhovorech objevovalo emoční napětí v těch chvílích, kdy vychovatelé popisovali vztahy se svými klienty, přičemž se jednalo většinou o vztahy velice silné a následně ztroskotané. Na samotný závěr reflexe je vhodné zmínit, že rozhovory byly v konečném důsledku velice obohacující, plné emocí a dojemné.

## 5 INTERPRETACE DAT

Tato kapitola se bude věnovat interpretaci výsledků dat, které jsme získali za pomoci čtyř polostrukturovaných rozhovorů s oslovenými vychovateli z konkrétního dětského domova. Rozhovory byly za souhlasu vychovatelů nahrávány na diktafon a následně doslovně přepisovány. Je nutné zmínit, že jména vychovatelů byla pro zachování anonymity a etiky výzkumu změněna. V první části interpretace dat se zaměříme na každého z vychovatelů více individuálně a nahlédneme na krátká shrnutí toho, co nám jednotlivé rozhovory přinesly. Ve shrnutích se budou objevovat výroky vychovatelů, které budou pro odlišení psány kurzívou. V druhé části interpretace dat se budeme věnovat analýze vzniklých témat a následně budeme analyzovat data napříč všemi případy.

### 5.1 Analýza dat u jednotlivých případů

#### Jana

Janě je přes třicet let a práci vychovatelky v dětském domově vykonává tři roky. O Janě můžeme říct, že je nejmladší vychovatelkou z našeho konkrétního domova, což Jana sama považuje za jistou nevýhodu, protože dle Janiných slov ji pak klienti ve věku šestnácti a více let respektují méně než její starší kolegy a kolegyně. Také jsme za pomoci rozhovoru s Janou zjistili, že se svými klienty má většinou velice silné vztahy, které jí pak následně zasahují do osobního života. *...já vím, že to není asi moc profesionální, ale já to mám asi i co říkali někteří kolegové špatně nastavené, že si to беру hodně osobně ten vztah k těm děčkám. A možná někdy až moc. Co mi bylo vytknuto od vedení, že si ty děcka moc vážu na sebe. Co je však velice zajímavé u Jany je to, že silnými vztahy ke klientům negativním způsobem ovlivňuje sama sebe, ale nedokáže si vztahy ke svým klientům přenastavit. Třeba za 5,10 let budu třeba jako některé kolegyně, které sem dojdou, odejdou a mají čistou hlavu. Já si myslím, že to je asi charakterem člověka, prostě tím, jaký člověk je. I tím, jak jsem byla vychovávána, tak to nějak mám dané. Já ty děcka mám prostě ráda, ubližuje mi, když se něco stane.* U Jany jakožto vychovatelky, která je na počátku své vychovatelské kariéry, můžeme zcela jasně vidět, že do práce se svými klienty vkládá velké množství emocí, avšak podotýká, že postupem času se situace může změnit a její vztahy ke klientům nemusí být tak osobní, stejně jako u kolegyň, které vykonávají vychovatelskou profesi podstatně déle než Jana.

## Honza

Honza je muž, kterému je přes třicet let. Dříve v dětském domově působil jako vychovatel, nyní se však nachází na pozici zástupce ředitele. Jako vychovatel na dětských skupinách působí jen tehdy, kdy to vyžaduje situace a v rámci kolegiálních vztahů zastupuje své kolegy v době jejich nepřítomnosti. Z rozhovoru jsme se dozvěděli, že Honza působí jako vychovatel již deset let. Po dobu jeho vychovatelského působení můžeme zaznamenat několik období, s nimiž se Honza potýkal. Jako příklad můžeme zmínit to, že nyní přistupuje ke své práci jinak než na samém počátku své vychovatelské kariéry. *Je mi vcelku jedno, jestli má dítě 18, 4 nebo 5. Já se snažím chovat ke všem úplně stejně. Ale bral jsem na to ohled, když jsem začínal. Ted' například ani nezdobňuju jména, ani nic takového...* Následně můžeme u Honzy zaznamenat jistý převrat. *Ale jak říkám, jako má obrana, abych neshořel, je ta, že si říkám, že je to jen práce. Chodím tady kvůli penězům a udělám úplně maximum, ale v momentu, kdy já bych to na sebe přenášel tak, jak jsem přenášel, když jsem začínal, tak mě jeden osud docela semlel.* O Honzovi můžeme tedy říct, že jako začínající vychovatel se potýkal s podobným problémem jako Jana, kdy si se svými klienty budoval velice silné vztahy, které na něj v konečném důsledku měly negativní dopad. Honza poté z toho důvodu, aby u něj nedošlo k profesnímu vyhoření, přehodnotil nastavování vztahů ke svým klientům, což vedlo k tomu, že jeho vztahy ke klientům nejsou nyní tak osobní jako dříve.

## Lenka

Lenčin věk přesahuje padesát let a jako vychovatelka v dětském domově se může pyšnit s více než dvacetiletou pracovní zkušeností. Z rozhovoru s Lenkou nám vyplynulo, že po dobu svého vychovatelského působení se také podobně jako Honza potýkala s mnoha nesnázemi v rámci nastavování vztahů s klienty. V tomto případě můžeme opět zaznamenat, že na počátku své kariéry Lenka přistupovala ke svým klientům velice osobně a do vztahů pak následně vkládala velké množství emocí. *Hodně moc roků, po tom, co jsem nastoupila, asi takových 15 let to bylo víc osobní a citové jak profesionální. Ale tady je problém ten, že když to člověk takhle bere, tak mu to zasahuje do osobního života.* Lenka si uvědomila, že jí práce a vztahy s klienty zasahují do osobního života a z toho důvodu po několika negativních zkušenostech s klienty došlo ke změnám v nastavování vztahů. *A pak dojde den, kdy vás absolutně podrazí. A když se stane takových víc věcí, tak tam se potom oddělí ta práce od*



rodiny, bych řekla. Protože jste několikrát zklamáný. Takže toto asi bylo to, že jsem si uvědomila, že to takto nemá cenu.

## Marie

Věk Marie přesahuje padesát let a jako vychovatelka v dětském domově působí čtyři roky. Je však nutné podotknout, že již dříve působila ve školství jako pedagog. Marie nám v rozhovoru zmínila, že profese pedagoga a vychovatele v dětském domově se nedá srovnávat, a to z toho důvodu, že jsou to dvě diametrálně odlišné oblasti působení na dětskou klientelu/mládež. O Marii můžeme říct, že i přes předešlé zkušenosti, které získala působením ve školství, se jako vychovatelka nyní nachází na samém počátku své kariéry. Nastavováním vztahů ke klientům se velice podobá Janě, protože do vztahů se svými klienty vkládá velké množství emocí. *...se těm dětem už od počátku snažím věnovat tak, jak kdyby to byly mé vlastní děti. Je to špatně, já to vím...* Podobně jako u ostatních vychovatelů zasahují Marii vztahy s klienty do osobního života. *Někdo to prostě má tak, že zavře tady dveře, odchází a ta práce pro něj skončila. Já to tak ale nemám. Já fakt ne.* Velice důležité je zmínit, že i přes to, jak má Marie nastavené vztahy se svými klienty, tak jí práce vychovatelky přináší radost a doplňuje energii.

## 5.2 Analýza dat napříč případy

V předchozí podkapitole jsme se zaměřili na jednotlivé vychovatele, a to hlavně z toho důvodu, abychom si uměli představit, jak přistupují ke svým klientům. Nyní se však budeme věnovat tomu, co se v rozhovorech opakovalo nejčastěji a čemu vychovatelé přikládají ve svých výpovědích největší význam. Jedná se o následující témata (kategorie) a podtémata:

### Vztah vychovatele a dětského klienta:

- Respekt a důvěra ve vztahu s klientem,
- individuální přístup ke klientovi,
- osobní vztah ke klientovi,
- přehodnocení nastavování vztahu ke klientovi.

### Aspekty ovlivňující vztah s dětským klientem ze strany vychovatele:

- Čitelnost vychovatele,
- oblíbenost vychovatele u dětského klienta.

**Aspekty narušující vztah s dětským klientem ze strany dětského klienta:**

- Okolí a vrstevnická skupina dětského klienta,
- genetika dětského klienta,
- kriminální činnost dětského klienta.

**Následky narušení vztahu mezi vychovatelem a dětským klientem:**

- Rozvrácení vztahu,
- vnitřní konflikt vychovatele.

**Duševní hygiena a motivace vychovatelů:**

- Prevence pracovního vyhoření u vychovatelů,
- pracovní jiskra.

**Vztah vychovatele a dětského klienta**

Na základě rozhovorů s vychovateli, kdy jsme se zabývali vztahy s klienty, jsme zjistili, že vychovatelé považují za obzvláště důležité to, aby se ve vztazích s jejich klienty objevoval **oboustranný respekt a důvěra**. U prvního rozhovoru s Janou se můžeme zaměřit na to, že ne vždy je však snadné si respekt vybudovat. *A v tom vztahu je pak nejdůležitější respekt.* Jana hovořila dále o tom, že u mladších klientů si dokáže jako vychovatelka vybudovat respekt rychleji. *A zase, u těch menších dětí je to jednodušší si ten respekt, jakože, vybudovat.* Pokud však dále nahlédneme na Honzu, můžeme říct, že má nastavené jasné priority ve vztazích s klienty. *Důvěru a konzistentnost. To znamená, důvěřovat, jak on mně, tak já jemu, a co si řekneme, to prostě platí. A potom je tam konzistence, což znamená, že se k sobě chováme furt nějakým stejným způsobem, snažíme se furt nějakým způsobem komunikovat, no a potom je to nějaký vzájemný respekt. Že jako jo, dobře, dělejme si ze sebe srandičky, i ty si ze mě dělej srandičky, mně to nevádí, ale vše má nějakou hranici, když řeknu: „Hele, tohle už se mi nelíbí.“, tak to už prostě musí skončit. A to platí i pro mě. Takže je to vzájemná nějaká tolerance.* Honza nemá s budováním respektu a navazováním vztahu s klienty problémy. *Za výhodu považuje to, že je muž. Ale já mám jako výhodu to, že jsem chlap, takže na mě se tady ty děcka lepíjů. Takže já, kde se prostě otočím, tak tam oni za mnů chodijů a třeba ti kluci si se mnů chců vykládat a nevím co všechno.* Lenka se také přiklání ke stejnému názoru jako ostatní vychovatelé, kdy nám dokonce v rozhovoru nastiňuje budování důvěry. *Tak určitě to, aby ke mně získal důvěru a od toho se potom odvíjí všechno*

ostatní. Tam jde o to, to dítě nezklamat. Ještě jde o to, uznat chybu a omluvit se. Fakt klidně se omluvím tomu puberťákovi, když vím, že jsem to pokazila nebo něco. To se prostě stane. Nikdo nedělá všechno dobře. Takže myslím si, že na tomto to ty děcka pochopí. Že se dokážu omluvit, že ho nezklamou. Také Marie považuje důvěru ve vztahu za zásadní. Pro mě je asi nejdůležitější to, aby to dítě mi věřilo. Pro mě je to opravdu stěžejní. Pokud mi dítě nevěří a nemá ke mně důvěru, tak já s tím děckem neudělám vůbec nic. Takže já, pokud něco slíbím, tak musím držet slovo a jestliže ho nedodržím, tak k tomu musím mít pádný důvod. Současně si však Marie uvědomuje, že je důležité, aby ji klienti respektovali. Oni musí v každém případě z toho vychovatele cítit respekt: „Ano, já pro tebe udělám první poslední, ale tady velím já a nikdo jiný.“

Následně vychovatelé spatřovali důležitost v **individuálním přístupu ke klientovi**. Individuální přístup je důležitý hlavně z toho důvodu, že každý dětský klient je jiný. Při rozhovoru s Janou jsme zjistili, že si ke každému klientovi buduje vztah odlišně, a to právě za pomoci individuálního přístupu. Dále Jana podotýká, že je pro ni mnohdy náročné začít pracovat se staršími klienty a následně s nimi budovat vztah. *To je pak strašně individuální, protože každé dítě je jiné, to je různé. U těch starších dětí je to pak složitější, tam prostě najít nějak jakože k nim cestu.* Honza pak vidí jistou komplikaci v tom, že jde většinou o dlouhodobý proces. *Ale u spousty dětí se to člověk musí naučit, co na ně platí a individuálně k nim přistupovat. Tam je to běh na dlouhou trať.* Lenka spatřuje výhodu individuálního přístupu ke klientovi v tom, že klienta postupně důvěrněji pozná a může tedy předpokládat, jak bude klient v jistých situacích reagovat. Na druhou stranu také ví, co si i ona sama může ke klientovi dovolit. *Ale když to dítě znám, tak mě třeba při tom rozhovoru nemůže rozhodit nečekaná otázka, nečekaná situace, protože na ni dokážu nějak přirozeně reagovat. Nemusím nad ní přemýšlet, prostě jak doma, přirozeně reaguji v ten moment.* Marie se zase ztotožňuje s tím, že individuálně přistupovat ke klientovi a zcela pochopit jeho chování, je proces časově náročný, a ne vždy vychází podle představ. *Ale některé děti jsou čitelné a přečteš je za chvíli a z toho ti to trvá strašně dlouho, protože jsou děcka, které se v jedné situaci dokážou dvakrát chovat jinak. A tam jsi docela namydlená. A musíš furt zkoušet dál, než přijdeš na nějakou metodu.*

Dále jsme do kategorie týkající se vztahů s klienty zahrnuli podtémata **osobní vztah ke klientovi** a **přehodnocení nastavování vztahu ke klientovi**, avšak těmito podtématům jsme se věnovali již v předešlé podkapitole, v níž jsme nahlíželi na vychovatele více individuálně a snažili jsme se zachytit a následně vystihnout jejich vychovatelskou osobnost.

### Aspekty ovlivňující vztah s dětským klientem ze strany vychovatele

Jako první aspekt, jenž dokáže ovlivnit nastavení vztahu s dětským klientem ze strany vychovatele, jsme si zmínili **čitelnost vychovatele**. Čitelnosti přikládají význam všichni vychovatelé, kromě Jany. Například Honza spatřuje důležitost čitelnosti vychovatele v tom, že klientům napomáhá si uvědomovat, co si k němu mohou či nemohou dovolit. *Alespoň z mého pohledu je důležité, abych pro ně byl čitelný. Ty děcka třeba vědí, že v momentě, kdy já přijdu, musí být ukliděné, musí být naučené, musejí mít tohle a ono, a v ten moment, jako že můžou odcházet na vycházky... a být nějakým způsobem furt konzistentní, abych byl pro ně čitelný takový, jaký jsem, a ne být rozdílný. A v ten moment oni vědí, kde je ta hranice. Oni víjů, že když to překročijů, že může něco nastat. Z pohledu Lenky je čitelnost vychovatele důležitá při budování důvěry. A řekla bych, že u těch dětí, které tady teď jsou, jsem si vybudovala důvěru tím, že mě vidí takovou, jaká fakt jsem. Marie následně hovoří o čitelnosti vychovatele v případech, kdy klient musí s jistotou vědět, co si může či naopak nemůže dovolit vzhledem k vychovatelům. *Tady je nejvíc důležité to, že těm dětem musíš ty hranice jasně nastavit. A musíš citlivě poznat, kdy je můžeš povolit, protože jakmile je povolíš, tak tady tyto děti toho velice lehce zneužijí.**

Druhým již zmíněným aspektem a podtématem je **oblíbenost vychovatele klientem**, přičemž vychovatelé hovoří o tom, že ne s každým klientem si dokážou vybudovat naprosto adekvátní vztah. Jana se v rozhovoru o oblíbenosti vychovatele zmiňuje jen okrajově. *Některé děti některé vychovatele mají oblíbené a některé mají neoblíbené, a to prostě nezměníme.* Podobně i Lenka se věnuje této problematice jen velice málo. *Ale ne, u všech dětí si nezískám důvěru. To prostě nejde. To tak je, že někdy si neseďme.* Naopak Marie vnímá oblíbenost vychovatele klientem jako naprosto přirozený jev. *Třeba R. nemusí mít rád vychovatelku ze svojí skupiny, ale má prostě vztah k někomu jinému. Je to přirozené. Já svým způsobem to můžu ovlivnit, ale ne každému dítěti můžu být sympatická. Ale snažím se tím, jak k nim přistupuju... vím, že má vztah k někomu jinému, tak to radši půjdu a budu to řešit přes toho druhého vychovatele. Zbytečně nebudu vyvolávat konflikty, když vím, že ani on ten vztah ke mně nemá úplně správný... V poslední řadě je nutné zmínit, že Honza o oblíbenosti vychovatele hovořil spíše v souvislosti s respektem k vychovateli. *Oni už jsou naučení a jenom se přehazují s tím, na koho si mohou dovolit. Věřím tomu, že když já dojdu... nechci se nějak povyšovat a řeknu: „Tady bude uklizené!“, tak bude uklizené, protože vědí, jaký jsem. Ale když tam přijde někdo jinačí a řekne, že tam bude uklizené a pak přijde za půl hodiny, tak děcko na něho udělá „jojo“, ale to je prostě autorita.**

### Aspekty narušující vztah s dětským klientem ze strany dětského klienta

Vychovatelé vnímají **okolí klienta**, respektive **vliv vrstevnické skupiny** jako jistý aspekt, který by mohl vést k narušení profesních hranic. Například Jana vidí ve vrstevnické skupině klienta na základě předešlé zkušenosti velké nebezpečí. *Ona porušovala ty nastavené pravidla, protože byla nějakým způsobem zmanipulovaná A. nebo prostě okolím, kamarády a bylo to pro ni v tom období přednější než nějaké nastavené pravidla, škola, docházka... hlavní byli ti kamarádi. Takže se nechala prostě zmanipulovat okolím.* Podobného názoru je i Honza. *...oni se většinou nachytají nějakých závadových part, takže to pak už jede.*

Za další aspekt, který může narušit vztah mezi vychovatelem a klientem považují vychovatelé **genetiku dětského klienta**, o které se zmiňuje okrajově i Honza. *A pak to je samozřejmě genetikou a to je převážně agrese.* Je nutné zmínit, že vychovatelé vnímají jisté chování u svých klientů jako neomluvitelné, většinou se jedná o lži, podrazy či trestní činnost, která je dle vychovatelů také ovlivněna do jisté míry genetikou a dědičností. Honza dále hovoří tom, že jeho klienti mají sklony ke lhaní. *Což samozřejmě, často ty děti lžou, ale záleží, jaká je to lež. Což znamená, že jestli mi řekne, že se vrátí v jednu a vrátí se o půl druhé – jo, dobrý. Ale ne, že mě podrazí okamžitě, jak já se otočím na patě.* Marie dále uvádí, že lži ze strany klientů nese většinou těžce. *Co určitě je špatně, tak pokud ty děcka podvádí a lžou, to mě sráží úplně k zemi. V tu ránu ano, buďme furt kamarádi, ale už vím, že s tebou nemůžu jednat narovinu, nemůžu ti věřit.* Lenka nakonec zmiňuje jak **problematiku lží, tak i kriminální činnost u klientů**. *Prostě ve svůj prospěch, aby z toho něco měl, vás podrazí. Ono to to dítě ani neudělá naschvál, že by vám chtělo ublížit, ale oni takoví prostě jsou... jak bych to řekla... žijí z minuty na minutu.* Na závěr Lenka ještě podotýká, co je pro ni ze strany klienta zcela nepřipustné. *Můj vztah s dítětem by mohla narušit kriminální činnost páchaná u těch dětí. Tam já prostě jsem nekompromisní. Myslím tím jako fyzické ubližování, napadání a krádeže. To je pro mě neomluvitelné.*

### Následky narušení vztahu mezi vychovatelem a dětským klientem

Vychovatelé, kteří mají ke svým klientům spíše osobní vztahy, jaké má třeba Jana, hovoří o **rozvrácení vztahu** jako o značné a zásadní komplikaci. *Ono je pak strašně těžké najet zpátky tam, kde to bylo, protože tam už je to narušené, ta důvěra a úplně všechno no.* Také Lenka spatřuje v rozvrácení vztahu problematickou situaci. *Je to špatně, špatně se mi pracuje. Když udělá něco tady, tak je to pro mě hrozně těžké překlenout to, já vím, že to musím udělat a udělám to...* Marie si dokonce rozvrácení vztahu přikládá za vlastní vinu. *Pro mě je to vnitřní zklamání, když to dítě poruší nějakou dohodu. A i kdybych já ji porušila,*

*tak to taky špatně ponesu. Honza má však oproti ostatním vychovatelům názor zcela odlišný. Tak si to nějak vyřikáme, někdy to jde po dobrém, někdy po zlém, ale já to mám nastavené tak, že teďka jsme si to řekli, tím to končí a jedeme normálně dál. Záleží samozřejmě, co je to. Ale po mně to nějak steče... a dál už to nějak neřeším.*

Dále vychovatelé zmiňují, že pokud dojde k narušení profesních hranic a následně tedy i k rozvrácení vztahu, znamená to pro ně **vnitřní konflikt**, který trvá jistou dobu. Toto tvrzení nám prvotně vyplynulo z rozhovoru s Janou. *Ona prostě došla z útěku a já potřebuju minimálně hodinu, dvě, než prostě s ní začnu nějakým způsobem... já vím, že to není asi moc profesionální...* Dále i z rozhovoru s Lenkou, která též prožívá vnitřní konflikt. *Mně to fakt trvá dýl, ale to dítě to nepozná, protože se fakt jako přetvařuju, než se s tím srovnám úplně vnitřně.* A nakonec se v tomto výroku spatřuje i Marie. *Já se snažím během týdne tady ten vztah dát dohromady. Já bych nedokázala jít do práce s tím, že jsem třeba na R. našťvaná a nebudu s ním mluvit.* U Honzy jsme problematiku vnitřního konfliktu v rozhovoru nezaznamenali.

### **Duševní hygiena a motivace vychovatelů**

Vychovatelé ve svých výpovědích velice často hovořili o tom, jak je důležité zcela oddělit práci od osobního života. Z toho nám tedy vzniklo podtéma **prevence pracovního vyhoření u vychovatelů**. Jana nám v rozhovoru přiznala, že má jistý problém oddělit práci od svého vlastního života. *Já prostě se snažím co nejvíc. I když vlastně nejsem v práci, tak furt prostě jako přemýšlím, co a jak. No a ono to není moc dobře, protože potom člověk vyhoří.* Honza z počátku také nedokázal najít rovnováhu mezi svým soukromím a prací, ale postupem času se mu to podařilo. *Tam jsem si řekl, že takhle ne, že bych byl za chvíli úplně hotový... Ale někteří mají vidinu zachraňovat děti neustále. Já bych řekl, že jsem v tomto jako jiný, že po mně to stéká. Já to prostě nějak vezmu a dobrý. Teď jsem to řekl absolutně hnusně.* Lenka si také postupem času začala více uvědomovat, že musí práci oddělit od soukromého a rodinného života. *...protože to vás ubijí... jedno, druhé, třetí dítě... a proto je to vyhoření u tolika lidí, to je tady tímto. Takže u mě k tomu vyhoření ani nestihlo přijít, protože jsem si to včas utla, takže co se týče práce s dětmi, určitě vyhořelá nejsem.* Marie nám v rozhovoru sdělila, že byla přesvědčená o svém pracovním vyhoření. Opak je však pravdou. *Mně teď řekla jedna bývalá kolegyně, když jsme se bavily o tom, že někteří z nás už jsou vyhořelí a že už nemají ve školství co dělat... tak já říkám, že už jsem taky stará a taky už vyhořelá a ona mi řekla, že nemůžu být nikdy vyhořelá, protože tu práci mám v srdci, a ne v hlavě.*

Co je však velice důležité u výchovatelské profese, je vnitřní motivace, která zabraňuje profesnímu vyhoření. V našem výzkumu jsme si tento objevený jev nazvali jako **pracovní jiskra**. U Honzy můžeme s naprostou jistotou říct, že práce vychovatele ho naplňuje a dokáže se radovat i z drobných úspěchů svých klientů. *Ale to jsou právě takové ty věci, kterých by se měl člověk chytat. Takových těch drobnůstek.* Stejně potěšení z práce má i Lenka. *To pak dostanu úplně novou šťávu a je jedno, jestli jsem byla unavená nebo ne.* A na závěr se o radosti ze své práce zmiňuje i Marie. *Já, když jsem J. naučila během tří dnů jezdit na kole, tak jsem z toho žila měsíc. Když i A., ať je jaká chce, ke mně přijde, obejmeme mě a řekne: „Této, já tě mám ráda.“ A když se loučíme: „Této, budeš mi chybět.“ Tak to je to, co mě nakopne zpátky a díky čemu já zase pojedu dál.*

### 5.3 Diskuse

V této podkapitole se budeme zabývat interpretací výsledných dat ze získaných polostrukturovaných rozhovorů. Na základě provedených rozhovorů nám vzniklo pět základních témat:

- **Vztah vychovatele a dětského klienta,**
- **aspekty ovlivňující vztah s dětským klientem ze strany vychovatele,**
- **aspekty narušující vztah s dětským klientem ze strany dětského klienta,**
- **následky narušení vztahu mezi vychovatelem a dětským klientem,**
- **duševní hygiena a motivace vychovatelů.**

Výše uvedená témata, která dále obsahují třináct podtémat, nám pomohou k zodpovězení výzkumných otázek, které jsme si na základě výzkumných cílů stanovili. Nyní si tedy připomeneme naše výzkumné otázky:

#### **Jaké aspekty mohou ovlivnit nastavení profesních hranic ve vztahu vychovatele z dětského domova a klienta?**

Odpovědi na tuto otázku se věnuje téma s názvem **Vztah vychovatele a dětského klienta**, které popisuje, na jakých skutečnostech je zakládán vztah mezi vychovatelem a dětským klientem. V rámci našeho výzkumu můžeme hovořit o tom, že vychovatelé vidí jako základní stavební jednotku každého vztahu **respekt a důvěru**. O důležitosti respektu ve vztahu k dětským klientům se zmiňuje autor Rogge (2016, s. 21-24), který je toho názoru,

že vychovatel, jenž dítě respektuje, jde dítěti příkladem a může následně od dítěte očekávat stejné, tedy respektující chování. Dále se vychovatelé ve vztazích ke klientům zaměřovali na **individuální přístup**, kdy vychovatelé postupně zjišťují, co na daného klienta tzv. „platí“, a jak s ním mohou dále efektivně pracovat. Jde tedy především o to, aby vychovatel přijal klienta jako osobnost a vnímal jeho individuální potřeby. I o této problematice hovoří autor Rogge v tom smyslu, že pokud má vychovatel zcela přijmout svého klienta a respektovat ho jako osobnost, musí být vychovatel prvořadě spokojen se sebou samým. Dále nám z rozhovorů vyplynul na povrch další aspekt, kterým je **osobní vztah ke klientovi**. V tomto ohledu vychovatelé hovořili o tom, že pokud si ke svým klientům vybudují příliš silné a osobní vztahy, tak zcela jistě dojde dříve nebo později k tomu, že jim práce a profese vychovatele začne negativním způsobem ovlivňovat osobní život. Na to navazuje další aspekt, který jsme nazvali **přehodnocení nastavování vztahu ke klientovi**. K tomuto přehodnocení, jež následně ovlivní celé fungování a nastavování vztahů s klienty, většinou dochází po tom, co jsou vychovatelé natolik zahlceni osudy svých klientů, že se nedokážou radovat ze svého vlastního života. Z toho důvodu u námi oslovených vychovatelů, kteří mají delší vychovatelskou zkušenost, muselo dle jejich slov dojít k jistému přehodnocení. Pokud by k přehodnocení nedošlo, byli by už dle jejich slov dávno profesně vyhořelí. O vyhoření píše například Matoušek (2008, s. 247), který tento pojem chápe jako soubor příznaků vyskytujících se u pracovníků pomáhajících profesí. Jedná se o stav psychického a často i celkového vyčerpání, jenž je doprovázen pocitem zlosti, následnými obavami či dokonce beznadějí. Dále u vyhoření dochází k poklesu pracovní motivace, tedy zhoršuje se i pracovní výkon a následně se snižuje pracovní sebevědomí. Co se týče chování ke klientům, je vyhořelý pracovník odtažitý, udržuje si od klientů odstup a v krajních situacích má negativní až odmítavé postoje vůči svým klientům.

### **Jakými způsoby/metodami vychovatelé z dětského domova udržují své profesní hranice?**

Odpověď na výše uvedenou otázku nalezneme ve druhém tématu, které se nazývá **Aspekty ovlivňující vztah s dětským klientem ze strany vychovatele**. V tomto tématu se věnujeme problematice **čitelnosti vychovatele**, která je dle výpovědí vychovatelů důležitá z toho důvodu, že díky ní klienti vědí, na čem u konkrétního vychovatele jsou. Čitelnost vychovatele napomáhá k tomu, že klienti dokážou odhadnout, kam mohou a kam už nemohou zajít, v rámci svého projevoování a chování. I o tomto jevu píše autor Rogge (2016,



s. 23-24), přičemž podotýká, že vychovatelé by měli působit na své klienty jako osoby pevné. Nikoli však v tom smyslu, že by měli být přehnaně přísní či agresivní, ale pevní ve svém chování a postojích. To umožní dětským klientům se lépe orientovat v tom, co od něj vychovatel vyžaduje, nebo naopak v tom, co už v žádném případě vychovatel nepřipouští. Můžeme tedy **čitelnost vychovatele** považovat za jistý prostředek, který udržuje chování klientů v té správné a vychovateli uchopitelné linii. Následně se autor vyjadřuje i k dalšímu námi objevenému jevu, kterým je **oblíbenost vychovatele dětským klientem**. Tento jev se ve výpovědích vychovatelů velice často objevoval. Jednalo se o situace, kdy vychovatelé hovořili o tom, že není možné si se všemi klienty vybudovat naprosto adekvátní vztah. Rogge dále k oblíbenosti vychovatele dětským klientem ve své publikaci podotýká, že ve většině případů se bude jednat o vztahy s klienty, kteří se nachází v pubertálním období a ve vztazích s vychovateli se tedy mohou objevovat menší či větší konflikty. Vychovatelé pak v rámci udržování profesních hranic a vztahů s klienty využívají oblíbenosti vychovatelů. Pokud tedy klient nerespektuje konkrétního vychovatele či se k němu chová neadekvátně, zastoupí vychovatele jiný vychovatel, kterého už klient respektovat bude, protože k němu má bližší vztah.

### **Jaké skutečnosti mohou vést k narušení profesních hranic ve vztahu vychovatele z dětského domova a klienta?**

K zodpovězení výše uvedené otázky nám pomůže třetí vzniklé téma, které jsme si nazvali **Aspekty narušující vztah s dětským klientem ze strany dětského klienta**. Zde se budeme věnovat skutečnostem, které vychovatelé označovali za ohrožující vzhledem k již vybudovanému vztahu s klientem. Jedná se o **okolí a vrstevnickou skupinu dětského klienta**, kdy můžeme dle Matouška (2008, s. 239) hovořit o tom, že se budou klienti v dětském domově navzájem negativně ovlivňovat, což povede ke stále většímu a rostoucímu neadekvátnímu chování klientů. Vychovatelé také poukazovali na to, že klienti mají ve zvyku se zachytit závadových vrstevnických skupin, které negativním způsobem ovlivňují jejich chování. Dále se zde objevuje problematika týkající se **genetiky dětského klienta**. Matoušek (2008, s. 40-41) se dále zmiňuje o **delikvenci mládeže**, která úzce souvisí s rodinným zázemím klientů a s genetikou v tom smyslu, že například **vrozený syndrom hyperaktivity** vede mládež **k delikventnímu chování**. S delikvencí u dětských klientů přichází postupem času také **kriminální činnost**, kterou považují všichni vychovatelé ze strany klienta za neomluvitelnou, avšak chápou, že sklony ke kriminálnímu chování má většina dětských klientů zapříčiněny právě již zmiňovanou genetikou. Dále Matoušek (2008,

s. 91) hovoří o příčinách kriminality, do nichž spadá dědičnost a konstituce, dysfunkce orientační rodiny a vliv deviantních skupin a subkultur.

### **Jaké následky může mít narušení profesních hranic v následujícím průběhu vztahu mezi vychovatelem z dětského domova a klientem?**

Čtvrté téma nese název **Následky narušení vztahu mezi vychovatelem a dětským klientem**. Téma nám pomůže nalézt odpověď na výše uvedenou otázku. Budeme se zde zaměřovat na vnitřní a mnohdy velice bolestivý konflikt vychovatele, který se pokouší napravit narušený vztah se svým klientem. Autor Rogge (2016, s. 56-61) chápe překračování domluvených pravidel ve vztahu jako situaci obzvláště bolestnou, o to více, pokud jde dětskému klientovi jen o **rozvrat vztahu** bez určitého významnějšího důvodu. Vychovatelé ve svých výpovědích často uváděli, že je pro ně velice náročné, ať už psychicky nebo časově, narušený vztah s klientem obnovit či napravit. Vychovatelé považují porušení domluvených pravidel klientem za své vlastní selhání, jež je přivádí do velice komplikované situace, kterou jsme si označili jako **vnitřní konflikt**. Tyto situace dále vyvolávají ve vychovatelích tzv. pracovní stres, který Matoušek (2008, s. 215) chápe jako následek nerovnováhy mezi nároky práce a kapacitou k jejich zvládnutí. Často pod vlivem pracovního stresu dochází k rolovým konfliktům a ke konfliktům v komunikaci.

Páté a současně poslední téma se nazývá **Duševní hygiena a motivace vychovatelů** a týká se především problematiky **syndromu vyhoření** a jeho prevence. Vychovatelé často zmiňovali, že jim práce a vztahy s jejich klienty zasahují do osobního života. Někteří vychovatelé hovořili i o emočním prožívání osudů svých klientů, což autor Kottler (2013, s. 144) považuje za stav velice nebezpečný, především z toho důvodu, že pokud vychovatel upřednostní své klienty před sebou samým, přestane mu práce přinášet potěšení a v posledním kroku dojde k naprostému vyhoření vychovatele. Dále dle autorů Kebzy a Šolcové (2003, s. 15) je prevencí syndromu vyhoření právě již zmiňovaná optima v oddělování práce od osobního života. K tomuto tématu se také pojí námi objevený jev **pracovní jiskra**. Vychovatelé tento jev v rozhovorech popisují jako zdroj energie, nával radosti či vnitřní potěšení i z drobných životních úspěchů svých klientů. Na závěr můžeme říct, že toto téma je nějakým způsobem propojeno i s ostatními výše popisovanými tématy. Je tomu tak z toho důvodu, že ve všech zkoumaných oblastech se nám objevuje vnitřní rozpoložení vychovatelů, které zaznamenává jak radost z práce, tak i jistou obavu z pracovního vyhoření.

## ZÁVĚR

Záměrem bakalářské práce bylo především zjistit, jaké aspekty mohou ovlivnit nastavení profesních hranic ve vztahu vychovatele z dětského domova a klienta, objasnit způsoby/metody, jimiž vychovatelé z dětského domova udržují své profesní hranice, popsat skutečnosti, které mohou vést k narušení profesních hranic ve vztahu vychovatele z dětského domova a klienta, a nastínit následky narušení profesních hranic v následujícím průběhu vztahu mezi vychovatelem z dětského domova a klientem.

Smyslem bakalářské práce bylo pochopit nejen problematiku nastavování profesních hranic, ale také udržování profesních hranic a nahlédnutí na následky špatně nastavených profesních hranic. Bakalářská práce se v teoretické části, kromě vymezení profesních hranic, zabývala profesí vychovatele, problematikou nastavování hranic, ústavní výchovou a profilem dětského klienta, který byl umístěn do dětského domova. V praktické části jsme se věnovali výzkumnému šetření, které bylo pojato kvalitativně. Výzkumný soubor tvořili čtyři vychovatelé z konkrétního dětského domova, přičemž se jednalo o tři vychovatelky a jednoho vychovatele. Šlo jak o osoby s dlouholetou vychovatelskou kariérou, tak o osoby nacházející se na počátku své vychovatelské kariéry. Polostrukturovanými rozhovory jsme získali vhled do nastavování profesních hranic vzhledem k dětským klientům. Zajímalo nás, jaké aspekty mohou ovlivnit nastavení profesních hranic ve vztahu vychovatele z dětského domova a klienta, jakými způsoby/metodami vychovatelé z dětského domova udržují své profesní hranice, jaké skutečnosti mohou vést k narušení profesních hranic ve vztahu vychovatele z dětského domova a klienta a jaké následky může mít narušení profesních hranic v následujícím průběhu vztahu mezi vychovatelem z dětského domova a klientem.

Při vyhodnocování rozhovorů z odpovědí vyplynulo, že nastavování profesních hranic dokáže ovlivnit respekt a důvěra mezi klientem a vychovatelem, individuální přístup ke klientovi ze strany vychovatele či budování příliš silných a osobních vztahů ke klientům, které následně vede k přehodnocení vztahů, kdy vychovatel musí své vztahy ke klientům změnit a nastavit tak, aby mu tyto vztahy nezasahovaly do jeho osobního života a ochránil tím sám sebe před profesním vyhořením.

Nicméně z výzkumu také vyplynulo, že vychovatelé udržují své profesní hranice za pomoci čitelnosti vychovatele, což znamená, že se svým klientům ukazují takové, jací doopravdy jsou, což dětskému klientovi napomáhá k pochopení vychovatele. Dále k udržování hranic vychovatelé využívají oblíbenosti vychovatele, což znamená, že pokud dětský klient

nerespektuje jednoho vychovatele, s nímž nemá adekvátní vztah, přichází jiný vychovatel, který má ke klientovi blíže a případnou vzniklou nepříjemnou situaci vyřeší s klientem on. Následně nám z rozhovorů vyplynulo, co považují vychovatelé za narušující vzhledem k profesním hranicím. Jedná se tedy o okolí dětského klienta, respektive o jeho vrstevnickou skupinu, která může mít na chování klientů velice negativní dopad. Dále jsme zjistili, že i genetika a dědičnost může klientovo chování ovlivnit, a to až na úrovni sociálně-patologické. V lehčích formách se jedná například o vrozený syndrom hyperaktivity nebo sklony ke lhaní či o vrozenou agresivitu. V těch závažnějších formách se jedná o kriminální činnost, kdy klienti napadají jiné osoby, kradou či páchají výtržnictví. Takové chování vychovatelé považují za nepřípustné. Následně, pokud se tohoto chování klienti dopouštějí opakovaně, dochází k narušení vztahu s vychovatelem a ve většině případů dochází k narušení profesních hranic takovým způsobem, že vychovatelé nejsou dále schopni po prohrěšcích tohoto typu se svými klienty dále objektivně pracovat.

V poslední řadě jsme se zaměřili na následek narušení profesních hranic, který nám představuje rozvrácení vztahu. Rozvrácený vztah je dle slov vychovatelů pak velice obtížné a časově náročné dostat do jeho původního stavu. Takové rozvrácení se na profesních hranicích vychovatelů odrazí jako vnitřní konflikt, kdy narušení vztahu dávají za vinu sami sobě. V některých případech vychovatelé chápou ztroskotaný vztah jako vlastní selhání.

Je nezbytné podotknout, že se nám z rozhovoru vynořilo i neočekávané téma týkající se duševní hygieny a motivace vychovatelů. V tomto tématu se vychovatelé věnovali nejen obavám z případného syndromu vyhoření, který postihuje pomáhající profese, ale popisovali také jev, který jsme si nazvali jako pracovní jiskra. Jednalo se o momenty a situace, při nichž se vychovatelům dostavovalo vnitřního potěšení a motivace z práce s klienty.

Na samotný závěr je potřeba uvést, že záslužnost bakalářské práce bychom mohli spatřovat v jejím přínosu pro všechny vychovatele, kteří zažívají těžkosti ve vztazích se svými klienty. Bakalářská práce by také mohla být užitečná při uvědomění, že práce vychovatele není jen profesí, ale především posláním, které s sebou přináší jak ty světlé, tak ty stinné stránky.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

1. ARNOLDOVÁ, Anna, 2016. *Sociální péče 2. díl: Učebnice pro obor sociální činnost*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5148-1.
2. BECHYŇOVÁ, Věra a Marta KONVIČKOVÁ, 2008. *Sanace rodiny*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-392-5.
3. BENDL, Stanislav, 2015. *Vychovatelství: Učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4248-9.
4. ELICHOVÁ, Markéta, 2017. *Sociální práce: Aktuální otázky*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0080-4.
5. *Etický kodex sociálních pracovníků České republiky, 2006*. In: ročník 2006. Dostupné také z: [http://socialnipracovnici.cz/public/upload/image/eticky\\_kodex\\_ss\\_pcr.pdf](http://socialnipracovnici.cz/public/upload/image/eticky_kodex_ss_pcr.pdf)
6. FISCHER, Slavomil et al., 2014. *Speciální pedagogika: Edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-792-7.
7. HENDL, Jan, 2005. *KVALITATIVNÍ VÝZKUM: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.
8. KEBZA, Vladimír a Iva ŠOLCOVÁ, 2003. *SYNDROM VYHOŘENÍ: (Informace pro lékaře, psychology a další zájemce o teoretické zdroje, diagnostické a intervenční možnosti tohoto syndromu)*. 2., rozšířené a doplněné vydání, Praha: GEOPRINT. ISBN 80-7071-231-7.
9. KOTTLER, Jeffrey, 2013. *Profesní psychohygiena terapeuta: Cvičení a náměty pro sebehodnocení, seberozvoj a péči o sebe sama*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0372-8.
10. KŘIVOHLAVÝ, Jaro a Jaroslava PEČENKOVÁ, 2004. *DUŠEVNÍ HYGIENA ZDRAVOTNÍ SESTRY*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-0784-5.
11. MATOUŠEK, Oldřich, 2013. *Encyklopedie sociální práce*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0366-7.
12. MATOUŠEK, Oldřich, 2008. *Slovník sociální práce*. 2., přepracované vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-368-0.

13. LANGMEIER, Josef a Zdeněk MATĚJČEK, 2011. *Psychická deprivace v dětství*. 4., doplněné vydání. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1983-5.
14. ROGGE, Jan-Uwe, 2016. *Děti potřebují hranice*. Vydání šesté. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1152-5.
15. SLOWÍK, Josef, 2016. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0095-8.
16. SOBEK, Jiří, 2020. *Jak si správně nastavit hranice ve vztahu ke klientům*. *Adpontes* [online]. [cit. 2022-11-08]. Dostupné z: <https://adpontes.cz/jak-si-spravne-nastavit-hranice-ve-vztahu-ke-klientum/>
17. ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
18. ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.
19. Vyhláška, kterou se upravují podrobnosti výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních, 2006. In: *Sbírka zákonů*. Ročník 2006, částka 142, číslo 438. Dostupné také z: [https://sancedetem.cz/sites/default/files/documents/2022-01/14\\_16\\_01\\_22\\_vUo8Efei.pdf](https://sancedetem.cz/sites/default/files/documents/2022-01/14_16_01_22_vUo8Efei.pdf)
20. WILDOVÁ, Rebeca, 2010. *Svoboda a hranice, láska a respekt*. DharmaGaia. ISBN 978-80-7436-005-3.
21. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, 2004. In: *Sbírka zákonů*. Ročník 2004, částka 190, číslo 563. Dostupné také z: [https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=563/2004&typeLaw=zakon&what=Cislo\\_zakona\\_smlouvy](https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=563/2004&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy)
22. Zákon o sociálně-právní ochraně dětí, 1999. In: *Sbírka zákonů*. Ročník 1999, 111/1999, číslo 359. Dostupné také z: <https://www.mpsv.cz/web/cz/novela-zakona-c.-359-1999-sb.-o-socialne-pravni-ochrane-deti-a-nove-instituty-ktere-prinese-26.-6.-2012-praha>
23. Zákon o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, 2002. In: *Sbírka zákonů*. Ročník 2002, částka 48, číslo 109.

Dostupné také z: [https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=563/2004&typeLaw=zakon&what=Cislo zakona\\_smlouvy](https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=563/2004&typeLaw=zakon&what=Cislo zakona_smlouvy)

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

atd. a tak dále

č. číslo

ČR Česká republika

DVC dílčí výzkumný cíl

DVO dílčí výzkumná otázka

et al. a další

HVC hlavní výzkumný cíl

HVO hlavní výzkumná otázka

Sb. sbírka

tzn. to znamená

tzv. takzvaný, tak zvaný

OSPOD orgán sociálně-právní ochrany dětí

syndrom CAN syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte



## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Zakódovaný rozhovor s paní Marií

# PŘÍLOHA P I: ZAKÓDOVANÝ ROZHOVOR S PANÍ MARIÍ

Rozhovor č.4

Žena, přes 50 let

Praxe 3,5 let

Ještě se tedy před samotným rozhovorem ujistím, zda souhlasíte s nahráváním rozhovoru? Jak jsem řekla, vše je naprosto anonymní a nahrávka slouží pouze pro účely mé bakalářské práce.

Ano, určitě.

Super, tak jako první otázku jsem si připravila:

**Co dokáže ovlivnit celkové nastavení vztahu mezi vámi a novým klientem?**

informace o klientovi

Tak především jsou to materiály, které si k nim přečtu. Jo. Dojdou děti, tak si přečtu jejich papíry a potom se dívám na to, jak se chovají v adaptační fázi, což určitým způsobem taky ovlivňuje, ale ne úplně, protože ty děti jsou tady nové a nechovají se úplně přirozeně, jak by se chovaly třeba doma nebo jak se chovají po té adaptačce. Je to teda i to jejich chování, ale u mě to ovlivňuje hodně to, že se těm dětem už od počátku snažím věnovat tak, jak kdyby to byly mé vlastní děti. Je to špatně, já to vím, že je to hrozně blbě, ale protože mám už své děti odrostlé a veliké, tak si něco takového můžu dovolit, ale ke každému tomu dítěti se stejně musí přistupovat individuálně, to prostě jinak ani nejde.

rodina + zájem

přítomný vzhled ke klientovi

individuální přístup

Dále to hodně ovlivňuje to, jestli jsou tady děti sourozenci viz. teďka mi přišel Saša nový s Gábinou novou, takže tam se ten vztah musí taky nastavovat jinak i k těm ostatním dětem, ale to se taky všechno poznává v té adaptační fázi. Nesmí být v žádném případě, nebo alespoň v tom mém, ovlivněno tím, že ty děti přijdou a nějak se chovají. Nesmím si je prostě zaškatulkovat, protože po dobu té adaptačky, oni se vyvinou úplně jinak. A můj názor je to, že když ze začátku jsou třeba zatvrzelí, tak si je nesmím zařadit tak, že s nimi nejde pracovat. Ty děcka se prostě vyvíjí, jak každý normální člověk už od toho, jak tady jsou od prvopočátku, pak jak si tady zvykají na různé věci. Třeba Saša je teď ještě takový nezvladatelný, ale vždycky si musím říct, že to půjde. On si musí zvyknout a já si na něj musím zvyknout taky. Já vždycky do všeho cpu ty city a snažím se to dítě poznávat postupně a v žádném případě škatulkovat ...teď hned si říct, je to dacan, neumí se chovat, to tak prostě nejde.

rodina + zájem

individuální přístup

přítomný vzhled ke klientovi

**A ta adaptačka tady trvá jak dlouho?**

Trvá 3 měsíce a třeba ze začátku oni nemůžou oni sami na vycházku, když jsou v té adaptačce a jsou větší...třeba Gábinu nemůžu pustit teď hned ven, ale třeba u toho Saši vím, že zvládne cestu do školy, časem i do kroužku a to už uvidíš potom časem sama, jak si ty děti navyknu na ten režim tady, že vědí, že po večeři půjdou spát. S nimi je to ještě problém, teď jsem je oddělila třeba úplně od sebe, protože to nedělalo dobrotu a oni si nezvyknou hned během týdne na to, že ten Saša je tady a Gábina tady. Zase bude to trvat nějakou tu dobu, ale furt je to adaptační fáze, kdy ty děti si musí postupně zvykat zaprvé na režim a pak na to, co je nejdůležitější...že jsou pryč od té rodiny. Že je prostě někdo vzal z té rodiny, vytrhl je a tady je to pro ně něco nového a zvykají si na to, že nemají tady ty rodiče, nemají tady ty babičky. Naráz jako by neměli ke komu utíkat a tady se vychovatel musí stavět do té fáze: já jsem tady pro tebe. A já to teda tak postavené mám. Někdy je to teda hodně složité, zvykáme si vzájemně, jak oni na mě, tak já na ně. Ale dokážu na děcka teda samozřejmě taky zakřičet, není to furt takové to haha-hihi.

rodina + zájem

přítomný vzhled

Musím mít určité hranice. Ale já teda osobně ještě nejradši pracuju s věkovou kategorií 9 a výš. Ty nejmenší děti úplně nemusím. Ale zase jsem ráda, že ty děcka tady jsou namíchané do kupy. Že na jedné straně je to tak, že ti malí se od těch starších, kteří se chovají jako velcí borci učí mluvit třeba sprostě a další negativní věci, ale na druhé straně je to, že ti starší musí ty mladší tolerovat a musí jim dokázat i pomoci, a to se mi na tomto líbí. Přece jenom svoje děti mám už velké, ale zase mám

budování vztahů - vzhled dětí

výhodu v tom, že mám už vnuky, takže tam se to už zase maže, protože vím, jak zpětně si hrát s těmi menšími, jak s nimi mluvit. Ale vždycky jsem radši dělala s dětmi, které jsou fakt alespoň první třída a výš.

*budování vztahu - vřít dítěte*

**Co považujete ve vztahu s klientem za důležité?**

*respekt na vztahu + důvěra*

Pro mě je asi nejdůležitější to, aby to dítě mi věřilo. Pro mě je to opravdu stěžejní. Pokud mi dítě nevěří a nemá ke mně důvěru, tak já s tím děckem neudělám vůbec nic. Ale tady je to zase strašně individuální. U každého děcka je to individuální. Na jednu stranu působí to, že dokážu být přísná, ale na druhé zase to, že se dokážu snížit na úroveň toho dítěte. Já třeba ze začátku jsem strašně těžce nesla, že tady se docela sprostě mluví. U nás doma se nikdy sprostě nemluvílo. U nás se neříkalo ani „vole“. A já jsem s tím dokonce byla i za psychologem, který dochází sem, abych se s ním poradila, protože jsem se s tím vnitřně nedokázala srovnat. A pochopila jsem, že občas se musím snížit na úroveň toho dítěte, jinak oni mě neberou. A u každého toho dítěte se to pravidlo nastavuje sice nějak jinak, ale u většiny těch dětí tím jak je poznáváš, tak se k nim přibližuješ. A nemyslím, že musím sjet na jejich úroveň, ale dokázat si s těmi dětmi i udělat srandu, a hlavně stavět na zážitcích.

*individuální přístup*

*respekt + důvěra*

*budování vztahu - aktivita*

Že třeba o prázdninách nebo jen o víkendech, já jsem zvyklá ...protože jsem byla první na velké skupině, kde nebyli malí kluci, ale jen větší děti, tak já jsem s nimi pořád jezdila ven na kole, koloběžky a tak ...snažila jsem se je tahat furt ven. Byla jsem v ~~okolních~~ lázních s nimi asi po 14 dnech co jsem nastoupila. Vzala jsem velké kluky...v životě nebyli v sauně, tak jsem je tam provedla. A na tomto já strašně stavím, že když si s nima venku nebo s nima něco děláš, tak se k těm dětem chováš trochu jinak. A podle mě si to děcko musí ten vztah k tobě vybudovat. Třeba Roman- nemusí mít rád vychovatelku ze svojí skupiny, ale má prostě vztah k někomu jinému. Je to přirozené. Já svým způsobem to můžu ovlivnit, ale ne každému dítěti můžu být sympatická. Ale snažím se tím, jak k nim přistupuji. Svým způsobem jako kamarádka, ale do určité hranice. Pokud ty hranice překročíš, máš smůlu a pojedou zase pěkně tvrdě.

*obliba vychovatel*

*respekt + důvěra*

Tady je nejmíc důležité to, že těm dětem musíš ty hranice jasně nastavit. A musíš citlivě poznat, kdy je můžeš povolit, protože jakmile jim povolíš, tak tady tyto děti velice lehce zneužijí. Oni nejsou nastavení ...tady málokteré z dětí má vybudované ty citové vazby jako tak, jak to máme my z normálních rodin- maminka, tatínek. To jsou lidi, které máš nejradši, sourozenci a tak, ale takto to ty děti nemají, protože to nikdy nepoznali. Takže i ta vazba dítě - vychovatel se buduje strašně těžko. Ale ten vychovatel to pozná i pokud se mění třeba děti na skupinách. Viz Radek, ten byl tady na jedničce, potřebovali jsme to nějak přešachovat a já jsem za ním přišla a věděla jsem, že s tím Radkem mám ten vztah, jakože dobrý. Jsem přišla a řekla jsem: „Rádo, nešel bys na dvojku?“ „No, asi jo teto“. Říkám: „Šel bys ke mně.“ A on, že jo, že by ke mně šel. Tak se přestěhoval.

*citlivost vychovatel rodina + zájem*

*obliba vychovatel*

Ale ten vztah se postupem času, jak dospívá, taky trochu mění. On ví, že já jsem k němu vždycky byla milá a upřímná, ale teď když něco potřebuju a on mě neposlechne a já trochu zvýším hlas a už vidím, jak jeho to popudí. Tak musím zase přijít, sednout si s ním a říct: „Rady, já jsem k tobě byla taková a taková, ale jdeš za hranice, které jsme si dřív určili nebo které jsou tady dané.“ „Snaž se mě pochopit...já chci abys fungoval normálně a nemůžeš ty hranice překračovat.“

*respekt + důvěra*

Ale zařvu na něho taky. Proč bych nezařvala, když cítím, že je někde jinde, než já ho potřebuju dostat. Takže je to hrozně individuální, ale jak říkám, já osobně sázím na to, být s těmi dětmi na jedné straně kamarád, udělat si s nima legraci, sama ze sebe si udělat srandu, ale hranice musí být pevně dané.

**A jak pak dále udržujete ten vztah, jakými prostředky a metodami?**

*individuální přístup*

Hele já na to osobně žádné metody a prostředky nemám. Já za ty roky, co dělám ve školství, tak prostě se snažím svým způsobem to děcko nějak odhadnout. Samozřejmě, ne vždycky se to povede, to si myslíš, že děcko je perfektní a najednou cvak. Tady u těchto dětí nikdy nevíš, kdy nastane zkrat. A udržovat...to je to, o čem mluvíme. S těmi většími už se snažím jednat narovinu, ale citlivě narovinu.

*gameplay klíč*

*důvěra + respekt*

Nemůžu zase ze sebe pustit všechno. Zas tam musí být ta určitá hranice. Toto mu můžu říct, ale musím to říct jinak, než bych to řekla třeba tobě. Ony ty děti nejsou schopny tady toto ještě pochopit. Ale třeba Michal...když jsem nastoupila, Michal propadával, přišla Corona a snažila jsem se Michalovi pomoci s učením. Už jsem sklouzla tak daleko, že jsem za něj více méně dělala ty domácí úkoly. On seděl vedle mě a já jsem mu to vyhledávala v knížkách a on to jenom opisoval. A furt jsem do něho bušila: „Michale musíš se snažit!“ Protože jsem věděla, že pokud to bude po dobrém, tak ten Michal se nehne z místa. A zase jsem přišla a řekla jsem: *neřmaný vztah*

„Pojď Míšo, podíváme se na to.“

„Ne toto já dělat nebudu.“

„Sakra teda, dobře Michale, jak chceš, já jsem ti chtěla pomoci!“

Takže furt jet tu stejnou lajnu: tady můžeš, ale tady už nesmíš. A pokud s těmi dětmi mluvíš a mně se to teda osvědčuje u budování toho vztahu k těm menším dětem ...nastavit jim občas zrcadlo. Že když on se k tobě chová hnusně, tak obrátit to: „nechceš, oukej, až jednou budeš chtít něco ty po mně, udělám to stejně.“ A fakt jim to třeba vrátím. Příklad: Roman, neposlechne mě a pak přijde: „Teto, teto, mohl bych ...?“ „Romi, bohužel, tys mi taky nepomohl...“ Ale tady je to strašně individuální, to není jak ve škole. Já jsem roky učila, ale tady je to naprosto o něčem jiném. Hodně si mi taky osvědčuje i to, že ve vypjatých situacích, kdy už děcka jsou rozjeté, tak já ztiším hlas.

A začnu: „Dobře, jestliže mě nehodláte poslouchat, já toho klidně můžu nechat a budeme se bavit až později.“ A oni, protože mě neslyší v tom řevu, tak postupně tichnou a já si je dostanu přesně to téroviny, kde já s nimi můžu normálně diskutovat. Pokud vidím, že je někdo ale fakt rozjetý, je lepší toho nechat a jít fakt od toho. Ale nemůžu říct, že za ty 3.5 roku, co jsem tady, že bych zažila nějaké dítě, se kterým bych neměla jako úplně ten dobrý *budování vztahu - vzt. dítěte* vztah. *imeli vztahem vztahem*

Ne teď kecám. Mám jedno takové dítě, ke kterému si teda těžko hledám cestu a vůbec mi to nejde. *oblíbila vychovatelka* Vůbec. Tam je...já těžko snáším, pokud se někdo nedokáže chovat slušně. Ať už ke staršímu nebo o vychovateli. A toto vím, že je to třeba svým způsobem špatně, ale nikdy se nesnížím k tomu, abych byla já stejně hnusná jak on. Toto nejde. Ale snažím se komunikovat jen tam, kde musím, když přijde, když něco potřebuje ...to ano- to su schopná nebo to jsem ochotná ti splnit...Ale zbytečně nevyvolávám konflikty, protože vím, že pokud půjdeme do konfliktu, tak že je to blbě.

**Nemáte potřebu s tím dítětem navázat hlubší vztah?** *osme dítě*

Ne, ne...tam je to tím, že je tam jeho absolutní citová plochost. Já třeba jsem ho dokázala uklidnit, *klidně* kdy on byl na úplném vrcholu vypětí. Toto já zase si s ním sednu, popovídám si s ním, já se snažím být v tichosti, v klidu, nebudeme to řešit s křikem, ale pojďme si o tom promluvit. To jako zvládnou úplně bravurně. Ale jako abych měla potřebu za ním chodit...vím, že má vztah k někomu jinému, tak to radši půjdu a budu to řešit přes toho druhého vychovatele. Zbytečně nebudu vyvolávat konflikty, když vím, že ani on ten vztah ke mně nemá úplně správný...on ho teda nemá skoro k nikomu, ale vím, že když ten vychovatel s ním vychází dobře, tak přijdu za tím vychovatelem a řeknu: „Hele, on potřebuje tady tohle, prosím tě, vyřeš to s ním.“ Je to prostě lepší přehrát na toho, ke komu má blíž.

**Jaké následky mohou nastat při porušení hranic?** *oblíbila vychovatelka*

Já, když poruším hranice, tak ztratím u těch dětí důvěru. A pokud si dva lidi k sobě budují nějaký vztah a ta důvěra tam není, tak ten vztah je úplně na pytel. Takže já, pokud něco slíbím, tak musím držet slovo a jestliže ho nedodržím, tak k tomu musím mít pádný důvod. Anebo se to musí sakra vymyslet. To prostě jinak nejde, protože pokud ty děcka já jednou, dvakrát podrazím, tak oni už je mně tu důvěru nebudou mít. No, a to stejné je u nich. Ale já, protože jsme tady všichni svým způsobem profesionálové, tak to budu zkoušet i jinými metodami a pořád dokolečka. *respekt a klidně*

Mě třeba taky strašně rozčiluje, že ten Radek je takový bordelář. Já na něho prostě jednou dojdu, ale vím, že pokud on bude mít dobrou náladu...tak já tam dojdu a on řekne: „Teto můžeš se jít podívat“ a

já řeknu: „Hej Rádo husté teda, že tady máš tak uklizené.“ Anebo vím, že musím na něho jinak. On má vztah k malým dětem, dokáže pro ně vymyslet hru, dokáže si s nimi zahrát, takže já už musím sakra přemýšlet: Potřebuju, aby mi pomohl s tím úklidem, aby si tady uklidil, takže už musím přemýšlet: „Rady, pomohl bys mi tady poskládat pár těch věcí ...no a když už jsi v tom Rádo, nechceš mi ukázat, jak má vypadat skříň?“

„Ne teto, teď ne.“

„A ukážeš mi to navečer?“

„Jo.“

Musím prostě využít toho, v čem je dobrý a přes to ho natlačit k tomu, co potřebuju já.

Já když třeba mluvím konkrétně o tom Radkovi, tak vím, že on to s těmi malými fakt umí a já když mu dám volnost, když já třeba dělám nějakou hru a on řekne: „Já to zopakuju ještě pro ty úplně malé.“ A více méně to ode mě totálně opíše a natáhne si na sebe tu drobotinu a on je spokojený, že může organizovat. On je takový, že by se rád přiblížil tomu dospělému člověku a choval se jak dospělý, ale nemá na to...ale toto zorganizovat dokáže. Takže já ho nechám něco zorganizovat, já ho pochválím, dám mu čokoládu a řeknu mu:

„Rady, dneska to bylo fakt oukej, super ...a co kdybysme si teda ještě pouklízeli?“

Musím ho prostě na něco utáhnout. Ale taky to nefunguje na každé děcko. Prostě zkusím. To stejné platilo třeba na Aničku, která tady teď už není. U ní zase platilo: STOP. Ona, jak na mě začne řvát, tak...to se osvědčilo i u mých dětí i to dělali moji rodiče a já jsem je za to bytostně nenáviděla...prostě přestat mluvit. A třeba dělám, že tam ta holka vůbec není a ona za tebou bude chodit jak ocásek:

„Tak teto, posloucháš mě?!“ A já nic, já si dělám, co potřebuju.

„Tetoooo“!!!

Nechám ji prostě deset minut, ona se zklidní, přijde a řekne: „Teto prosím tě promiň, já jsem se zas chovala jak kráva.“ „Chovalas Aničko, můžeme toho už nechat?“ „Teto já se fakt omlouvám.“

Dostanu ji do klidu a jsme schopné komunikovat dál. Ale jak říkám, na každé děcko funguje něco jiného. Ale když potom vidíš, že u některého děcka najdeš tu metodu nebo cokoliv, co se ti podaří, tak se musíš radovat i z takových maličkých úspěchů. Fakt z malinkatých.

Já, když jsem nastoupila, já jsem strašně těžko snášela to, že nemám zpětnou vazbu. Což ve škole máš zpětnou vazbu pořád. Ale to je taky, děcko od děcka, některé je absolutně čitelné. Třeba Roman ~~ab~~ absolutně čitelné děcko. Anča, taky čitelná. Ta byla taky. Tam jsem věděla, že když se něco nepovede, tak jsme v háji všichni. Třeba Erik je pro mě absolutně nečitelný. Tam já vím, že mu stačí maličkost, ale některé děti jsou čitelné a přečteš je za chvíli a z toho ti to trvá strašně dlouho, protože jsou děcka, které se v jedné situaci dokážou 2x chovat jinak. A tam jsi docela namydlená. A musíš furt zkoušet dál, než přijdeš na nějakou metodu.

Měla jsem kluka, protože měl naslouchátka tak blbě mluvil, jo, protože mě neslyšel, tak blbě mluvil. A byl to šílený raplák. S Dominikem jsem strašně dlouho bojovala. Nevěděla jsem, jak na něho. Jeho když chytl rapl, tak mlátil do všeckého, házel židlemi a nevěděla jsem, jo. Křičela jsem na něho, byla jsem na něho příjemná...nic nefungovalo. Pak jsem přišla na to, že musím k němu přijít úplně blízko a dát obličej k němu a nejdřív na něho zařvat: „Dívej se mi do očí!“ a v tom afektu ho chytit, držet ho, on sice chvílkami se škubal a kopal, ale já jsem na něho potichu mluvila a on se uklidnil. „Domi tak, a teď je všechno v pořádku, teď si zase všechny ty věci poskládáme, jo?“ Ale ze začátku, tak půl roku jsem nevěděla. To prostě nevymyslíš, to zkoušíš. Je to těžké, ale je to tak.

Já když jsem učila, tak jsem měla kluka který...já jsem mu říkala, že je fakt jak upír. On mně totálně vysával energii. A já jsem nevěděla tři roky, jak s ním. On prostě, on se zatl a on se mnou nekomunikoval, on nic nedělal, při každé blbině se vztekal. Pak se týden choval normálně a další týden to bylo to stejné. Takže já jsem chodívala s brekem dom, skoro v 50 letech, že ho nedávám.

individuální přístup

PRACOVNÍ ŽISKRA

individuální přístup

Odešel od nás ve 4. třídě, on se v 6. zlomil a pak chodil za mnou si popovídat do školy: „Paní učitelko, já jsem vás tak zlobil, já jsem byl takový a makový ...“ On to musel ze sebe prostě za ty čtyři roky prostě dostat ven, kdy mi normálně pil moji energii, že jsem si říkala, že on z ní snad žije. On to dělal fakt cíleně jenom mně.

### Co může zapříčinit narušení profesních hranic?

Já nevím. Upřímně, nevím. Když si vezmeš Aničku, ta za sebou měla několik průšvihů a já jsem věděla, že dál už přes to nejede vlak. Já už jsem jí nemohla věřit. Ale nemohla jsem se k ní chovat hrozně. Mně to prostě nešlo, to bylo moje děcko, které já jsem si tady vyiplala zrovna tak Markéta. To bylo děcko, které bylo jinak zvrácené, ale já jsem ji měla ráda. Ona ke mně...občas na mě vyjela, pak jsme si ponadávaly vzájemně, ale měla jsem ji ráda. Nevím, kde je ta hranice. Ale určitě je hranice tehdy, kdy já tomu děcku dám důvěru, že řeknu: „Já ti teďka věřím.“ A on mě totálně podrazí a udělá prostě na mě nebo na kohokoliv podraz. To já nesnáším podrazy a to, aby on zneužil mojí důvěry nebo důvěry kohokoliv tady z těch vychovatelů. Třeba pro mě je to podraz, když já s těma děckama sednu a budu si s nimi o něčem povídat a pokud oni toho využijí: „Teta říkala ale...“ Oni to dokážou tak převrátit a neřeknou to tak, jak jsem to říkala já...v jaké struktuře. Tak to mě jako zabrzdí. Tak to řeknu: „Tak to neee, já s tebou nemůžu jednat takto narovinu.“ V duchu si to řeknu nebo to neřeknu takto narovinu, jak jsem to tobě řekla, to člověk musí nějak zaobalit.

Občas se mi stane, že s těma děckama jedná jako s úplně normálními, ale ty děti tady nejsou normální. Oni jsou prostě z takových podmínek, z jakých vyšli. A to mi někdy dělá problém jakože. Já si to uvědomuji furt z jakých jsou podmínek, ale já se s nimi snažím jednat jako s normálními.

Co určitě je špatně, tak pokud ty děcka podvádí a lžou, to mě sráží úplně k zemi. V tu ránu ano, budme furt kamarádi, ale už vím, že s tebou nemůžu jednat narovinu, nemůžu ti věřit. Ale to si musím já sama v sobě. Jemu to neříkám. Ale sama v sobě už vím, že to je odsad' podsad'. Jo, furt s ním budu jednat normálně, ale už vím, že tady tomuto děcku už prostě věřit nemůžu. Aspoň v určitých situacích. I když jsem věřila až do poslední kapky, že neuteče naposledy, ale pak už jsem věděla, že ona mi dneska zdrhne. A zdrhla. Ale co jsem měla dělat. Ale furt se snažíš jako těm děckám tady dávat to, co máš. Protože furt někde v sobě máš to, že ty děti nepoznaly, co jsou to rodiče a rodičovská láska. A já tady nejsou od toho, abych je jenom buzerovala. Já těm děckám musím ukázat i něco víc.

Co to je zajít s nimi ven, vzít je do kina? Oni tady nemůžou sedět, a to je to, o čem jsem mluvila. Strašně sázím na to, že ty děcka někam vytáhnu a něco jin ukážu. A tady jsme třeba i u toho, že oni ty svoje zážitky, aby nebyli nikde níž než třeba spolužáci, nejen vychovatel, ale oni si ty zážitky vymýšlejí a prezentují je před ostatními.

Oni si upravují, to, co žijí do podoby...aby nejen pro ně, ale taky aby se dostali na hranici těch normálních dětí. Teď si vezmi, že oni třeba přijdou po prázdninách, kdy spolužáci vykládají, jak byli u moře, jak byli tam, jak byli tam ...a co oni mají říct? – „Byl jsem dva měsíce v domově a z toho jsem byl s vychovatelkami týden na Apollu?“ Takže já už sedím s nima a vykládám jim: „Hej děcka, toto až budete vyprávět ve škole, že na Apollu jsme měli stezku odvahy ...“ Já už to musím navést. Taky to Apollo už je pro ně únavné, někteří už tam jsou po šesté, to už to tam znají jako svoje boty, ale zase musíš se snažit do nich ty zážitky nacpat. Ale vím to o těch dětech, když mi třídní učitelka řekne: „On byl na horách?“ ...Že prej tam zlomil snowboard. Že tam popisoval, jak napálil do stromu. Ale tam když oni začnou toto vykládat, je nejlepší to odkvípat, ale jít od toho pryč. To já jsem se byla pak dokonce radit s Jirkou, protože vím o svém děcku, že tady toto má, že si vymýšlí a prezentuje to ve škole a prezentuje to tady v domově.

Poučení hranic!  
- 2 bráta důvěry

rodina  
+  
sázím

Poučení  
hranic  
- 2 bráta  
důvěry

budování vztahů - aktivity

vztah  
- aktivity

Tak jsem se ptala, jestli to mám nějak řešit, mám mu to nějak říct, ale zas co bych tím...? Jo, je možné, že ztratím tu jeho důvěru. Ale já jsem to sama v sobě prostě nedala. Já jsem měla z toho tak špatný pocit. On přece musí vědět, že já tady o tomto vím. Sedli jsme si a já jsem snad dvacet minut mluvila a snažila jsem se mu to vysvětlit.

„Uvědom si, nemůžeš se ty v 15 letech srovnávat s tím, co jsem prožila já v 50 letech. Ty zážitky tě teprve potkají. Já jsem taky v tvých letech nebyla u moře, takže to moře teprve přijde.“

„A to, že ti spolužáci po prázdninách řeknou: „Byli jsme u moře.“ Tak ty řekneš: „Já jsem sice u moře nebyl, protože dětský domov se k moři nedostane“ ... tvoji spolužáci ví, že jsi z dětského domova..., ale byli jsme na Apollu, připravili jsme stezku odvahy, byli jsme s tetami ... toto jsou pro vás zážitky.“

Někdo by šel úplně od toho, ale já jsem chtěla, aby to to děcko vědělo, že tady o tomto vím, ale že ho za to neodsuzuju. A snažila jsem se ho navést, aby pro něho byl zážitek něco jiného. A snažila jsem se mu říct, že ani já, jsem v jeho letech taková nebyla.

Letos jsme byli lyžovat a říkám: „Hej borci, bude mně 159 let a nikdy jsem nebyla v takovém hotelu, jak jsme teď.“ Ten hotel se opravoval, takže tam ty pokoje byly situované do nějakého příběhu. My jsme měli třeba pokoj "Fantomas", takže to bylo celé černé, jeho fotky tam visely. Malí kluci měli pokoj "Formule", postele formule, stůl z motoru a tak. Tak jsme si sedli a povídali jsme si a já jim tady toto říkám: „Toto je pro vás zážitek, a hlavně pro mě, pro mě obrovský.“ Takže snažit se furt i vůči těm děckám z těch maličností těžit.

**Jak vnímáte narušení profesních hranic ve vztahu s vaším klientem?**

Jako vnitřní zklamání. Pro mě je to vnitřní zklamání, když to dítě poruší nějakou dohodu. A i kdybych já ji porušila, tak to taky špatně ponesu. Řeknu si, že jsem něco udělala blbě a musím se tomu vyvarovat. Já si takové věci strašně rozpitvávám sama v sobě.

Někdo to prostě má tak, že zavře tady dveře, odchází a ta práce pro něj skončila. Já to tak ale nemám. Já fakt ne.

**Jakým způsobem může poté probíhat návrat do původního vztahu s vaším klientem?**

Moc dlouho mi to netrvá. Snažím se zase najít nějakou tu metodu. U mě to úplně moc dlouho netrvá. Ne že bych nacházela úplně ty metody, ale snažím se s těmi staršími promluvit narovinu. „Jo dobrý, já se omlouvám.“ Já dokážu uznat svoji chybu. Někdy ji uznat nemůžeš, ale musíš se oklikou k tomu dostat. Musíš to prostě vymyslet. Žes třeba udělala blbost, ale bylo to tak a tak. Děckám nemůžeš... tady těm děckám nemůžeš dát najevo svoji slabou stránku. Nemůžeš jim ukázat, že jsi slabší než oni. To nefunguje. Oni musí v každém případě z toho vychovatele cítit respekt: „Ano, já pro tebe udělám první poslední, ale tady velím já a nikdo jiný.“ Ale díky tomu, jakou mám já povahu a chci s těmi dětmi nějakým způsobem vycházet v dobrém, tak já, jak si to rozeberu sama v sobě a mě to vnitřně trápí ... já to tak mám i v běžném životě.

Takže já se snažím během týdne tady těm vztah dát dohromady. Já bych nedokázala jít do práce s tím, že jsem třeba na Radka naštvaná a nebudu s ním mluvit, protože měl nepořádek. Já jdu do práce, a i když vím, že ta Anča mě úplně šíleně štve a ona se mi vrátí z útěku a já nemluvíím třeba první půl hodinu, kdy jsem k ní odměřená nebo chladná: „Ano Aničko.“ „Ne Aničko.“ To je všechno.

Ale mě to za hodinu přejde, kdy mi přesmýkne v palici: „Panebože, ale to děcko má základy úplně někde jinde a přineslo si je sem.“ Jestliže to děcko má takové základy v sobě, já to můžu nanejvýš zpomalovat, ale vymazat je nemůžu nikdy. Takže, teď to zahladím a půjdeme fungovat zase dál. Nebo to budu zkoušet furt dál.

Mně teď řekla jedna bývalá kolegyně, když jsme se bavily o tom, že někteří z nás už jsou vyhořelí a že už nemají ve školství co dělat, tak já říkám, že už jsem taky stará a taky už vyhořelá a ona mi řekla, že nemůžu být nikdy vyhořelá, protože tu práci mám v srdci, a ne v hlavě. *posle mně*

Nedělám všechno dobře, to v žádném případě, dělám spoustu chyb, ale naučila jsem se tady, jak jsem říkala na začátku, radovat se fakt z malých úspěchů. Já, když jsem Jarečka naučila během tří dnů jezdit na kole, já jsem z toho žila měsíc. Když i Anička, ať je jaká chce, ke mně přijde, obejmě mě a řekne: „Těto, já tě mám ráda.“ A když se loučíme: „Teto budeš mi chybět.“ Tak to je to, co mě nakopne zpátky a díky čemu já zase pojedou dál.

*pracovní jistota*