

Univerzita Pardubice

Fakulta filozofická

Role vychovatelky a role vychovatele očima dětí v dětském domově

Diplomová práce

2021

Mgr. Eva Záhorcová

Univerzita Pardubice
Fakulta filozofická
Akademický rok: 2019/2020

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Mgr. Eva Záhorcová**
Osobní číslo: **H19310**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Resocializační pedagogika**
Téma práce: **Role vychovatelky a role vychovatele očima dětí v dětském domově**
Zadávací katedra: **Katedra věd o výchově**

Zásady pro vypracování

Práce se zabývá tím, co znamená především pro děti (ale i pro pracovníky) v dětských domovech menší zastoupení mužů na pozici vychovatelů. Jsou u dětí rozdílná očekávání od vychovatelů a vychovatelek? Jsou výchovné styly vychovatelky a vychovatele kompatibilní? Je rozdíl v tom, jak vnímají vychovatele a vychovatelky dívky a chlapci nebo v tom, jak jejich práci vnímají děti, které přišly z úplných rodin a děti, které vyrůstaly jen s matkou? Výzkumné otázky jsou zodpovídány na základě kvalitativních metod rozhovoru a pozorování.

Rozsah pracovní zprávy:
Rozsah grafických prací:
Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

CEKA, A., MURATI, R. The Role of Parents in the Education of Children. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1092391.pdf>
DOBSON James. Výchova chlapců. Bratislava: Porta libri, 2003. ISBN 80-890-6712-3
HERMAN Marek. Najděte si svého manžana. Olomouc: Hanex, 2014. ISBN 978-80-260-6070-3
MATĚJČEK Zdeněk. Náhradní rodinná péče. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-717-8304-8
PREUSCHOFF Gizela. Výchova dívek. Praha: Portál, 2007. ISBN 80-7367-207-3
PTÁČEK, R., KUŽELOVÁ, H., ČELEDOVÁ, L. Vývoj dětí v náhradních formách péče. MPSV 2011
https://www.mpsv.cz/documents/20142/954480/nahradni_pece.pdf/0152838a-6c55-7fc1-7ec3-f90d916e56a4
ŠKOVIERA Albín. Dilemata náhradní výchovy. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-736-7318-5

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

Datum zadání diplomové práce: **31. března 2020**
Termín odevzdání diplomové práce: **31. března 2021**

doc. Mgr. Jiří Kubeš, Ph.D.
děkan

Ing. Jaroslav Myslivec, Ph.D.
vedoucí katedry

PROHLÁŠENÍ

Práci s názvem Role vychovatelky a role vychovatele očima dětí v dětském domově jsem vypracovala samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

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

Beru na vědomí, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů, a směrnicí Univerzity Pardubice č. 7/2019 Pravidla pro odevzdávání, zveřejňování a formální úpravu závěrečných prací, ve znění pozdějších dodatků, bude práce zveřejněna prostřednictvím Digitální knihovny Univerzity Pardubice.

V Pardubicích dne 14. 6. 2021

Eva Záhorcová

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych na tomto místě poděkovala všem, kteří mě podporovali po celou dobu mého studia a pomáhali mi při tvoření této práce. Zejména panu doc. PhDr. Albínu Škovierovi PhD, vedoucímu práce, svému příteli a rodině.

ANOTACE

Diplomová práce se zabývá chápáním role vychovatele dítětem umístěným v dětském domově. Teoretická část práce obsahuje vhled do problematiky umístování dětí do institucionální náhradní péče a do dosud zkoumaných pohledů na roli vychovatele, a to jak z perspektivy odborníků, vychovatelů, tak i samotných dětí. Praktická část obsahuje metodologii a interpretaci dat na principu Q-metodologie, která je založena na porovnávání názorů respondentů.

KLÍČOVÁ SLOVA

role vychovatele, náhradní institucionální péče, Q-metodologie, psychická deprivace, gender

TITLE

Educational roles of women and men through the eyes of children in a children's home

ANNOTATION

The diploma thesis deals with the understanding of the role of the caregiver by a child placed in an orphanage. The theoretical part of the thesis contains an insight into the issue of placing children in institutional residential care and into the so far examined views on the role of the caregivers, both from the perspective of professionals, caregivers and children themselves. The practical part contains the methodology and interpretation of data based on Q-methodology, which is based on comparing the views of respondents.

KEYWORDS

the role of the caregiver, residential institutional care, Q-methodology, mental deprivation, gender

OBSAH

| | |
|---|----|
| ÚVOD..... | 8 |
| 1 TEORETICKÁ ČÁST..... | 10 |
| 1.1 Internátní vs. rodinná výchova..... | 10 |
| 1.2 Proč rodinný model? | 12 |
| 1.3 Kdo má být vychovatelem?..... | 15 |
| 1.3.1 Výchova stejnopohlavními páry | 20 |
| 1.3.2 Kompetence vychovatele..... | 23 |
| 1.3.3 Osobnost vychovatele..... | 26 |
| 1.3.4 Pohled dětí | 27 |
| 2 METODOLOGIE..... | 30 |
| 2.1 Výhody a nevýhody užití Q-metodologie | 30 |
| 2.2 Průběh Q-metodologie | 31 |
| 2.2.1 Q-třídění..... | 32 |
| 2.2.2 Q-set..... | 35 |
| 2.2.3 P-set | 38 |
| 2.2.4 Analýza výsledků..... | 39 |
| 2.2.4.1 Q-faktorová analýza | 40 |
| 2.3 Konkrétní postup práce s daty..... | 41 |
| 2.4 Interpretace výsledků | 42 |
| 2.4.1 Celkové vyhodnocení | 42 |
| 2.4.2 Faktorová analýza | 46 |
| 2.4.2.1 Role vychovatele | 46 |
| 2.4.2.2 Oblast vnímání genderových stereotypů | 47 |
| 2.4.2.3 Oblast mapující současnou situaci v domově..... | 48 |
| 2.4.2.4 Oblast proměn preference vychovatele | 50 |
| 2.5 Diskuze výsledků výzkumu | 51 |
| ZÁVĚR..... | 53 |
| BIBLIOGRAFIE..... | 56 |

SEZNAM OBRÁZKŮ

| | |
|---|----|
| Obrázek č. 1: Kvazinormální distribuce Q-typů..... | 33 |
| Obrázek č. 2: Gaussova křivka – v tomto případě zobrazující rozložení IQ v populaci | 33 |
| Obrázek č. 3: Ukázka výsledkové tabulky obsahujícího 60 Q-typů..... | 35 |
| Obrázek č. 4: Schematický nákres výsledkové tabulky obsahujícího 40 Q-typů..... | 36 |

SEZNAM TABULEK

| | |
|--|----|
| Tabulka č. 1: Matice sestavená z korelačních koeficientů dvojic..... | 43 |
| Tabulka č. 2: Pět tvrzení s největším výskytem pozitivního hodnocení..... | 45 |
| Tabulka č. 3: Pět tvrzení s největším výskytem negativního hodnocení | 45 |

SEZNAM GRAFŮ

| | |
|---|----|
| Graf č. 1: Průměrné hodnocení všech tvrzení..... | 44 |
| Graf č. 2: Průměrné hodnocení oblasti výchovatské role | 47 |
| Graf č. 3: Průměrné hodnocení gender oblasti | 48 |
| Graf č. 4: Průměrné hodnocení současné situace v domově..... | 49 |
| Graf č. 5: Průměrné hodnocení oblasti proměn preferencí | 51 |

ÚVOD

Problematika vztahu dětí v dětském domově a jejich vychovatelů je v České republice nyní mnohem více diskutována než v předešlém století. Dříve preferovaná ústavní výchova je dnes nahrazována různými formami náhradní rodinné péče, jelikož řada vědeckých studií upozorňuje na fakt, že v institucionální formě výchovy není možné i přes navyšování personálu a kvalitní materiální zabezpečení, plně saturovat dětské emocionální potřeby, které jsou zásadní především v raném věku dítěte. U malých dětí tedy umístování do rodinné péče rezonuje mnohem silněji než u dětí větších. Dlouhodobě se již uvažuje o úplném zrušení kojeneckých ústavů po vzoru západních zemí. U starších dětí hrají dětské domovy pořád důležitou roli, jelikož je řízení dětských domovů z jistého pohledu jednodušší než systémově upřednostňovat rodinnou péči (například v ČR ubývá pěstounů) a v jejich věku již není saturace potřeb tak zásadní. V souvislosti s novým formováním principu náhradní péče se formuje také nové pojetí toho, kým by měla být náhradní péče vykonávána. V odborné literatuře se setkáme s mnoha studii zabývajícími se tím, jaký by měl vychovatel být a jaké by měl mít vlastnosti. Zdaleka méně však můžeme narazit na studie, které se zabývají pohledem samotných dětí na osobu vychovatele. Jak roli vychovatele chápou samotné děti? Jaké role si děti přejí, aby vychovatelé zastávali? Bude se jejich představa shodovat s odbornou literaturou?

Na tyto otázky se bude snažit odpovědět výzkum popsáný v druhé části práce, který je založený na principu Q-metodologie, a realizovaný v dětském domově s dětmi ve věku od 11 do 13 let. V první, teoretické části, je rozvíjena diskuze nad formami náhradní péče a nad tím, kdo by měl být vychovatelem dětí jak v ústavní, tak rodinné péči. Jelikož s vývojem nároků na profesionální vychovatele se rozvíjí také nároky na pěstouny či adoptivní rodiče. Pro srovnání, a jako základ pro praktickou část, jsou v práci také uvedeny výzkumy, které se již v minulosti zabývaly pohledem samotných vychovatelů a dětí.

Na začátek považuji za důležité, ujasnit si důležitý pojem, který se v práci vyskytuje. Albín Škoviera (2007a, s. 30) vidí jako jeden z problémů terminologie týkající se náhradní péče zaměňování pojmů náhradní výchova a náhradní péče a s tím související pojmy vychovatel a pečovatel. Oba tyto pojmy jsou zaměňovány běžně, ačkoli je význam odlišný. Z odborného hlediska by se mělo dle autora používat pouze označení náhradní výchova, jelikož výchova je oboustranná a obousměrná činnost, zatímco péče je jednosměrně zaměřená činnost, při které je dítě příjemcem služby. Péče nezahrnuje rozměr osobního růstu, ale při výchově je to naopak cíl.

A autor uvádí ještě další rozdílnosti:

- Péče je zaměřená především na uspokojování biologických potřeb, zatímco výchova se zaměřuje na potřeby psychologické a sociální a uspokojování prvotních potřeb je již součástí.
- Při péči vystupují do popředí především materiální hodnoty, ale při výchově jsou to hodnoty etické.
- Při poskytování péče není rozhodující pohlaví opatrovníka, ale při výchově se role muže a ženy doplňují.
- Péči poskytuje opatrovník, ale výchovu může poskytnout pouze vychovatel.

Podle těchto argumentů bychom tedy dle mého názoru měli hovořit výhradně o náhradní výchově. Problémem však je, že je v současné legislativě ukotven pojem náhradní péče a odborníci s tímto pojmem poté také operují. S využíváním pojmu náhradní péče se můžeme setkat také v zahraničí, zejména v anglosaském světě, což dokazuje i anglosaská odborná literatura citovaná níže. Ačkoli tedy ponechávám v práci doslovný překlad, pečovatele ztotožňuji s vychovateli v českém prostředí, dle definice Albína Škoviery. Bohužel, je obtížně identifikovatelné, jak si samotný pojem ‚pečovatel‘ vykládají samotní anglofonní autoři.

1 TEORETICKÁ ČÁST

V následujících řádcích budou představeny teoretické rámce, o něž se opírá a z nichž také vychází praktická část práce a výzkumná tvrzení. Odborná úvaha se povede na téma rodinné či institucionální výchovy, tím, kdo by měl být vychovávatelem dítěte a také nad odbornými kompetencemi profesionálního vychovatele v institucionální péči.

1.1 Internátní vs. rodinná výchova

Historicky si péče o osiřelé nebo jinak znevýhodněné děti prošla dlouhým vývojem. Jeho popisu se věnují například autoři Zdeněk Matějček (1999, s. 15-30) či Albin Škoviera (2007a, s. 31-45). V dobách starověku se péči o děti nevěnovala všeobecně velká pozornost. Situace se začala měnit až s rozšířením křesťanství a lásky k bližnímu. Péče o znevýhodněné děti se soustřeďovala v církevních zařízeních. V období humanismu a osvícenství se již začaly objevovat první myšlenky o důležitosti správného vývoje a výchovy dítěte. Jako obligátní východisko se jevily kolektivní zařízení zřizovaná státem. Tento trend v dobách socialismu postaveném na kolektivistických principech v Čechách ještě zesílil a kolektivní zařízení byla upřednostňována před jinými formami náhradní rodinné péče. A. Škoviera (2007a, s. 65-66) uvádí základní charakteristiky takového zařízení.

- 1) V prostorách jedné výchovné skupiny chybí kuchyně, sklad, hygienické zařízení atd. Veškeré zařízení je společné pro všechny výchovné skupiny v zařízení.
- 2) Činnosti související s každodenními potřebami dětí jsou zajišťované centrálně, mimo výchovné skupiny (kuchyň, prádelna,...).
- 3) Péči o děti zajišťují dva denní a dva noční vychovatelé.
- 4) Převaha skupinových aktivit (akce pro všechny děti v domově) nad individuálními.
- 5) Vysoká míra organizace činností v zařízení.
- 6) Centralizovaná správa financí, o využití financí nemůže rozhodovat výchovná skupina sama.
- 7) Vysoká kapacita (obvykle nad 40 dětí).

Avšak od 90. let můžeme zaznamenat nové myšlenkové proudy ovlivňující filozofii péče o děti v kolektivních zařízeních. Všeobecně se jedná o snahu přiblížit výchovu v domovech

k podmínkám panujícím v rodině, a to jak po organizační stránce, tak i stránce prostorové (např. umístění kuchyně do prostoru výchovné skupiny). Můžeme se setkat s pojmem dětský domov rodinného typu nebo s rodinnou buňkou, která funguje samostatně v rámci dětského domova (Škoviera, 2007a, s. 67). Teorie rodinného modelu vychází z předpokladu, že rodina a její fungování má největší dopad na emoční a fyzickou pohodu všech jejích členů. Pečovatel by měl v rodinném modelu zajišťovat podle této teorie především tři základní úkoly. Základním úkolem každé rodiny je zajistit dítěti základní potřeby jako je jídlo, přístřeší, bezpečí a oblečení. Za druhé by měli rodiče a potažmo i pečovatelé pomáhat dítěti zvládat jednotlivá vývojová období a výzvy, které s nimi přicházejí. Měli by podporovat nejen rozvoj dítěte, ale také celé rodiny. Třetím úkolem rodiny je efektivně řešit krize a traumatické situace týkající se dětí. Předcházet okolnostem, které by mohly děti ohrozit. Z hlediska výchovné stránky je kladen důraz na samoobslužné činnosti, rozvoj sociálních dovedností a individuální práci s dítětem. V dětských domovech rodinného typu děti žijí po skupinách čítajících 6 – 8 dětí a jednoho vychovatele/vychovatelku tak, aby skupinky připomínaly co nejvíce rodinu a plnohodnotně saturovaly emocionální potřeby dítěte (Bettmann, 2015). Dětský domov rodinného typu můžeme dále charakterizovat následujícími body (Škoviera, 2007b, s. 65-66):

- 1) Děti jsou v obytném prostoru, který simuluje standardní byt.
- 2) Základní potřeby jsou zajišťovány na úrovni samotné výchovné skupiny.
- 3) Minimalizace anonymity předmětů a činností.
- 4) Nízká koordinace činností skupin na úrovni vedení zařízení, snížení kontaktu mezi skupinami.
- 5) Větší soukromí dětí.
- 6) Je zajištěna věková i pohlavní heterogenost výchovné skupiny.
- 7) Důraz na individuální potřeby jednotlivce.
- 8) Střídání zpravidla 2 denních a dvou nočních vychovatelů.
- 9) Větší míra obslužných činností v práci vychovatele.

V průběhu transformace internátních typů dětských domovů na typy rodinné bylo zapotřebí provést změny nejen v prostorových podmínkách, ale také podmínkách ekonomických, změny v personální struktuře (omezení počtu pracovníků zajišťujících obslužné činnosti) a také ve výchovných podmínkách (Škoviera, 2007a, s. 96). Děti v takovémto typu zařízení se

přibližují životu v rodině především praktickými činnostmi, ve kterých jsou přiměřeně k jejich věku samoobslužné (příprava jídla, nakupování, žehlení, uklízení,...). Starší děti se starají o menší, děti mohou navštěvovat své spolužáky v jejich rodinném prostředí a mohou si individuálně plánovat své volnočasové aktivity (koníčky, kroužky). Velkým pozitivem je bezesporu větší zapojení odborných pracovníků do výchovného procesu v dětském domově. Jedná se zejména o psychology, speciální pedagogy a sociální pracovníky. V rámci uzpůsobení obytných prostor je vytvořeno plnohodnotné zázemí pro každou výchovnou skupinu. Každá skupina tak má k dispozici obývací pokoj, kuchyni a sociální zařízení. A samotné obývací prostory skupiny ideálně tvoří byt v obytných domech a nebo tvoří samotné bytové jednotky v dětských domovech internátního typu. Samostatnost skupiny se projevuje také v možnosti svévolně nakládat s financemi přidělenými zařízením. Musí se samozřejmě řídit interními směrnici (Škoviera, 2007b, s. 67).

1.2 Proč rodinný model?

Nová filozofie domovů rodinného typu vychází z odborných zjištění, která kritizují nedostatečnou saturaci raných dětských emocionálních potřeb. Jednou z prací, která se problematikou horšího vývoje dětí v dětském domově než-li děti v rodinách zabývala, je práce Radka Ptáčka, Hany Kuželové a Libuše Čeledové (2011) sledující raný vývoj dětí ve čtyřech rozdílných prostředích – institucionální péče, náhradní rodinná péče a biologická rodina dysfunkční a funkční. V práci je dokázáno, že mezi těmito dětmi existují zásadní vývojové rozdílnosti, určující kvalitu budoucího života jedince. Nejslabší rozvoj dovedností a osobnosti se vyskytuje u dětí v dětských domovech. Vývojové změny byly zaznamenány v různých oblastech a také byla zaznamenána přítomnost psychopatologických jevů, jako je zvýšená depresivita a disociativní symptomy. Statisticky významná byla také přítomnost traumatizace či pocitu osamělosti. Vývojové změny se mohou týkat jak psychických kvalit (inteligence, emoce) a následného sociálního uplatnění a kvality života, tak i somatických charakteristik jako je zdraví či vzrůst. „*Děti, které prošly ústavní péčí v raných obdobích, vykazují změny imunity ve smyslu vyšší nemocnosti, vyššího výskytu alergií apod.*“ (Ptáček, 2011, s. 13).

Na první pohled neviditelné změny, v porovnání se somatickým či psychickým vývojem, můžeme u dětí zaznamenat ve vývoji socioemočním. O to více důležité však tyto změny jsou. Socioemoční zkušenost, vytvářená výhradně blízkým sociálním vztahem s jinou osobou, který vytváří pozitivní emoce, vede k uspokojení dítěte a správnému vývoji jeho emotivity,

sociálních vztahů, inteligence, ale i vývoji somatickému. „*Děti s absencí individuálního, vřelého a blízkého vztahu s dospělou osobou vykazují v budoucím životě nejen vyšší výskyt obtíží v sociálních kontaktech, vyšší výskyt duševních onemocnění, nižší intelektový výkon, ale také možné změny v somatickém růstu*“ (Ptáček, 2011, s. 14). Tato problematika dětí v institucionální péči je již delší dobu v povědomí odborné veřejnosti a Zdeněk Matějček a Josef Langmeier tento jev nazývají psychickou deprivací (1968). „*Psychická deprivace je psychický stav vzniklý následkem takových životních situací, kdy subjektu není dána příležitost k uspokojení některé z jeho základní-vitální psychické potřeby v dostačující míře a po dosti dlouhou dobu*“ (Langmeier, 1968, s. 24). Základní psychické potřeby jsou: potřeba určitého množství a druhů podnětů, 2. potřeba základních podmínek pro účinné učení, 3. potřeba prvotních společenských vztahů, zejména k mateřské osobě, umožňující účinnou základní integraci osobnosti. 4. potřeba společenského uplatnění, umožňujícího osvojit si rozlišení společenské role a hodnotných cílů (Langmeier, 1974, s. 22). Osobu matky autoři vyzdvihují především kvůli prvotní potřebě libých podnětů spojených především s kojením, jako je teplo, dotyk, chutě a také zrakový kontakt s matkou (Lisá, 1986, s. 66).

Zdeněk Matějček obdobně vyjmenovává těchto pět základních duševních potřeb dítěte, které mají být v raném věku naplňovány (1994). První z nich je potřeba podnětů. Vývoj nervového systému je způsoben dostatečným cvičením a zásobováním novými podněty ke zpracování. Druhou potřebou je smysluplný svět. Aby došlo ke smysluplnému propojení a zanalyzování získaných podnětů, musí již samotné podněty přicházet smysluplně. Například by mělo být určité chování dítěte buď stále stejně kladně hodnoceno a negativní naopak stejně negativně hodnoceno. Dítě si tak zvyká na radost z učení, která se mu postupně zvnitřňuje. Třetí potřebou je potřeba životní jistoty. Jistotou jsou myšleny stálé a pevné vztahy s druhými lidmi, díky kterým se může dítě vydat objevovat nové podněty. Následující potřeba je potřeba vědomí vlastní společenské hodnoty. Vědomí, že je člověk ve společnosti přijímán posiluje jeho vlastní sebevědomí a může být následně i oporou druhým. Poslední duševní potřebu identifikuje Zdeněk Matějček jako potřebu otevřené budoucnosti/životní perspektivy. Podstatnou součástí našeho života je totiž i možnost na něco se těšit, usilovat o konkrétní cíl. Tuto poslední potřebu shledává Zdeněk Matějček jako chybějící právě u dětí z dětského domova (Matějček, 1994, s. 25). Poukazuje také na nemožnost vytvoření hlubokého citového vztahu mezi vychovatelem a dítětem. Z pohledu psychologického se intenzita citového vztahu dospělého k dítěti oslabuje při více jak deseti dětech. Sám autor si v průběhu své praxe všiml, že si děti po odchodu

z dětského domova a příchodu do SOS vesničky těžko vzpomínají na jména svých vychovatelů (Matějček, 1994, s. 29).

„Dítě v týdenním zařízení je ve zvýšeném nebezpečí, že se mu nedostane dost afektivních a sociálních podnětů a že bude tedy v situaci ochuzení. (...) V kojeneckém věku je dítě ještě silně závislé na osobách dospělých vychovatelů. V době kolem tří let, kdy se tato závislost za normálních okolností již znatelně uvolňuje a kdy dítě samo vyhledává dětskou skupinu, snižuje se podstatně nebezpečí deprivace základních psychických potřeb“ (Langmeier, 1968, s. 118). Poruchy ve vývoji dětí, které v raném dětství neprožily zkušenost individuálního emočně vřelého vztahu, jsou již nenapravitelné. U takovýchto dětí se můžeme setkat s neosobními vztahy, vyšší nemocností, nižším sociálním uplatněním a častěji se dopouštějí trestné činnosti. Dalšími obtížemi způsobenými opožděným socioemočním vývojem mohou být přehnaná důvěřivost v dospělosti či naopak nedůvěřivost ve své okolí, nízká sebedůvěra či špatné zvládání stresových situací (Ptáček, 2011, s. 27). S nedostatečnou saturací emočních potřeb dítěte souvisí také rozvoj psychických poruch. U dětí bez emočně vřelého vztahu v raném dětství byl prokázán častý výskyt psychických obtíží a s tím související užívání psychiatrické medikace a vyšší potřeba speciální psychiatrické péče (Ptáček, 2011, s. 29).

„Citlivý a odpovědný rodič (resp. dospělý), kterému dítě věří, dává dítěti pocit bezpečí a poskytuje zázemí pro další zdárný vývoj“ (Ptáček, 2011, s. 25). Rodičovství je úspěšné tehdy, pokud je založeno na zdravém dlouhotrvajícím vztahu s dítětem. Takovýto vztah dovede dítě k přijetí určitého dospělého za rodiče a za autoritu. Toto přijetí je u dítěte nutné k vývoji sebedůvěry. Ačkoli instituce starající se o děti zajišťují taktéž základní potřeby jako je výživa, fyzická péče, bezpečí a stimulace, a mnohdy i lépe než-li rodina, stále zde chybí onen individuální kontakt. Žádná institucionální forma péče nemůže nabídnout dítěti neustálé citové interakce, které jsou významné zvláště v 1. – 18. měsíci života (Ptáček, 2011, s. 25).

V institucionální péči je těchto osob hned několik a zároveň žádná. Bylo zjištěno, že si děti k vychovatelům nevytváří hlubší citový vztah. Časté střídání takové osoby vede právě k oné neschopnosti navázat hluboký citový vztah a negativně ovlivňuje přirozenou snahu dítěte navazovat vztahy s dalšími dospělými. Zdeněk Matějček podobný problém popisuje u dětí z ústavní péče i v dospělosti. Takové děti mají v dospělém životě problémy navázat hlubší citové vazby nejen s dalšími dospělými, ale posléze i se svými vlastními dětmi (Matějček, 1994, s. 41).

Na základě výzkumů byl dokázán vliv emoční deprivace například na výšku IQ. Bylo zjištěno, že děti v ústavní výchově dosahují nižšího skóre kognitivního vývoje, mají nižší IQ a jsou opožděné ve vývoji řeči. Výzkumem dokázaný je také pozitivní vývoj rozumových schopností po přechodu do náhradní rodinné péče. K tomuto jevu však dochází nejdříve po čtyřech letech v nové rodině a čím déle je dítě v ústavní péči, tím déle i trvá ono zlepšení. Kognitivní vývoj je také ovlivněn osobnostmi rodičů, jejich postoji a motivací dětí (Ptáček, 2011, s. 36).

Práci těchto odborníků do značné míry ovlivnil i výzkum Johna Bowlbyho. V 50. letech vypracoval psychiatr John Bowlby teorii připoutání (attachment), kterou postavil na svém klinickém pozorování dětí v dětských domovech a léčebných zařízeních. Principem výzkumu bylo zjistit, jak děti reagují na odloučení od matky a jak se k ní následně chovají. Vyvodil tak teorii o vzniku vztahových vazeb mezi dítětem a matkou a mechanismu jejich přerušení a zániku. Pro dítě je prvotní připoutání k matce velmi podstatné. Dle autora může neuskutečnění připoutání se nebo jeho přerušení dítěti v dospělosti způsobit různé formy neuróz nebo poruchy osobnosti. Vztahová vazba tak představuje *„geneticky naprogramovaný repertoár chování, které nás v přiměřeném prostředí více či méně silně zaměřuje na příslušnou hlavní osobu; tato potřeba blízkosti má mimo jiné funkci chránit dítě od období batolete před nebezpečím, původně zřejmě hlavně před nebezpečím od dravých zvířat, a souvisí s evoluční adaptací člověka“* (Bowlby in Bizová, 2015, s. 60). Chování, které je zaměřené na vytvoření vztahové vazby je tedy podle Bowlbyho instinktivně daná potřeba. Dítě dává přednost blízkosti určité osoby a tuto blízkost vyžaduje a udržuje. Teorii aplikoval autor však i na dospělou populaci. Ke ztrátám vazeb mezi dospělými může dojít například při úmrtí dítěte nebo partnera (Bizová, 2015, s. 59).

Problémem náhradní ústavní péče je, že při poměru zaměstnanců a dětí je vznik takovéto vztahové vazby dítěte nemožný. Z tohoto důvodu v dnešních dnech poslanci České republiky schválili novelu zákona o kojeneckých ústavech, ve kterých jsou již teď pouze jednotky dětí do tří let věku (Heller, Dragoun, 2020). Po vzoru vyspělých zemí budou takto malé děti umisťovány převážně k pěstounům na přechodnou dobu nebo do speciálně vzniklých Center komplexní péče pro děti se zdravotním znevýhodněním. Novelou se však ještě zcela kojenecké ústavy neruší (Krausová, 2020).

1.3 Kdo má být vychovatelem?

Role blízké osoby v raném dětství dítěte je tedy nezastupitelná. Pečovatel by měl zajišťovat především saturaci emocionálních potřeb. Jsou však ale také další důležité role, které by měli

pečovatelé zastávat. Zajímavé je, jak se různí autoři staví k tomu, kdo by měl být oním pečovatelem, ať již v rodině nebo v institucionální péči. Ve společnosti převládá názor, že by měl dítě vychovávat pár dospělých složený z ženy a muže. Toto přesvědčení pramení také z teorie o vytváření pohlavní identity.

Podle teorie sociálního učení se pohlavní identita dítěte a jeho rodová role vytvářejí v důsledku výchovných zásahů rodičů nebo vychovatelů. Rodovou roli si děti osvojují pomocí posilování, pozorování či napodobování. Nejde ale jen o působení ze strany dospělých, ale také vrstevníků. Velký vliv má absence vzoru chování. V případě, že chybí mužský nebo ženský vzor pro určitý povahový rys, má dítě tendenci interpretovat tento rys jako nevhodný pro pohlaví, u kterého jej v budoucnu zaznamená. V pojetí této teorie není dítě iniciátorem procesu vývoje pohlavní identity, ale pouze pasivním příjemcem signálů, na které reaguje (Janošová, 2008, s. 114-116). Je-li tedy dítě pasivním příjemcem signálů, je bezpochyby důležité, jaké signály jsou k němu vysílány.

Rabij Murati a Ardita Ceka (2016) poukazují ve shodě s předchozí teorií na důležitost zastoupení obou pohlaví ve výchově. Rodiče jsou pro děti vzorem a ty od nich přijímají hodnoty a typy chování. Matka i otec mají svá specifika, která mohou dítěti předat. Pečovatelská role matky představuje zásadní zdroj pro rozvoj identity jednotlivce zahrnující fyzický, intelektuální, emocionální, psychologický i sociální rozvoj. Dáno je to především fyzickou a psychickou ochranou, kterou matka dítěti v prvních letech života poskytuje. Děti, které vyrůstají s matkou si dětství více užívají, jsou šťastnější a komunikativnější. Ze sociálního hlediska dokážou s ostatními dětmi spolupracovat a nestraní se kolektivu. Všechny tyto aspekty jsou součástí tzv. identifikace dítěte, která je natrvalo obsažena v charakteru a temperamentu dítěte. Dítě se identifikuje s matkou a jeho osobnost je takto zformována na celý život (Ardita, 2016, s. 62).

Roli otce definují autoři jako roli vůdce. Přítomnost otce v rodině vytváří pocit bezpečí, jak u dítěte, tak u matky. Rodina tak tvoří kompaktní svaz spokojených členů. Jeho přítomnost je také důležitým faktorem v organizaci rodinného života. Dítě vede a motivuje k co nejlepším výkonům. Definuje svá očekávání a výzvy. Dítě je tak stále stimulováno k dobrým výsledkům a nedochází ke stagnaci. Otcové mají úlohu motivovat nejen pozitivně na základě odměn, ale také negativně na základě trestů. Schopnost dosáhnout cíle prostředky nevymykajícími se normám společnosti je podstatným prvkem socializace (Ardita, 2016, s. 63). Zdeněk Matějček rovněž vyzdvihuje dětskou potřebu zázemí a péče v procesu učení. Rodina je základním

vzdělávacím prostředím a všichni členové rodiny jsou životními učiteli. „*Vzdělávání v rodině pak pro dítě představuje první a nejdůležitější školu života*“ (...) *v níž se vyučuje společnou činností a soužitím*“ (Matějček, 1994, s. 36). Děti, kterým byly poskytnuty hluboké citové vazby s dospělými, mají větší motivaci k učení, mají se pro koho učit (Matějček, 1994, s. 30).

S obdobným chápáním rolí matky a otce ve výchově se můžeme setkat i u samotných vychovatelů v ústavních zařízeních. Studie uskutečněná v Jihoafrické republice (Omidire, 2015) poukazuje na význam interakce pečovatele a dítěte a spatřuje roli pečovatele jako náhradu za roli rodiče. Studie poukazuje na velkou snahu personálu i vedení. V dětském domově, který se zapojil do výzkumu, se nyní snaží přiblížit rodinnému modelu a ze současných 12 dětí připadajících na jednoho pečovatele se snaží dostat na rozmezí 5 – 6 dětí. Nízký poměr dětí a pečovatele zlepšuje kvalitu interakce a poskytuje pro děti větší příležitosti pro podporu a vybudování si náklonosti, což, jak již víme, jsou nezbytné prvky pro zdravý vývoj dětí.

Z výzkumu vyplynulo, že pečovatelé dětí tuto teorii mají zvnitřněnou i bez zasvěcení do problematiky. Svě zaměstnání neberou pouze jako práci, ale také jako příležitost formovat životy dětí. „*Takže s nimi musíme zacházet jako se svými vlastními dětmi*“ (Omidire, 2015, s. 121). Svě role a povinnosti plní tak, aby odrážely funkce rodiny. Toto plnění rolí je dle studie vedené přirozeným instinktem a osobními zkušenostmi, jelikož jsou pečovatelé převážně ženami/matkami v domácnosti. Naopak muži pečovatelé dle studie přebírají zodpovědnost za získávání zdrojů. Sami toto poskytování zdrojů vnímají jako zásadní zodpovědnost, vedle příprav a organizace volnočasových aktivit pro děti. Pečovatelé i pečovatelky tedy chápou své role jako role v domácnosti. Svě role implementují v práci stejně jako ve svých vlastních rodinách. Usilují o osobní, sociální, vzdělávací a profesní rozvoj dětí, o které se starají. I přes snahu zaměstnanců však autoři poukazují na fakt, že nahrazení rodiče pečovatelem není stoprocentní. Důkazem byla situace, kdy pečovatelé neposkytovali individuální přístup dítěti ani v tak osobní interakci jako je jeho krmení (Omidire, 2015, s. 123).

Další studie vedená rovněž se zaměstnanci dětského domova (Bettmann, 2015) také předkládá důležitost emocionálních vztahů s dítětem. Z výsledků studie je patrné, že důležitost těmto vzbám dávají i samotní pečovatelé. Většina účastníků popsala potřebu poskytnout dětem empatii, bezpodmínečnou lásku a péči. „*Ukážete jim svou starostlivost, věnujete se jejich potřebám a oni přijdou blíže, poslechnou vás, řeknou vám všechno. Ale když naopak lásku*

neprojevujete, vyhýbají se vám, nic vám neřeknou a nebudou vás poslouchat“ (Bettmann, 2015).

Zaměstnanci se ve výzkumu také ztotožňovali s rolí otce a matky. Většina zaměstnankyň (73%) hovořila o tom, že děti potřebují lásku, jistotu a bezpečí a tento přístup nazývaly přímo mateřským. Čtrnáct zaměstnanců výslovně uvedlo, že s dětmi zacházejí tak, jako by byly jejich vlastní. *„Potřebují také lásku matky. Musíte je milovat, musíte jim dát vědět, že jste jejich vlastní matka“* (Bettmann, 2015). Zaměstnanci muži naopak zdůrazňovali svoji roli otcovskou. Vymezovali se vůči rolím zaměstnankyň a také dávali přímo najevo, že se k dětem chovají jako ke svým vlastním. Rozdílné však bylo, jak se zaměstnanci stavěli k roli existující biologické rodiny v životě dítěte. Někteří kladli důraz na biologické rodinné a příbuzenské vazby, jiní zdůrazňovali význam vztahů mezi pečovateli: *„Myslím, že jsme to právě my zaměstnanci, které děti nejvíce potřebují. Pokud je vztah mezi dětmi a zaměstnanci velmi silný a blízký, dítě se bude cítit dobře“* (Bettmann, 2015). Šedesát čtyři účastníků ale uvedlo, že děti potřebují hlavně vztahy, ať už se jedná o rodiče nebo vychovatele. Že děti potřebují vztahy s matkou, otcem, strýci, bratry a sestrami, které by měli v případě nutnosti nahrazovat pečovatelé. Pro děti, které bydlí v ústavních zařízeních, mohou úzké citové vazby s pečovateli sloužit jako ochranný faktor a pomoc při celkovém rozvoji, a pečovatelé jejich základní emocionální potřeby uznávají (Bettmann, 2015).

Představy vychovatelů v českém prostředí mapuje výzkumná práce Jany Benešové (2014) z diagnostického ústavu. Výchovné skupiny dětí jsou v ústavu vedeny mužem a ženou dle předpokladu, že je nutné dítěti poskytnout mužský i ženský model rolí. Toto tradiční pojetí mužské a ženské role s implicitními heterosexuálními vazbami mají zaměstnanci zvnitřněný a přijímají ho. *„Nejdůležitější je, (...) že je zde identifikace s mužským i ženským chováním, s tím jak se chovají mezi sebou“¹* (Benešová, 2014, s. 109). Své naplňování rolí v dvoupohlavním modelu chápou zaměstnanci jako předobraz zdravých mezilidských vztahů, který je pro děti nezbytný. Dívky jsou dle nich takto přetvářeny v „pravé ženy“ a chlapci v „pravé muže“.

Na rozdílné rozdělení matčiny a otcovy role poukazují i čeští odborníci, zejména psychologové zabývající se vývojem dětí (Matějček 1994, Chvála, Trapková 2004, Pavel Říčan 1990, Jan Čáp 1997). Pavel Říčan v otcovi vidí hlavního zprostředkovatele vnějšího světa dítěti. Pomáhá dítěti odtrhnout se od matky, která ho až úzkostlivě ochraňuje. Je činitelem akce. A matka je právě

¹ Upraveno autorem

tou osobou, ve které dítě spatřuje oporu a bezpečí, která o něj pečuje. Vladislav Chvála a Ludmila Trapková zjistili, že se rodiče odlišují také ve způsobu, jakým s dítětem mluví. Popsali tzv. mužská a ženská jazyková těžiště. Mateřské těžiště rozvíjí převážně „akceptující“ charakteristiku jazyka, jelikož se toto těžiště spojuje i s rolí matky. Zatímco mužova role je ochránářská a jeho těžiště je tedy „vymezující a nárokuje.“ Dle autorů jsou obě tyto těžiště pro dítě důležité. Měly by se vzájemně doplňovat, aby dítě mohlo přijmout akceptaci matčiny náruče, ale nestát se zchoulostivělým, málo odolným nebo rozmazleným (Chvála in Kašpárková, 2006, s. 51). Oba tyto principy, mužský a ženský, jsou podle odborníků důležité pro rozvoj genderové identity. Základem pro utváření genderové role je dle odborníků spojení mezi dítětem a rodičem stejného pohlaví v rámci nějž se učí nápodobou a identifikací. Preference rodiče stejného pohlaví je při komunikaci prokázána již kolem prvního roku dítěte podle výraznějších hlasových projevů. Tato spojení vytváří ale nevědomě nejen děti ale i dospělí (Matoušek in Kašpárková, 2006, s. 52). Při činnostech s dětmi věnují otcové větší pozornost synům a matky dcerám. V oblasti vztahů s opačným pohlavím se děti v rodině učí, jak s ním jednat. Otcové odměňují u dívek citlivost, péči o druhé, zatímco matky na synech samostatnost, sílu, pracovitost. Dle Matějčka se kolem tří let dítěte, a později během celého předškolního věku, diferencuje samotný zájem dítěte o pozornost rodičů. Od matky dítě očekává především ochranu a intimitu, od otce naopak aktivitu, zábavu a hry (Matějček, 1994, s. 51-52). Z různých výzkumů je také dokázáno, že je pro dítě rozlišování pohlaví velmi důležitou schopností, kterou si osvojuje velmi záhy po svém narození. Ve druhém měsíci života je nemluvně schopné rozeznat mužský hlas od ženského a v šesti měsících věku věnuje různou pozornost mužským a ženským obličejům. Již brzy tedy dítě třídí informace ze svého sociálního okolí dle dvou různých parametrů a toto třídění mu poté v dospělosti pomáhá chápat svět kolem sebe. Již v tomto věku si také utváří pojetí o své vlastní osobě (Janošová, 2008, s. 94).

Zajímavým příkladem, jaké různorodé role zastává matka a otec uvádí autorka Pavlína Janošová, která se věnovala problematice výchovy dětí stejnopohlavními páry. V rodině, ve které jsou rodiči dvě ženy, se dívky projevují menší oblibou ve zkrášlování a oblékání a chlapci v takovéto rodině méně preferují agresivní chlapecké hry a jsou více citově otevřenější (Janošová, 2008, s. 192). Výsledek tedy koresponduje s názory odborníků, kteří vidí roli matky jako citovou oporu spojenou s rozvojem vlastních emocí. Na druhém pólu najdeme rodiny tvořené v základu dvěma muži. Děti vyrůstající v takovém prostředí se vyznačují větším smyslem pro disciplínu, větší mírou rozvoje rozumových schopností a také smysluplným

vyžitím volného času (Janošová, 2000, s. 69). Tento fakt také koresponduje s představou otce jako vůdčího, pragmatického typu, který děti vede k praktickým dovednostem.

Rozdělení rolí potvrzuje i Lidka Lisá, která první rok života dítěte spojuje zejména s výchovou matky, poskytování citových potřeb. V batolecím věku je však matka také činitelem dětského učení se, chápání a projevování citů. Způsob, jakým matka jedná s otcem podstatně ovlivňuje otcovu roli v rodině. Pakliže je vztah otce a matky v souladu, navazuje se pozitivní vztah i mezi otcem a dítětem. Otec má v tomto věku velký význam při hře, praktických činnostech, pohybových aktivitách a prostřednictvím her venku se dítě seznamuje s novým cizím prostředím jak hmotným, tak především sociálním (Lisá, 1986, s. 168).

Stereotypní rozdělení mužské a ženské role, které bylo doposud prezentováno, však může mít i negativní dopady. Virginie Satirová (1994) upozorňuje, že například vedení dívky pouze k péči o druhé, může vyústit v dívčinu neschopnost projevit svůj názor a upřednostňování zájmů druhých nad své vlastní. U chlapců může naopak snaha potlačovat emoce vyústit v necitlivost vůči citům ostatních lidí a v nadřazené chování nad ženou. Dítě již od malička přirozeně vnímá, jak se k sobě rodiče chovají, jak otevřeně a rovnoprávně se staví k pozici mužů a žen ve společnosti, jak se v rodině vzájemně doplňují a utváří ze dvou autonomních „já“ nový svazek – sexuální, sociální, intelektuální i emocionální (Satirová in Kašpárková, 2006, s. 52).

Na problematiku genderu se zaměřila i již zmiňovaná autorka Jana Benešová (2014) a ve své práci zaměřující se na chod diagnostického ústavu kritizuje nerovný přístup k dívkám a chlapcům. Kritizuje striktně rozdělené činnosti na dívčí a chlapecké, které dále utváří jejich představy o dalším životě, ale také absenci rozmanité škály studijních oborů. Děti mnohdy musí studovat obor, který diagnostický ústav nabízí, a ne který by chtěly. Přičemž výběr studijních oborů pro dívky je ještě menší než-li pro chlapce. Autorka také kritizuje, že se dívky s chlapci přes den skoro nepotkávají, a že jsou na dívky kladeny větší požadavky např. co se péče o svůj zevnějšek týče (Benešová, 2014, s. 67).

1.3.1 Výchova stejnopohlavními páry

Musí být však výchovnou dvojicí opravdu muž se ženou? Výchova dětí stejnopohlavními páry je dnes velmi diskutovaným tématem nejen odborníky. Zajímavé jsou názory odborníků, kteří výchovu stejnopohlavními páry hodnotí kladně, ačkoli v laické společnosti na tuto výchovu zaznívají názory negativní (Pětníková, 2014). V legislativě ČR je stále zakotvena podmínka,

že pokud žije pár v registrovaném manželství, dítě si osvojit nesmí. Toto nařízení ale shledávají odborníci neadekvátním. Poukazují na důležitost stabilního zázemí pro dítě a názornost tolerantního vztahu nadřazující důležitost dvou pohlavních vzorů. Na schopnost muže zastat mateřskou roli upozorňuje i Zdeněk Matějček (1994) s odkazem na několik výzkumů z novorozeneckých oddělení. Muži mají dle výzkumů vrozené stejné instinktivní mechanismy jako ženy, neboť se děti stejně dotýkají, staví se k dětem stejným způsobem, dívají se na ně ze stejné vzdálenosti a také na ně mluví zvýšeným hlasem. Být mužem tedy neznamená nemít rodičovskou kompetenci.

Touha vychovávat děti je přirozená pro všechny dospělé, a to tedy i pro stejnopohlavní páry. Všichni lidé jsou „naprogramováni“ k tomu mít děti. Touha mít děti je podle některých autorů základním pudem, který nám je přirozeně vrozený a jeho nenaplnění může na lidech zanechat psychické následky. Můžeme hovořit o tzv. rodičovské identitě, kterou lidé touží naplnit. Dítě poskytuje mnoho nových stimulů, rodiče získají něco „svého“ a už nikdy nebudou sami a poskytují jim otevřenou budoucnost. Dítě rodičům dává společenskou hodnotu ve smyslu nového poslání uznávaného společností kolem nás v soukromí i veřejném životě (Matějček, 1994, s. 27). Toto oboustranné uspokojování potřeb nazývá autor rodinnou vzájemností (Matějček, 1994, s. 28). Rodičovství dále Zdeněk Matějček rozděluje na psychologické a biologické. První naplňuje veškeré výše zmiňované aspekty vztahu rodiče s dítětem, druhé znamená pouze pokrevní vztah rodiče s dítětem. Oba druhy rodičovství mohou existovat pospolu a také nemusí. U mnoha pěstounských a adoptivních rodičů se setkáme pouze s jedním z nich, pro dítě to však není zásadní, jelikož *„dítě za rodiče přijímá toho, kdo se k němu mateřsky a otcovsky chová a nikoliv toho, kdo se pouze prokazuje úředním potvrzením“* (Matějček, 1999, s. 61).

Zároveň však Zdeněk Matějček uvádí, že ztráta jednoho pohlavního vzoru znamená ztrátu možnosti jisté kultivace a rozvoje. Dítě v průběhu dospívání prochází fázemi, v nichž preferuje matku a posléze zase otce. Od matky očekává především intimitu a od otce aktivity a zábavu. Uvádí, že matky vedou dítě k člověku a otcové k lidem (Matějček, 1994, s. 51). Mnoho autorů se také kloní k vysvětlení, že touha mít děti je motivací společenskou a psychologickou nikoli biologickou. Lidé mají potřebu prokázat před společností svoji ploditelskou schopnost. Zvyšuje se tím společenská prestiž člověka a zařadí se tím do „normality“ (Matějček, 1999, s. 55). Zařazení do „normality“ tímto způsobem je jistě pro stejnopohlavní páry silným lákadlem. Osobně se přikláním ke kombinaci obou faktorů při zakládání rodiny. Můžeme se setkat i s heterosexuálními páry, u kterých převládla touha po společenské prestiži nad touhou

biologickou. Ve výsledku však nezáleží na důvodu, kvůli kterému chtějí páry zakládat rodiny ale na tom, aby jim jejich touha byla umožněna. Ať už by se jednalo o touhu biologickou či psychologickou, oba případy nenaplnění touhy mohou vést k psychickým následkům.

Výchova stejnopohlavními páry je vnímána kriticky mimo jiné na základě výše zmíněné teorie přijímání pohlavní identity skrze sociální učení. Jak název napovídá, pohlavní identita a pohlavní role se vytvářejí prostřednictvím působení rodiče/vychovatele na dítě. Pomocí pozorování a napodobování jejich chování. Dítě si tak osvojí vnímání sebe samotného skrze chování svých vychovatelů. Tak jak se chovají vychovatelé k sobě navzájem a k samotnému dítěti je pro něj určující. Znamenalo by to tedy, že by např. dívka pro vytvoření své pohlavní identity potřebovala ženský vzor chování, který by nebylo možné v gay rodičovském páru zajistit. U ostatních dívek a žen by mohla dívka, vzhledem k absenci poznatků o povahových rysech žen, hodnotit takový rys jako nevhodný. Sama teorie však připouští, že vzor pohlavní identity je možné získat v dětství i od jiných lidí ve svém okolí, jako jsou tety, strýčkové, učitelé ale i vrstevníci (Janošová, 2008, s. 117-119). Bohužel, je v dnešní době absence jednoho pohlavního vzoru častým jevem i v heterosexuální populaci. Často diskutovaným tématem, kterému se věnuje například Philip Zimbardo (2017) je tzv. ztráta mužství u mužů, která je spojena s emancipací žen, a s tím spojeným velkým množstvím žen samoživitelek, které své chlapce vychovávají bez mužských vzorů. A ani rodina složená z muže, ženy a dětí, nemusí být zcela funkční a k nápodobě a vštěpování si pohlavních rysů tedy nemusí vůbec docházet ani v úplné rodině s dvoupohlavním párem.

Teorie sociálního učení je také kritizována, jelikož dítě vidí pouze jako pasivního příjemce signálů, na které reaguje, a nikoli jako aktivního činitele své vlastní identity. Jako aktivní činitel je dítě vnímáno v teorii genderového schématu, která vznikla v 70. letech 20. století. Teorie říká, že každý své pohlavní identity formulujeme nejen na základě podnětů z vnějšího prostředí, ale také na základě naší kognice, našeho rozumového chápání. Vytváříme si tak sami systém, podle kterého rysy, jevy řadíme do mužského nebo ženského světa. Ani podle této teorie není primárně důležité získat vzory genderových rolí v úzké rodině. V průběhu vývoje se názory i identita dítěte proměňují právě na základě různých setkání s širším okolím (Janošová, 2008, s. 117-119).

Neméně zajímavé je také se zamyslet nad tím, jaké genderové role jsou dětem vlastně předávány. Předěšlé století přineslo mnoho změn v tradičním chápání mužské a ženské role. Roli živitele rodin přebírají ženy a muži naopak přebírají péči o domácnost. Změnil se také

pohled na muže jako otce. Od přísného otce, který se s dětmi vidí minimálně, jsme se dostali až k otcům, od kterých nejenže je péče o děti vyžadována, ale oni sami si přejí o děti pečovat (Janošová, 2008, s. 20). Je tedy zřejmé, že jaké role by měly být dětem předány a kým, je nejisté a proměnlivé v čase.

Vezměme v potaz také to, že ještě ve 20. století byly za neschopné vychovávat děti považovány i matky samoživitelky. V 60. letech děti svobodných matek tvořily 20 – 25 % všech dětí v dětských domovech. Způsobeno to bylo bezesporu i menším finančním zajištěním samoživitelek než dnes. Rozdíl je však velmi markantní a v 90. letech děti samoživitelek zabíraly pouze 1% z celkového počtu dětí v dětském domově (Škoviera in Bizová, 2015, s. 40). Proměnlivé v čase jsou tedy i pohledy na to, kdo je jak schopný postarat se o dítě.

Paradoxně se k osvojování dětí homosexuálními páry staví legislativa České republiky. Ačkoli byla možnost uzavřít registrované partnerství mezi homosexuálními partnery uzákoněna již v roce 2006, neposkytuje tento svazek párům stejná práva jako svazek manželství. Nyní pomineme zbylá práva, která nemohou registrovaní partneři uplatňovat, a zaměříme se na možnost adopce. Dle platné legislativy ČR může o adopci požádat jakákoli fyzická osoba s výjimkou osob v registrovaném partnerství. Dostáváme se tak do situace, kdy si homosexuál žijící nesezdaně může osvojit dítě, ale homosexuál žijící v registrovaném partnerství nikoli. Z pohledu českého státu je tedy lepší, když dítě bude vychováváno samoživatelem nežli rodinou se stabilním zázemím, ačkoli je tento fakt v rozporu s názory odborníků (Pětníková, 2014, s. 33).

V současné situaci tedy rodinný model v náhradní péči i rodinné i institucionální tvoří převážně děti a dvoupohlavní pár, poté ženy „samovychovávatelky“ a v poslední řadě muži „samovychovávatelé“. Jaký bude ale vývoj do budoucna je otázkou.

1.3.2 Kompetence vychovatele

Definovat přesně jakými kompetencemi by měl vychovatel disponovat je velmi obtížné. Ondřej Sekera navrhuje kompetence vychovatele konkretizovat dle pracovních činností, které vykonává (Sekera, 2009, s. 53). M. Siegrist má stejný názor (in Sekera, 2009, s. 55) a kompetence odvozuje na základě pozorování a analýzy pracovních činností, které jsou důležité pro výkon povolání.

Kompetence rozdělujeme do třech základních oblastí:

- 1) Týmové kompetence (empatie, upřímnost,..)
- 2) Systémové kompetence (jednání, plánování,..)
- 3) Reflexivita (hodnocení vlastního výkonu, ujasnění si vlastních hodnot,..)

Jaroslava Vašutová jde dále a nastiňuje kompetence, které by měly být vlastní všem pedagogickým pracovníkům, a tedy i vychovatelům v ústavních zařízeních. Pracovník by měl být především psychicky odolný a fyzicky zdatný, dále empatický a tolerantní. Měl by mít osobní postoje a hodnotové orientace, osobní dovednosti jako je kooperace, kritické myšlení nebo umět řešit problémy. Z osobních vlastností by měl mít především zodpovědnost, důslednost a přesnost (Vašutová in Sekera, 2009, s. 58).

Zajímavá je práce Zdeňka Mlčáka (2006, s. 230-277), který se dotazoval sociálních pracovníků a jejich klientů na jejich názory ohledně kompetencí sociálního pracovníka. Samotní sociální pracovníci uváděli vědomosti o lidské komunikaci, právu, poradenství, osobnosti člověka, manželství a rodině, jednání a vyjednávání. Komunikační schopnosti, schopnost zvládnout stres a zátěž. Jejich klienti na druhou stranu kladně hodnotí, když je sociální pracovník přívětivý, inteligentní, svědomitý a emocionálně stabilní. Můžeme zde vidět, jak se hodnocení té samé profese může proměňovat dle úhlu pohledu (Sekera, 2009, s. 59).

Mezi hlavní činnosti vychovatele v zařízení institucionální péče patří výchova, vzdělávání, terapie, reedukace a resocializace (Sekera, 2009, s. 70). Druhou podstatnou složkou práce jsou činnosti spojené s běžným denním režimem (např. dohled nad dětmi při čištění zubů). Při čemž ze zprávy České školní inspekce z roku 2003 vyplynulo, že mnohem více obsahují týdenní programy výchovné činnosti právě činnosti spojené s obsluhou dětí. Pokud bychom tedy využívali terminologii A. Škoviery, vychovatelé by především dětem poskytovali péči nikoli výchovu. Autor knihy však realizoval svůj vlastní výzkum a jeho výsledek byl optimističtější než-li výsledek České školní inspekce. Procentuálně se věnují vychovatelé v zařízeních ústavní a ochranné výchovy v České republice nejvíce činnostem, které právě souvisí s rozvíjením osobnosti klientů. Na druhém místě se však bohužel umístily činnosti související s dohledem a dozorem nad dětmi a se zabezpečením chodu organizace a výchovně-vzdělávacího procesu. Prvnímu druhu činností se vychovatelé věnovali celou pětinu času stráveného s dětmi, což považuje autor za smutné. Vezmeme-li i v úvahu, že 18 % času s dětmi jim zabraly činnosti související s chodem organizace, získáme 38 % pedagogicky nevyužitého času (Sekera, 2009,

s. 155). Za negativní zjištění považuje autor také malé zastoupení terapeutických činností, které napomáhají dítěti v resocializaci, v posilování soudržnosti a socializace. Jak je patrné ze zmiňovaných pracovních činností vychovatele, požadované kompetence na vychovatele neodpovídají skutečným kompetencím, které využívá. Na tento fakt poukazuje jak Ondřej Sekera, tak i Albín Škoviera. Vysokoškolsky vzdělaným vychovatelům nejsou naplňovány jejich odborné ambice a pokud by měli suplovat pouze funkci rodičovskou, pečovatelskou, není takového vzdělání a v důsledku ani celého zařízení potřeba (Škoviera in Sekera, 2009, s. 188).

Pro správný vývoj dítěte je také velmi důležité, aby vyrůstalo v klidném a harmonickém prostředí. Atmosféra ústavního zařízení, kterou vytváří všichni zaměstnanci i děti a která na všechny také zpětně působí, je v odborné literatuře nazývána jako klima organizace. Nejčastěji jsou jako tvůrci klimatu dětského domova vyjmenováváni osobnost ředitele zařízení, osobnosti jednotlivých vychovatelů, úroveň vzájemné komunikace, organizační řád a také prostředí zařízení, jeho materiální vybavení a zvolené dekorace (Fibichrová, 2015, s. 31). Kladně je hodnocen láskyplný a přívětivý vztah k dětem, stanovený řád s pevnými pravidly a příjemné prostředí. Je dokázáno, že pokud jsou dodržovány tyto pravidla, velmi pozitivně je ovlivněno formování a rozvoj osobnosti dětí (Fibichrová, 2015, s. 31).

Na základě této teorie autorka Svobodová (Svobodová in Střelec, 2004, s. 94) uvádí tři základní dovednosti/kompetence, které by měl vychovatel ovládat, aby se podílel na utváření pozitivního klimatu ústavního zařízení.

1. Sociální dovednosti – podpora a posilování sociálních vazeb v zařízení motivováním dětí k pozitivním vztahům jak k ostatním lidem, tak například k práci, škole, či jiným společenským aktivitám, rozvíjet toleranci dětí k odlišnostem druhých atd.
2. Komunikativní dovednosti – umět navázat kontakt s dítětem a vytvořit partnerský a otevřený vztah, umět vysvětlovat a argumentovat, respektovat názor druhého, umět komunikovat srozumitelně a to jak verbálně, tak i neverbálně, ovládat svůj hlas/intonaci, hovořit výstižně, stručně atd.
3. Organizační dovednosti – umět stanovit jasná pravidla, dodržování stanovených pravidel, slibů a závazků, rozdělování úkolů či zařazování aktivizujících metod atd.

1.3.3 Osobnost vychovatele

Na základě výzkumu mezi dětmi uvádí Stankowski vlastnosti vychovatele, které vyzdvihují děti ve výchovných institucích. Vychovatel by měl být dle nich spravedlivý, měl by chránit záležitosti svých svěřenců, měl by mít rád mládež a s tím související schopnost snadno s nimi navazovat vztahy. Dále by měl být klidný, chápající, mít široké zájmy a mnoho dovedností. Kladně mládež také hodnotí vychovatelovo sportovní nadání a svalnatou postavu. V rámci charakterových vlastností by měl být moudrý, shovívavý ale zároveň přísný a důsledný, neměla by mu však chybět veselost, vlídnost a měl by být sympatický, dobrý organizátor a měl by vzbuzovat důvěru (Stankowski in Sekera, 2009, s. 44).

Albín Škoviera (2007a, s.104) uvádí šest oblastí očekávání, které působí na samotné vychovatele, mimo jiné zmiňuje i očekávání kladená na vychovatele od dětí:

- 1) Vychovatel sám na sebe klade plánování a realizaci svých představ založených na jeho potenciálu.
- 2) Vedení zařízení od vychovatele očekává splnění představ jich samotných a vzorné chování jemu svěřených dětí.
- 3) Zřizovatel zařízení vyžaduje nevysokoškolsky vzdělaného vychovatele, kterému nemusí platit tak vysokou odměnu.
- 4) Personál zařízení očekává, že vychovatelé budou univerzálně použitelní.
- 5) Postoje rodičů klientů se různí na základě schopnosti akceptace, že je jejich dítě umístěno v internátním zařízení.
- 6) A děti očekávají vychovatele, který je zaujme, poskytne jim podporu a nebude mít vysoké nároky; starší děti neočekávají nebo nechtějí, aby se vychovatelé stali jejich náhradními rodiči.

Autor Ondřej Sekera uvádí důvody, proč je odborníky vyzdvihováno zastoupení obou pohlaví ve vychovatelské roli (2009, s. 46). Kombinace obou pohlaví je výhodná například z biologického hlediska, jak zvládáme stres, přičemž výchova dětí v ústavní péči, které mohou mít různé handicap, je nadmíru zátěžovou situací. Dle Jana Čápa (2001, s. 178) se zvyšuje u mužů množství adrenalinu v krvi právě při zátěžových situacích, ale u žen je dosahováno ještě větších hodnot při ohrožení dítěte. Muži vykazují lepší výsledky v prostorových úlohách, takže mohou děti naučit lépe se pohybovat v prostoru, zatímco ženy disponují lepšími verbálními

schopnostmi a mohou tak dětem lépe rozvíjet slovník. Tutt Norman popisuje svoji zkušenost z nápravných zařízení. „/V/ případě, kdy nebyl v zařízení přítomen „ženský vliv“, nebyly vidět ornamenty, květinová výzdoba, interakce mezi chlapci a personálem byla bouřlivá, chyběla jemnost v interpersonálních vztazích“ (Norman, 1974, s. 164).

Na vhodnost zastoupení ženy i muže ve výchovatelské pozici poukazují také Vladimír Labáth nebo Zdeněk Matějček. Podle něj dívkám rozumí více ženy a chlapcům více muži. Pro pochopení myšlení každého dítěte v zařízení je tedy dobré mít v zařízení jak muže, tak i ženy (Labáth, Matějček in Sekera, 2009, s. 47). Bohužel se však takovému ideálnímu stavu vychovatelů pouze blížíme. V roce 2002 shledala Česká školní inspekce, že feminizace je problémem nejen vše-obecného školství ale také dětských domovů. Ze zprávy z šetření vyplynulo, že absence mužských vzorů omezuje nabídku identifikačních vzorů a modelů chování (viz str. 16) a vylučuje konfrontace s mužským chováním (Sekera, 2009, s. 44). Zpráva z roku 2004 pojednávala o stejném problému a s tím souvisejícím nedostatkem pedagogických pracovníků pro potřeby utváření rodinných skupin (Sekera, 2009, s. 48). Dnes již může být situace jiná, ale nepředpokládám, že o mnoho. V domově, který jsem navštívila, byli zaměstnáni pouze tři muži. Dva vychovatelé a jeden údržbář. Ostatní pozice od ředitelky po kuchařky zastoupily ženy.

1.3.4 Pohled dětí

Jak na celou problematiku nahlíží děti samotné, bylo zatím zkoumáno velmi málo, příkladem může být výzkum Stankowského (viz str. 25). O to více je zajímavá práce Mileny Kurelové a kol. (2008), která mimo komplexního stavu výchovných ústavů v ČR zkoumá také názory dětí na vychovatele. Představy a názory dětí velmi ovlivňuje celé klima ústavu, které, jak bylo popsáno výše, tvoří mnoho faktorů. Z tohoto důvodu jsou následující výpovědi dětí rozdělené dle jednotlivých ústavů a samotné ústavy jsou krátce popsány.

První zařízení je charakteristické dobrými vztahy mezi adolescenty a vychovateli. Chlapci hodnotí vychovatele jako vstřícné, respektující a naslouchající. Důkazem mohou být dohodou zařazené volnočasové aktivity. Kladně hodnoceni jsou především vychovatelé, kteří mají určité dovednosti. Pozitivní hodnocení vychovatelů vychází z liberálního stylu výchovy, který chlapci samozřejmě oceňují. Vychovatelů si však váží zato, že jim důvěřují. Ženy vychovatelky jsou také přijímány kladně. Chlapcům poskytují jiný náhled než vychovatelé a o chlapce více pečují.

Uplatňují mateřský přístup. Na ženách oceňují komunikativnost a otevřenost k řešení problémů. Žena však musí být autoritativní a přísná, aby u chlapců obstála (Kurelová, 2008, s. 99-109).

V dalším zařízení není vytvořen mezi chlapci a vychovateli žádný vztah. Vztah, díky kterému by chlapci cítili, že i tresty jsou důkazem, že na nich někomu záleží. Děti tak touží po vychovateli, kterému budou moci důvěřovat, který se bude zajímat o jejich problémy a se kterým si vytvoří jasný vztah. Velmi jim vadí, že nemohou o žádných aktivitách diskutovat. K vychovateli, jako jediné autoritě, se neustále vymezují. Neuspokojující je zde také z pohledu dětí řešení problémů. Vždy se řeší pouze následky, ale ne jejich příčiny (Kurelová, 2008, s. 109-122).

V dětském domově se školou probíhá mezi vychovateli a dětmi vzájemná spolupráce. Společně si například vytváří výzdobu zařízení. Autorita vychovatele je tvořena osobnostní a dovednostní složkou. Někteří jsou tedy ceněni více (sportovně nadaní) a někteří méně. Toto klima zařízení je záměrně budováno vedením. Od vychovatelů se vyžaduje aktivní účast na vytváření koncepce zařízení, která se mimo jiné řídí pravidlem, že výchovný proces může být úspěšný pouze tehdy, pokud je vychovatel v dané skupině přítomen trvale a má předpoklady k práci s touto skupinou. Každá skupina je také vedena ženou i mužem a diferencované jsou podle věku chlapců. Vztahy vychovatelů s chlapci jsou založené na důvěře. Vychovatelé se jim snaží pomoci v řešení problémů. Chlapci hodnotí vychovatele kladně. Oceňují jejich spravedlivost. Negativně hodnotí přísnost, kdy odebírají body za malé prohřešky. S tím souvisí příliš přísná pravidla a nedostatečný individuální přístup. Možnost vyjádřit svůj názor mají chlapci výjimečně, v rámci volnočasových aktivit a za dobré chování. Oceňovány jsou odměny v podobě vycházek (Kurelová, 2008, s. 122-133).

Po shrnutí dat ve výzkumu byl závěr následující. Děti preferují vychovatele, kterým mohou důvěřovat. Pouze chlapci z jednoho výchovného ústavu přímo poukázali na výhody mít ve výchovné skupině vychovatele i vychovatelku. Na ženách oceňují starostlivost a péči, která je spojována s rolí matky a kterou jim vychovatelé poskytují v menší míře. Na vychovatelích naopak oceňují zručnost, nějakou konkrétní dovednost a smysl pro spravedlnost. Takovéto vlastnosti můžeme spojit s vedením dětí k jejich rozvoji jak manuálnímu, tak rozvoji mravních hodnot, a tedy s rolí otcovskou. Obecně však studie zjistila, že je pro chlapce primárně důležité navázat citový vztah, cítit se v bezpečném a důvěrném prostředí, a není pro ně podstatné, zdali tento vztah navážou s mužem či ženou. Vychází také najevo, že je nutné

vytvoření citových vazeb dítěte k vychovateli, aby dítě pochopilo, že i trest je projevem vychovatelovy starostlivosti (Kurelová, 2008, s. 158-159).

Z předložených argumentů tedy vychází najevo, že by vychovatelé v dětských domovech měli především saturovat dětské emocionální potřeby, a to z pohledu odborníků ale také samotných dětí. V ideálním případě by se mělo jednat o pár složený z muže a ženy, jelikož jejich role jsou v mnohém diametrálně odlišné. Nesmíme však zabředávat do přílišného dichotomického a stereotypního rozdělení těchto rolí, jelikož to může mít na děti ve výsledku negativní vliv a jelikož je dokázáno, že i páry stejnopohlavní dokážou plnohodnotně naplňovat hlavní zmiňovanou dětskou potřebu.

2 METODOLOGIE

Jelikož je cílem výzkumu zjistit názory dětí a dospívajících na role vychovatelů a vychovatelek v dětském domově, je výzkum založen na principu Q-metodologie. Tuto skupinu psychometrických a statistických procedur popsal v první polovině 20. století William Stephenson ve své práci *Q technique and its methodology*. Využití Q-metodologie je vhodné k zjišťování subjektivních názorů respondentů, jelikož nezjišťuje pouze kolik lidí má určitý názor, ale odhaluje také proč takové názory mají. (Van Exel, 2005, s. 1). Respondenti totiž hodnotí zvlášť různá tvrzení, týkající se určitého tématu na místo hodnocení tématu samotného. Výzkumníkovi se tak dostává komplexnějšího náhledu na názory respondentů a eliminuje se respondentova fabulace. Jelikož zkoumáme názory respondentů postupy, které nám umožňují statistické vyhodnocování dat, zařazuje se Q-metodologie na pomezí kvalitativní a kvantitativní metodologie, byť statistické vyhodnocování dat není nezbytné. Díky této dvojakosti je Q-metodologie však vhodným nástrojem k zjišťování názorů dětí a dospívajících. Nese s sebou jak výhody rozhovoru s respondentem, tak výhody dotazníkového šetření (Van Exel, 2005, s. 17). V písemném projevu mohou respondenti, a zvlášť děti, upřednostňovat kratší odpovědi. Při komunikaci tváří v tvář se tedy výzkumník může dozvědět více informací, zvlášť u cílové skupiny tohoto šetření. Kvůli své náročnosti na vyhodnocování bývá výzkumný vzorek respondentů malý a pouze ilustrativní (Stone, 2015, s. 183-186).

Jelikož je Q-metodologie nástrojem kvalitativního přístupu, cílová skupina, tedy P-set, musí čítat alespoň dva respondenty. Maximální počet respondentů je 12, avšak kvůli náročnému vyhodnocování se pohybuje obvyklý počet respondentů kolem šesti.

2.1 Výhody a nevýhody užití Q-metodologie

Jako každá výzkumná metoda s sebou nese Q-metodologie specifické klady, ale bohužel také zápory. Miroslav Chráska jich popisuje hned několik. Nespornou výhodou je, že jako jiné druhy kvalitativní metodologie umožňuje výzkumníkovi provést velmi intenzivní zkoumání malého počtu respondentů (1998, s. 157). Na rozdíl např. od rozhovoru získáme za stejný čas mnohem více dat, které můžeme považovat za spolehlivé (2007, s. 235). Největší přínos Q-metodologie však vidí Miroslav Chráska v prvotním získání relevantních a ucelených dat, týkajících se malé cílové skupiny, ze kterých poté můžeme vycházet v dalším výzkumu, při využití jiných metod (2007, s. 235). Q-metodologií se zabýval také Jiří Pelikán (1998), který jako hlavní výhodu

Q- metodologie vidí v tom, že ji můžeme kdykoliv zopakovat a přesně tak můžeme určit změny, které nastaly v názorech respondentů (1998, s. 142). Stejně jako Miroslav Chráska ji také vyzdvihuje díky možnosti intenzivně ale také diferencovaně studovat malé skupiny respondentů (Pelikán, 1998, s. 142).

Stejní autoři však také jmenují nevýhody Q-metodologie. Mezi největší negativa patří nemožnost zobecňovat jakékoli závěry na celou společnost, jelikož se jedná o hloubkový výzkum malého počtu respondentů (Bajerová, 2016, s. 46). Hlavní nevýhodou Q-metodologie, která se týká především výzkumníka, a kvůli kterému také Q-metodologie není často užívána, je vysoká pracnost provedení výzkumného šetření. Nejdříve musí být výzkumník přítomen u každého rozřazování Q-typů, aby si mohl poznamenat jejich pořadí, mohl se případně doptávat a také výzkum řádně představit. V porovnání s dotazníkem, který mohou najednou vyplňovat i tisíce lidí, se jedná o velkou nevýhodu. Poté následuje pracné zpracovávání dat, které představuje především přepisování dat na papíře do elektronické podoby a dále také samotné vyhodnocování statistickými metodami (Pelikán, 1998, s. 142). Jiří Pelikán (1998, s. 142) i Fred Kerlinger (in Chráska 2007, s. 235-236) shledávají nevýhodu v omezené možnosti vyjádřit komplexně a svobodně svůj názor, jelikož jsou respondenti nuceni zařadit všechna tvrzení do předem vytvořené škály kopírující Gaussovu křivku. V podstatě je na respondenta vyvíjen nátlak, který sám o sobě může způsobit, že respondent provede pro něj nepřírozený výběr. Z mého pohledu se tento aspekt nucené volby však eliminuje díky možnosti zařadit tvrzení do kategorie neutrálních názorů a díky doprovodnému rozhovoru, který může pro respondenta nepřírozené volby odhalit a objasnit.

2.2 Průběh Q-metodologie

Metodika Q-metodologie se skládá z pěti fází: Shromažďování, Vytvoření Q-setu, Výběr cílové skupiny označované jako P-set, Q-třídění a Analýza a interpretace (Van Exel, 2005, s. 4).

Pod první fází Shromažďování si můžeme představit shromažďování obecných názorů a tvrzení na zkoumanou problematiku. Toto shromažďování může být uskutečňováno jak mezi cílovou skupinou, tak i mezi širší veřejností. Častým nástrojem zjišťování názoru cílové skupiny jsou focus group, ve kterých je podněcována diskuze a brainstorming. K zjišťování převládajících názorů ve společnosti slouží média. Prvním ze jmenovaných způsobů se výzkumník vyvaruje své předpojatosti a do Q-setu zařadí pouze tvrzení, která cílovou skupinu ohledně daného tématu opravdu zajímají. Zařazením tvrzení širší společnosti může výzkumník zjistit, jak se

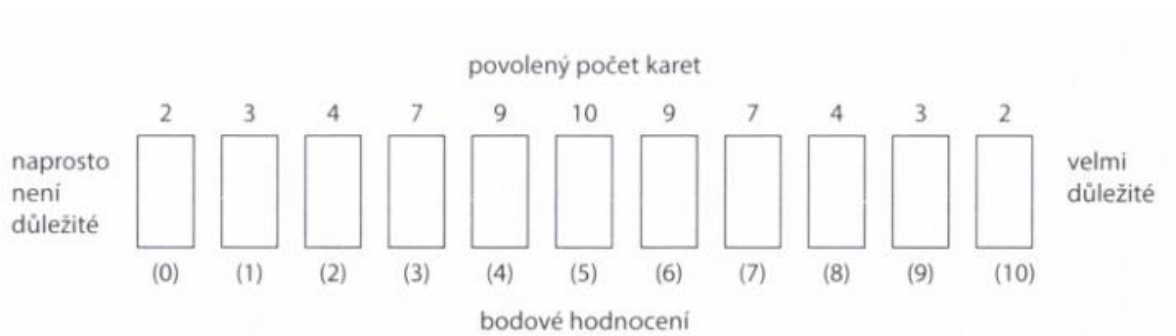
k těmto tvrzením staví cílová skupin. Q-set, který je složen z tvrzení shromážděných z různých zdrojů, tak získává na rozmanitosti (Van Exel, 2005, s. 4).

Ve výzkumu diplomové práce bylo shromažďování dat provedeno během polostrukturovaných rozhovorů s dětmi z cílové skupiny. Rozhovory byly s dětmi vedeny vždy v průběhu aktivit (dělání domácích úkolů, sportovní aktivity, kreslení,...). Odpovědi dětí tak byly více bezprostřední a autentické. Děti se cítily uvolněně a otázky braly jako pouhou součást běžného rozhovoru. Omezil se tak prostor k možnému záměrnému zkreslení odpovědí. Ze shromážděných dat vyšlo najevo předběžné zjištění, že děti v dětském domově upřednostňují vychovatele či vychovatelku podle genderu pouze mírně. Toto upřednostnění můžeme vidět převážně u dětí starších 12 let. Z větší části děti hodnotí vychovatele a vychovatelku podle jejich charakterových vlastností a nikoli podle genderu.

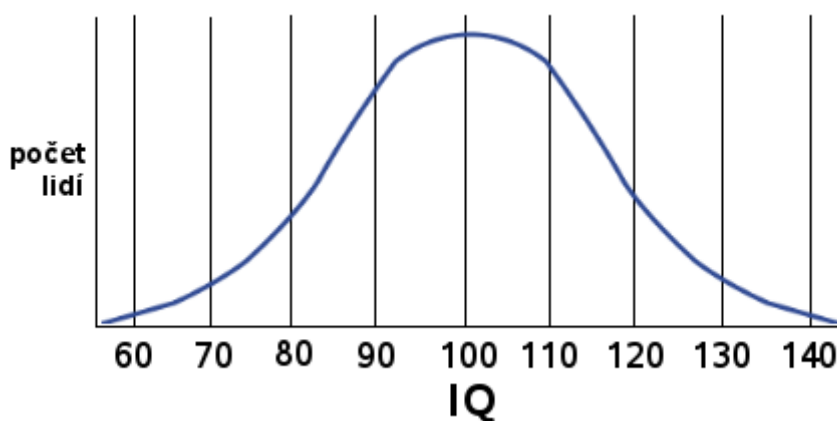
Získaná tvrzení byla poté doplněna tvrzeními z médií a ze současné vědecké diskuze o rolích muže a ženy ve výchově dětí. Z první fáze výzkumu vzešla také sada tvrzení, které tvoří základ výzkumného Q-setu. Tvrzení se nazývají Q-typy.

2.2.1 Q-třídění

Ve druhé fázi Q-metodologie je respondentům předkládán soubor karet, na nichž jsou napsána jednotlivá tvrzení (může se však jednat i o estetické objekty atd.). Jednotlivé karty se označují jako Q-typy. Q-typy poté mají respondenti rozřadit podle určitého kritéria. Kritérium stanovuje sám výzkumník a může se jednat o to, jakou důležitost má pro respondenta dané tvrzení, jak velký vliv mají jednotlivá tvrzení na určitou situaci, jak rizikový hodnotí určitý faktor v dané oblasti atd. Doporučovaný počet Q-typů je poměrně vysoký a pohybuje se nejčastěji mezi 60 – 120. Respondenti třídí karty do hromádek, které jsou nejčastěji rozděleny tak, aby rozřídění odpovídalo normálnímu rozdělení – tzv. kvazinormální distribuci. Při počtu 60 Q-typů by se jednalo o 11 hromádek podle obrázku č. 1 (Chráška, 2016, s. 225). Kvazinormální distribuce představuje např. rozložení určitého jevu ve společnosti. Pro představu stejné rozložení definuje i známá Gaussova křivka (obr. č. 2).



Obrázek č. 1: Kvazinormální distribuce Q-typů²



Obrázek č. 2: Gaussova křivka – v tomto případě zobrazující rozložení IQ v populaci³

Vzhledem k cílové skupině výzkumu bylo zařazeno do Q-setu pouze 40 karet. Především malé děti neudrží dlouho pozornost během podobných aktivit. Zároveň mají děti z cílové skupiny, jak bylo zjištěno během první fáze shromažďování dat, problémy se čtením a předčítání tvrzení komplikuje a prodlužuje proces. Na každé kartě je napsané jedno tvrzení a číslo, které je mu přiřazeno. Číslo však neslouží jako hodnotící znak, na což musí být respondenti řádně upozorněni. Slouží pouze výzkumníkovi k administrativním účelům. Karty jsou respondentům předloženy a jejich úkolem je provést tzv. Q-třídění. Tedy rozřazení Q-typů.

² Zdroj: Chráska, 2016, s. 225

³ Zdroj: Inteligence.cz [2021-06-05] Dostupné z: <https://www.inteligence.cz/vypocet-iq/>

Respondenti po předložení Q-setu hodnotí jednotlivá tvrzení nejčastěji na škále Souhlasím – Mám neutrální názor – Nesouhlasím. U průběhu Q-třídění je výzkumník vždy přítomen a může se tedy respondentů doptávat za účelem získání dalších relevantních dat. V první fázi třídění respondent nejdříve Q-typy rozdělí do tří hromádek – Souhlasím/ Mám neutrální názor/ Nesouhlasím. Jak jsem zjistila během výzkumu, je tento první krok velmi důležitý, jelikož respondentovi umožní se se všemi tvrzeními seznámit a následné třídění je poté mnohem jednodušší. V případě, že je respondent s rozřazováním hotov, zaznamená si výzkumník počty karet v jednotlivých kategoriích (souhlasím – neutrální názor – nesouhlasím). Po zaznamenání si pořadí požádá výzkumník respondenta o roztřídění tvrzení dle předložené tabulky, tzv. score sheetu (Van Exel, 2005, s. 6). V práci používám místo anglického názvu pojem výsledková tabulka.

Výsledková tabulka obsahuje tolik políček, kolik je tvrzení, respondent tak musí zařadit do škály od Nejvíce souhlasím po Nejvíce nesouhlasím všechna tvrzení. Jelikož je však výsledková tabulka navržena tak, aby odpovídala kvazinormálnímu členění podle Gaussovy křivky, je respondent nucen přiřadit ke krajním hodnotám pouze jedno či dvě tvrzení. Nejčastěji bývá výsledková tabulka znázorňována dle obrázku č. 3. Jako první má tedy respondent vybrat z hromádky Souhlasím dva výroky, se kterými souhlasí nejvíce, poté tři výroky ze zbylých výroků, se kterými souhlasí nejvíce atd. Po zařazení všech výroků z kategorie Souhlasím respondent stejným způsobem pokračuje i s tvrzeními v kategorii Nesouhlasím. Nejdříve vybere dvě, se kterými nejvíce nesouhlasí poté tři atd. Kategorii výroků Mám neutrální názor může respondent podrobit stejnému hodnocení. Z výroků může vybrat ty, na které má opravdu neutrální názor nebo ty, ke kterým přeci jen zaujímá částečný souhlasný či nesouhlasný názor. Zpravidla však na neutrální tvrzení zbývá pouze jedna škála, která zaujímá místo uprostřed výsledkové tabulky (Van Exel, 2005, s. 7).

Všem tvrzením tedy může respondent přiřadit stejnou váhu. Po roztřídění tvrzení je respondentovi umožněna kontrola svého hodnocení a možné úpravy. Různé úpravy výsledkové tabulky mohou vyvolat diskuzi a jsou proto žádoucí. V průběhu celého třídění se také může výzkumník doptávat, proč si respondent vybral právě tuto možnost, obzvláště při zařazování tvrzení na hraniční body škály. Takovéto detailní škálování nutí respondenta zamyslet se nad problematikou více než například dotazníkové šetření. Výzkumník tedy může obdržet zajímavější data, zvláště pokud si uvědomíme, že má možnost se doptávat. Q-třídění může proběhnout i online formou, ale upřednostňována je forma na živo (Van Exel, 2005, s. 17).

Obrázek č. 4: Schematický náskres výsledkové tabulky obsahujícího 40 Q-typů⁵

Q-typy výzkumu byly sestaveny tak, aby vždy určitá část z nich odpovídala na zkoumanou problematiku. Okruhy, na které se výzkum zaměřuje, jsou:

1. chápání role vychovatele, zdali role děti ztotožňují s rolemi rodičovskými a zdali ony samy preferují dvoupohlavní model výchovy
2. vnímání genderových stereotypů dětmi, zda-li je ony samy nekriticky přijímají nebo si genderových rolí nejsou ani vědomi
3. vnímání současné situace v domově v rámci vztahu mezi dítětem a vychovatelem
4. zdali se s věkem proměňují dětské preference vychovatelů a jejich vlastností.

1. Teta má být láskyplná a pečující.
2. Strýc má být tvořivý a zábavný.
3. Mužské činnosti by nás měli učit muži a ženské činnosti ženy.
4. Nemám oblíbeného strejdu nebo tetu.
5. Raději trávím čas s tetou.
6. Teta nás má učit novým dovednostem.
7. Nejvíce na tetě nebo strýci oceňuji, že s nimi můžu tvořit, můžu se učit novým věcem.
8. Pro radu si jdu raději za tetou.
9. Teta a strýc by měli být spravedlivě přísní.
10. Chtěl/a bych, aby mi teta se strejdu byli vzorem.
11. Po celou dobu, co jsem tady, mám jen jednoho oblíbeného strejdu nebo tetu.
12. S mým oblíbeným vychovatelem řeším rád/a všechny problémy.
13. Teta a strýc by měli mít stejnou autoritu.
14. Vychovatele mám oblíbeného proto, že s ním dělám věci, které mě baví.

⁵ Zdroj: autor práce

15. Tety by měly trávit více času s holkama a stejdové s klukama.
16. Měli bychom rozdělovat činnosti na ženské a mužské.
17. Myslím si, že by se o malé děti měli starat pouze tety.
18. Raději trávím čas se strejdou.
19. Strýc nás má učit novým dovednostem.
20. Vychovatele mám oblíbeného proto, že mi vždy poradí.
21. Chtěl/a bych dělat činnosti hlavně se strejdou.
22. Dříve jsem měl/a oblíbeného strejdu, ale nyní mám tetu.
23. Kluci by měli dělat jiné samostatné činnosti než dívky.
24. Jsem rád/a, když se tety a strýcové obměňují a přicházejí noví.
25. Nejvíce na tetě nebo strýci oceňuji, když tu pro mě jsou a starají se o mé potřeby.
26. Dříve jsem měl/měla oblíbeného jiného vychovatele/vychovatelku.
27. Se strýcem raději tvořím.
28. Chtěl/a bych dělat činnosti hlavně s tetou.
29. Myslím si, že by se o velké děti měli starat pouze strýcové.
30. Myslím si, že péči o děti nemohou zastat tety samy.
31. Myslím si, že by děti měli vychovávat strýc i teta.
32. Dříve jsem měl/a oblíbenou tetu, ale nyní mám oblíbeného strejdu.
33. Chtěl/a bych dělat činnosti bez holek/kluků.
34. Chtěl/a bych, aby mi strýc s tetou nahrazovali rodiče.
35. Chtěl/a bych, aby na mě strýc s tetou neměli vysoké nároky.
36. Chtěl/a bych, aby mě vychovávali strýc i teta.
37. Je dobré mít po celou dobu pobytu v domově jen jednoho nebo dva vychovatele.
38. Myslím si, že péči o děti mohou zvládnout sami strejdové.

39. Teta nebo strejda by nám měli více naslouchat.

40. Teta i strejda by měli být důvěryhodní.

Q-typy byly seřazeny tak, aby se tvrzení týkající se vždy jednoho tématu nevyskytovala vedle sebe. Do Q-setu byla zařazena také po vzoru metodologie dotazníkového šetření kontrolní tvrzení, která slouží k ověření respondentovy relevantnosti. Kontrolní tvrzení nesou stejný význam jako jiná tvrzení a jsou pouze jinak formulována (Chráska, 2016, s. 159-156). Takováto tvrzení nebyla zařazena ihned po sobě.

2.2.3 P-set

Výzkumu se účastnily čtyři děti z jednoho dětského domova ve věku 11 – 13 let. Aby mohly být porovnávány preference dětí na základě rozdílnosti pohlaví, účastnili se výzkumu dva chlapci a dvě dívky. Aby byl zajištěn individuální přístup k dětem a při interpretaci výsledků mohla být zohledněna jejich osobnost, byl zvolen takto nízký počet respondentů. Vzhledem k věku respondentů a vyskytujícím se dyslexiím bylo zvoleno 40 Q-typů. Tvrzení byla napsána čitelně a velkým písmem, kvůli usnadnění čtení. Stejně však bylo dětem ještě se čtením dopomoženo. Motivovány byly děti vysvětlením užitečnosti získaných výsledků a neformální podobou výsledkové tabulky.

Při interpretaci výsledků je nutné brát v potaz background dětí a klima dětského domova. V dětském domově jsem měla možnost celkově strávit několik dní a seznámit se tak jak s vedením domova, tak s běžným chodem organizace. V domově působí jako největší autorita paní ředitelka, která působí velmi přísně a s dětmi se stýká pouze minimálně. Děti ji tedy vnímají spíše negativně. Direktivní přístup uplatňuje i na své zaměstnance. V organizaci tedy nepanuje uvolněná atmosféra. Činnosti jsou vždy týden dopředu naplánované, což je ostatně povinnost všech dětských domovů a vychovatelů v nich působících, ale zde se plán dodržuje opravdu pečlivě a celkově je organizace domova velmi rigidní. V týdenním plánu chybí činnosti, ve kterých by děti měly prostor vyjádřit své názory a pocity.

Ohledně života dětí jsem zjišťovala pouze základní informace, které jsem získala přímo od nich. S dětským domovem jsem byla dohodnuta na tom, že děti vyberou oni dle věku, pohlaví, doby, kterou strávily v dětském domově (min 3 roky, aby mohly sledovat své preference vychovatelů) a podmínky, že si děti v rodině neprožily žádné trauma. Jednalo se tedy především o tzv. sociální sirotky, kteří byli z rodiny odebráni kvůli špatné ekonomické situaci v rodině či

kvůli tomu, že rodiče výchovu řádně nezvládali. Respondenti i dětský domov, kteří se účastnili výzkumu, jsou anonymizováni. Ve výzkumu jsou tedy respondenti označeni jako chlapci A a B a dívky A a B.

Chlapec A

Prvnímu respondentovi je 12 let. Do dětského domova se dostal v šesti letech. Z rodiny kontakt udržuje pouze s matkou, avšak jejich vztah je velmi vlažný. Sám si je vědom matčiny chyb, např. když ho zapomene vyzvednout v domově na víkend. Z rozhovoru bylo patrné, že osobnost vychovatele nebere jako velkou autoritu.

Chlapec B

Druhému chlapci je 11 let a v domově je umístěn 4 roky. Sporadicky se stýká s oběma rodiči, zřejmě kvůli nízkému zájmu rodičů. On se na ně vždy těší a mluví o nich hezky. Nechápe, proč je v domově umístěn, rád by šel co nejdříve k rodičům. I přesto mluvil o vícero vychovatelích kladně. Jeho preference vychovatelů se tedy nejspíše střídají.

Dívka A

První dívka je 11 let stará a žije v tomto dětském domově od nízkého věku a na své rodiče si nepamatuje. Ví, že žijí, a ráda by je poznala, ale život v domově považuje za standard. Po celou dobu pobytu v domově chová citový vztah k jedné konkrétní vychovatelce.

Dívka B

Nejstarší respondentce je 13 let, z toho pět let tráví v dětském domově. Pravidelně se stýká se svojí biologickou matkou, která však žije s novým partnerem, se kterým si dívka moc nerozumí. I proto se na návštěvy moc netěší a s matkou se dostávají do konfliktů.

2.2.4 Analýza výsledků

Po zaznamenání výsledků, toho, jak respondenti seřadili jednotlivá tvrzení, nastává fáze interpretace dat výzkumníkem. Během této fáze již nejsou respondenti potřeba a může se tak odehrávat i po delším čase. Pokud bychom pracovali s velkým množstvím dat, způsobených jak velkým množstvím výroků, tak velkým množstvím respondentů, je nutné postupovat systematicky. U každého výroku si zaznamenáme, na jaké místo ho jednotliví respondenti ve výsledkové tabulce umístili. Abychom mohli s daty dále pracovat za pomoci statistických

metod, je nutné jednotlivým pozicím v kvazinormálním rozložení přiřadit číslo, tak jak to můžeme vidět na obrázku č. 1, 3 i 4. K výrokům umístěným na pravém hraničním bodu tak v případě tohoto výzkumu přiřadíme číslo 9 a výrokům na levém hraničním bodu 0. Můžeme poté u každého tvrzení například zjistit, jak s ním respondenti v průměru souhlasí (Van Exel, 2005, s. 6-7), jak dalece se respondenti v hodnocení tvrzení liší (směrodatná odchylka) zda existují podobnosti v hodnocení tvrzení a jak jsou velké (Pearsonův korelační koeficient) nebo jak se na základě hodnocení respondentů lišily různé oblasti výzkumu (Q-faktorová analýza). Ke Q-metodologii bývají vznášeny statistické námitky, kvůli respondentově nemožnosti zvolit libovolné hodnocení. Spolehlivost závěrů tedy můžeme zvýšit zvýšením hladiny významnosti z obvyklé 0,05 na 0,01 (Chrásková, 2016, s. 227-229). U malého množství dat je možné výsledky šetření pouze porovnat a interpretovat bez využití statistických metod. V této práci kombinuji oba způsoby. Metody kvantitativní metodologie jsou v práci využity jako pomůcka k vytvoření přehledu. Vzhledem k malému počtu respondentů, jejich individuálním zvláštnostem, vyskytujícím se kontrolním tvrzením a možnosti různého pochopení tvrzení i přes dovysvětlování významů na místě, se nemůže jednat o reprezentativní výsledek. Metody kvalitativní metodologie v práci slouží k hlubšímu pochopení dětských názorů.

2.2.4.1 Q-faktorová analýza

Sadu tvrzení můžeme rozdělit do několika oblastí dle témat, kterým se věnují. S těmito oblastmi dále můžeme pracovat odděleně, či je mezi sebou porovnávat. Takovému rozdělení Q-typů a následné práci s nimi se říká Q-faktorová analýza. Q-typy byly rozděleny do oblastí na základě výzkumných otázek následovně:

1. faktor: chápání role vychovatele (tvrzení č. 1, č. 2, č. 6, č. 9, č. 13, č. 17, č. 19, č. 29, č. 30, č. 31, č. 34, č. 37, č. 38, č. 40)
2. faktor: vnímání genderových stereotypů dětmi (tvrzení č. 3, č. 15, č. 16, č. 21, č. 23, č. 28, č. 33)
3. faktor: vnímání současné situace v domově v rámci vztahu mezi dítětem a vychovatelem (tvrzení č. 4, č. 5, č. 7, č. 8, č. 10, č. 12, č. 14, č. 18, č. 20, č. 24, č. 25, č. 27, č. 35, č. 36, č. 39)
4. faktor: jak se s věkem proměňují dětské preference vychovatelů a jejich vlastností (tvrzení č. 11, č. 22, č. 26, č. 32)

2.3 Konkrétní postup práce s daty

Pro práci s daty jsem zvolila program Microsoft Excel. Čísla tvrzení jsem do programu přepsala z na místě zakreslených výsledkových tabulek. Do jednoho sloupce byly přiřazeny čísla tvrzení a do vedlejších sloupců byly k číslům připsány hodnoty, které děti tvrzením přidělily. Vznikla tedy tabulka obsahující všechny Q-typy a jejich hodnocení všemi respondenty. Jednalo se o hodnoty od 0 do 9 (viz obrázek č. 4). Čím více tedy s tvrzením respondent souhlasil, tím větší hodnotu tvrzení nabývalo. Kvůli eliminaci lidské chyby při přepisování získaných dat do programu, jsem provedla u všech respondentů kontrolní součet všech hodnot, který při tomto rozložení výsledkové tabulky dává 180. V této fázi již může výzkumník s daty dále pracovat za pomoci analytických nástrojů programu. Všechny hodnoty náležící k jednomu tvrzení byly zprůměrovány a získala jsem tak průměrný názor všech dětí na toto tvrzení. Dále už jsem pracovala výhradně s těmito průměry. U jednotlivých tvrzení dále uvádím tyto průměry v závorkách. Za pomoci programu jsem získala medián z dat, tedy střední hodnotu, která nám rozděluje soubor dat na dvě stejně velké poloviny. Pokud tedy máme nyní medián 4,75 znamená to, že jedna půlka dat se pohybuje pod tímto průměrem a druhá půlka nad ním. Pro účely této práce jsem stanovila medián jako hranici mezi názorem souhlasným a naopak nesouhlasným. Dále byl získán modus, který nám říká, jaká hodnota se v souboru vyskytuje nejčastěji. V tomto souboru se jednalo o průměr šest.

Zprůměrovány nebyly pouze odpovědi všech dětí, ale také pouze odpovědi chlapců a poté dívek. Získala jsem tak dva soubory dat, které se sebou mohou porovnávat a zjistit, zda se liší názory chlapců od názorů dívek. Porovnávat jsem však nechtěla pouze skupiny odpovědí chlapců a dívek ale také skupiny vytvořené tematicky dle Q-faktorů. Q-typy patřící do jedné tematické oblasti jsem tedy seřadila k sobě a opět jsem s těmito oblastmi pracovala obdobně jako s prvotním souborem dat. K výpočtu rozsahu, v jakém se průměry pohybují, jak v celém souboru, tak i v různých skupinách, byla využita směrodatná odchylka. Jak moc se od sebe liší jednotlivé stanovené soubory, jsem zjišťovala za pomoci korelace.

Korelace byla provedena za pomoci Pearsonova korelačního koeficientu. Stejně tak, jako je tomu s průměry, i korelační koeficienty jsou u konkrétních tvrzení dále uváděny v závorkách. V závislosti na absolutní hodnotě Pearsonova korelačního koeficientu (r) můžeme hovořit o korelaci:

1. malé ($r = 0,1$ až $0,3$),
2. střední ($r = 0,3$ až $0,7$) a

3. silné ($r = 0,7$ až 1).

V závislosti na kladném nebo záporném koeficientu můžeme hovořit o přímé nebo nepřímé závislosti. Tímto způsobem jsem porovnávala rozdílnosti mezi chlapeckými odpověďmi a odpověďmi dívek. Dále také rozdílnosti odpovědí jednotlivých respondentů s odpověďmi všech ostatních respondentů. Z výsledných korelačních koeficientů jsem sestavila matici (viz tabulka č.1), ve které můžeme přehledně vidět míru podobnosti v hodnocení všech možných dvojic.

2.4 Interpretace výsledků

Interpretaci výsledků můžeme rozdělit na dva různé okruhy, jelikož je zapotřebí provést nejen Q-faktorovou analýzu, tedy jednotlivou analýzu 4 oblastí výzkumu, ale také je třeba data vyhodnotit komplexně.

2.4.1 Celkové vyhodnocení

Obecně můžeme říci, že děti na tvrzení odpovídaly převážně souhlasně, avšak pouze s malou převahou. Ze 160 Q-typů označily jako tvrzení, se kterými lze souhlasit, 57 tvrzení. V podobné míře poté označily tvrzení za neutrální (52 Q-typů) a nesouhlasná (51 Q-typů). Nejpozitivněji tvrzení hodnotil chlapec B, který zařadil 18 tvrzení do souhlasných a po 11 tvrzení do neutrálních i nesouhlasných. Druhý největší počet souhlasů, a to 14 tvrzení, vyjádřil chlapec A. Stejný počet tvrzení zařadil také do kategorie neutrální a do kategorie nesouhlasů zařadil pouze 12 tvrzení. Naopak vysoký počet nesouhlasů vyjádřila dívka A, která v této kategorii měla 19 tvrzení. Druhý nejvyšší počet 12 tvrzení zařadila do kategorie souhlasné. Neutrální názor zaujala k 9 tvrzením. Poslední respondent, dívka B, zaujala nejvíce neutrálních postojů v počtu 18 tvrzení. Dále souhlasila se 13 výroky a 9 výroků označila za negativní.

Z následující tabulky č. 1, která je sestavena z Pearsonových korelačních koeficientů pro všechny možné dvojice respondentů, je patrné, že mezi žádnou dvojicí nepanovala významná shoda, jelikož koeficient v ani jednom případě nepřesahoval hodnoty 0,3. Respondenti odpovídali tedy velmi individuálně a jejich názory se značně liší. Nejméně se v názorech shodovali dívka A a chlapec B. Tento rozdíl je nejspíše způsoben rozdílným vztahem k biologické rodině. Jako jediná dívka A nepoznala své biologické rodiče a její vnímání vychovatele je tedy trochu jiné. Opakem je chlapec B, který jako jediný své rodiče vyzdvihoval a chová k nim hluboký vztah. Dívka A má nízkou shodu hodnocení i se zbylými respondenty.

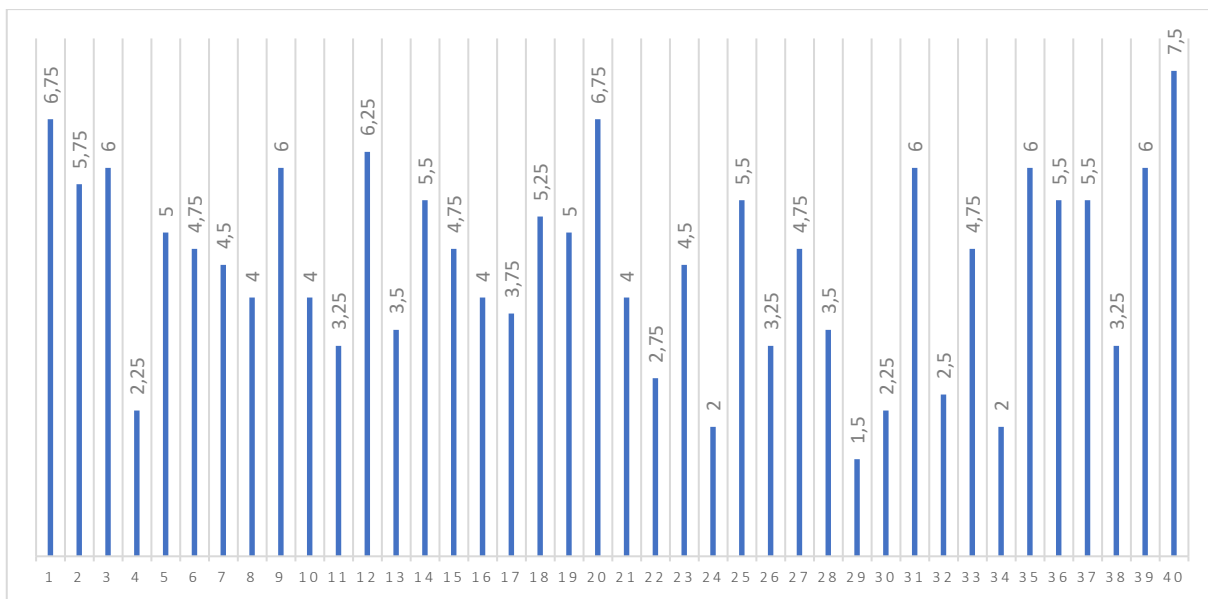
Zajímavé však je, že nejnižší shodu s ostatními má dívka B a to i s chlapcem A, se kterým má podobný vztah k biologické rodině. Tímto jsme tedy dokázali, že tento faktor nebude jediným, který ovlivňuje názory dětí. Při bližším porovnání hodnocení jednotlivých dětí vyšlo najevo, že dívka B se nejvíce lišila ve svých hodnoceních v oblasti týkající se genderu. Na všechny tvrzení reagovala nesouhlasně s průměrným hodnocením 2,57. Můžeme tedy říci, že nejvíce ze všech odmítá genderové stereotypy, tato skutečnost může být dána jejím nejvyšším věkem. Výrazněji se také od ostatních lišilo její hodnocení oblasti zaměřující se na současnou situaci v domově. V této kategorii byla však tvrzení pestrá, takže z jejího kladného hodnocení nemůžeme nic vyvozovat. Nejvyšší shodu můžeme vidět mezi chlapcem A a chlapcem B. Opět se ovšem jedná pouze o shodu malou.

| | chlapec A | dívka A | chlapec B | dívka B |
|-----------|-----------|----------|-----------|----------|
| chlapec A | x | 0,204348 | 0,247826 | 0,165217 |
| dívka A | 0,204348 | x | 0,052174 | 0,186957 |
| chlapec B | 0,247826 | 0,052174 | x | 0,178261 |
| dívka B | 0,165217 | 0,186957 | 0,178261 | x |

Tabulka č. 1: Matice sestavená z korelačních koeficientů dvojic

Výsledek korelace odpovědí chlapců (0,25) a odpovědí dívek (0,19) značí velmi malou shodnost odpovědí dle pohlaví. Samotná korelace dvou těchto souborů (chlapci-dívky) vyšla také slabá (0,24). Můžeme tedy říci, že pohlaví není určujícím faktorem ovlivňujícím odpovědi dětí. Při rozdělení tvrzení dle faktorů panovala největší shoda mezi chlapci a dívkami v oblasti týkající se jejich představ o vlastnostech vychovatele. V této oblasti také panovala středně silná shoda jak u chlapců (0,6), tak i u dívek (0,6). Největší rozpor mezi chlapci (0,13) a dívkami (- 0,89) panoval v oblasti zjišťující proměnu preferencí vychovatelů v čase. Zajímavé je v této oblasti silně protikladné hodnocení tvrzení dívek, způsobené odlišným zázemím dívek. Druhý největší rozpor mezi názory chlapců (0,56) a dívek (-0,12) panoval v oblasti genderových stereotypů. Chlapci se spolu shodovali výrazně více nežli dívky.

Pro mě překvapivým zjištěním bylo, že i přes velký počet různých tvrzení získalo průměrně nejvyšší bodové ohodnocení (7,5) tvrzení č. 40 „Teta i strejda by měli být důvěryhodní“. Toto zjištění zcela koresponduje s výzkumem z výchovných ústavů. Dalšími vysoce hodnocenými tvrzeními bylo tvrzení č. 1 a 20. Od tety tedy děti opravdu očekávají lásku a péči a velmi kladně hodnoceni jsou i vychovatelé, které děti mohou požádat o radu.



Graf č. 1: Průměrné hodnocení všech tvrzení

Jak můžeme vidět na přiloženém grafu, průměrné hodnocení žádného Q-typu nepřesáhlo číslo 8 a nebylo nižší než číslo 1. Znamená to tedy, že ani s jedním tvrzením souhlasili či nesouhlasili všichni respondenti nebo alespoň většina z nich. V následujících tabulkách můžeme vidět, kterých 5 tvrzení respondenti vybrali jako ta, se kterými souhlasí nejvíce a také ta, se kterými souhlasí nejméně. Tvrzení jsou řazena vždy od krajních hodnot.

| Průměrné hodnocení | Tvrzení | Č. tvrzení |
|--------------------|---|------------|
| 7,5 | Teta i strejda by měli být důvěryhodní. | 40 |
| 6,75 | Teta má být láskyplná a pečující. | 1 |
| 6,75 | Vychovatele mám oblíbeného proto, že mi vždy poradí. | 20 |
| 6,25 | S mým oblíbeným vychovatelem řeším rád všechny problémy. | 12 |
| 6 | Mužské činnosti by nás měli učit muži a ženské činnosti ženy. | 3 |

Tabulka č. 2: Pět tvrzení s největším výskytem pozitivního hodnocení

| Průměrné hodnocení | Tvrzení | Č. tvrzení |
|--------------------|---|------------|
| 1,5 | Myslím si, že by se o velké děti měli starat pouze strýcové. | 29 |
| 2 | Jsem rád/a, když se tety a strýci obměňují a přicházejí noví. | 24 |
| 2 | Chtěl/a bych, aby mi strýc s tetou nahrazovali rodiče. | 34 |
| 2,25 | Nemám oblíbeného strejdu nebo tetu. | 4 |
| 2,25 | Myslím si, že péči o děti nemohou zastat tety samy. | 30 |

Tabulka č. 3: Pět tvrzení s největším výskytem negativního hodnocení

2.4.2 Faktorová analýza

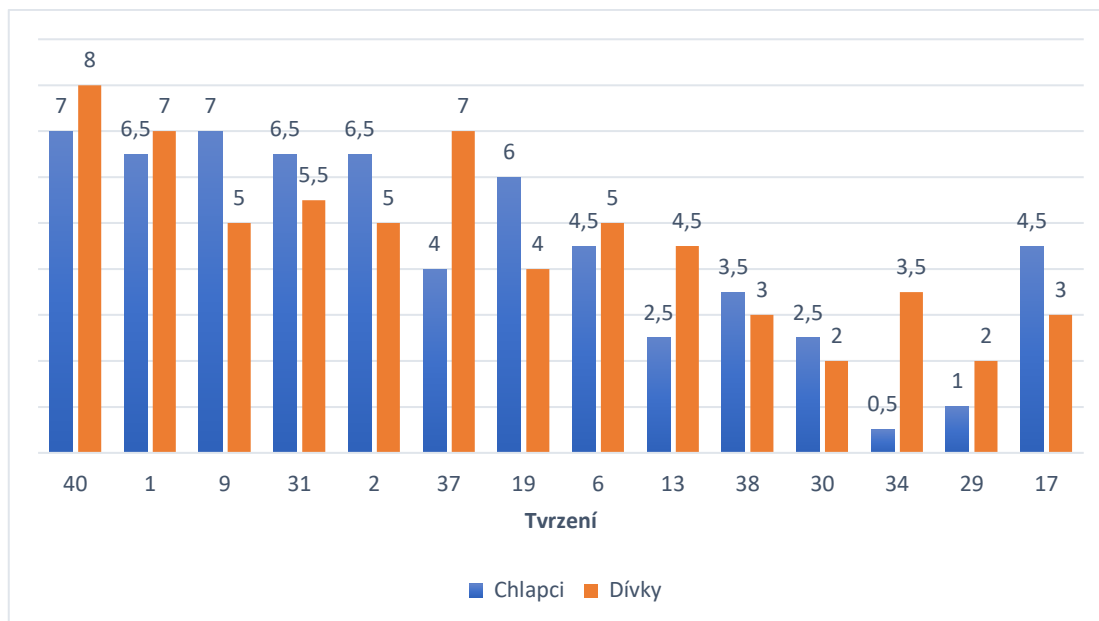
Po celkovém zhodnocení názorů dětí na všechny otázky výzkumu byla provedena Q-faktorová analýza dle faktorů vymezených v bodě 2.2.4.1.

2.4.2.1 Role vychovatele

Oblast týkající se představ dětí o vychovatelích můžeme nazvat jako nejkontroverznější, jelikož děti tvrzení v ní zařazené v průměru hodnotily velmi rozdílně. Vyšla zde nejvyšší výběrová směrodatná odchylka (1,9), která je vyšší nežli odchylka celého souboru dat (1,5). Vyskytuje se zde také v průměru nejvýše hodnocené tvrzení č. 40 i hodnocení nejnižší, tvrzení č. 29. Dle názoru dětí, má být tedy vychovatel především důvěryhodný a měl by být spravedlivě přísný. Děti si také myslí, že by je měla vychovávat jak teta, tak i strýc. Přičemž od tety očekávají především lásku a péči a od strýce tvořivost a zábavu. Děti také kladně hodnotily stálost konkrétního vychovatele v domově, který o ně pečuje. Stejně, jako je tomu v odborné literatuře, děti přidělují „pedagogickou“ roli muži/strýcovi (5), ale ženě/tetě také. Průměrné hodnocení tohoto tvrzení bylo pouze o 0,25 nižší než-li stejné tvrzení týkající se strýce. Tento rozdíl tedy nepovažují za průkazný. Pod nesouhlasné tvrzení, tedy tvrzení s průměrným hodnocením pod mediánem 4,75, děti zařadily potřebu tety i strýce mít stejně velkou autoritu. Z rozhovoru vyplynulo, že především chlapci vidí jako autoritu pouze strýce. Tomuto tvrzení odpovídá i menší průměr chlapeckého hodnocení Q-typu (2,5) než dívčího hodnocení (4,5). Ohledně výchovy dítěte jen jedním vychovatelem, se děti kloní k názoru, že péči o dítě samotní strýcové plnohodnotně nezvládnou a spíše se kloní k názoru, že ji zvládnou samotné ženy. Odmítavě se také děti stavěly k názoru, že by jim měli vychovatelé nahrazovat rodiče. Dívky se však k tomuto názoru klonily odmítavě výrazně méně. Nejdůrazněji děti odmítly tvrzení, že by měl být vychovatelem starších dětí pouze muž. Role ženy je tedy pro ně důležitá i v pubertálním věku. O něco kladněji avšak stále negativně zhodnotily také péči o malé děti pouze ženami. Vnímají tak důležitost zastoupení obou pohlaví v raném věku dítěte.

Interpretace této oblasti by nám také mohla poskytnout odpověď na otázku, zda se proměňují dětské preference vychovatelů s věkem. Věkové rozdíly nejsou mezi dětmi velké, ale pro ilustraci jsem je rozdělila na dvojici 11 a 11 let (chlapec B a dívka A) a dvojici 12 a 13 let (chlapec A a dívka B). Ve dvojici starších dětí byl při korelaci vypočten Pearsonův korelační koeficient 0,56 a ve dvojici mladších dětí 0,47. Mezi staršími dětmi tedy panovala větší shoda v hodnocení, ne však silná a tudíž průkazná. Při korelaci hodnocení těchto dvou skupin vyšel Pearsonův korelační koeficient 0,52, což značí středně silnou shodu mezi hodnocením obou

dvojic. Nemůžeme tedy říci, že by věkový rozdíl respondentů změnil jejich náhled na osobnost vychovatele.

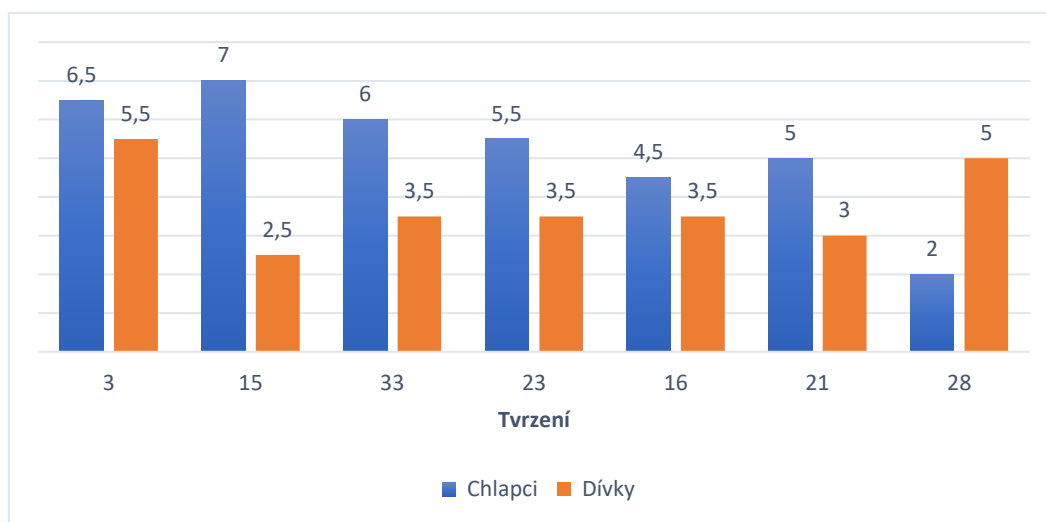


Graf č. 2: Průměrné hodnocení oblasti výchovatské role

2.4.2.2 Oblast vnímání genderových stereotypů

V této oblasti se průměrná hodnocení tvrzení pohybovala v podobných hodnotách. Výběrová směrodatná odchylka je pouze 0,79. Podobné bylo i hodnocení chlapců a dívek, ačkoli by se mohlo v této oblasti očekávat něco jiného. Nejvíce rozdílně ohodnotily dívky od chlapců tvrzení č. 15 „Tety by měly trávit více času s holkama a strejdové s klukama“. Dívky s tímto tvrzením nesouhlasí (2,5) na rozdíl od chlapců, kteří s ním souhlasí velmi (7). Z rozhovoru s chlapcem B bylo patrné, že by si přál trávit více času s muži/vychovateli. Toto přání by se mohlo podepsat na výsledném průměru. Koresponduje to také s faktem, že ústavní výchova bojuje s nedostatkem mužských zaměstnanců. Dívky většinou odpovídaly negativněji než chlapci, jediným tvrzením z této oblasti, se kterým dívky (5) souhlasily více než chlapci (2) bylo tvrzení č. 28 „Chtěl/a bych dělat činnosti hlavně s tetou“ což ovšem protirečí výsledku u otázky č. 15. Můžeme tedy konstatovat, že ačkoli dívky odmítají stereotypní rozdělení mužského a ženského světa, jak o tom vypovídá i hodnocení tvrzení č. 16, přejí si trávit více času s tetou/ženou vychovatelkou. Tento výsledek však jistě ovlivnil i fakt, že jedna z dívek chová k jedné vychovatelce vřelý vztah.

Dále děti souhlasily s výrokem, který říká, že by ženské činnosti měly učit ženy a mužské činnosti muži. Opět to může být projev nedostatku mužských vzorů, který chlapci vnímají za problematický. Ale i přes to, by se dalo na tomto místě polemizovat s autorkou práce z diagnostického ústavu, která rozdělování činností na ženské a mužské kritizuje. Chlapci dokonce takovéto rozdělení dle tvrzení č. 33 a kontrolního tvrzení č. 23 kvitují. U dívek se však setkáme s opakem. Zbytek tvrzení v oblasti genderu můžeme označit za nesouhlasná, ačkoli by se na první pohled mohlo zdát, že nekorespondují s předchozí interpretací. Je to však dáno nízkým rozdílem mezi průměry. Respondenti celkově tuto oblast hodnotili velmi nízkou a na základě výsledkové tabulky byli nuceni k možná nepřirozené volbě. Respondenti tedy nesouhlasili s rozdělováním činností na ženské a mužské, a s tím, že by chtěli vykonávat činnosti především s tetou či strýcem, ačkoli zde vyšly mírné preference pro vychovatele stejného pohlaví. Závěrem můžeme říci, že se děti odklání od stereotypního genderového vnímání.



Graf č. 3: Průměrné hodnocení gender oblastí

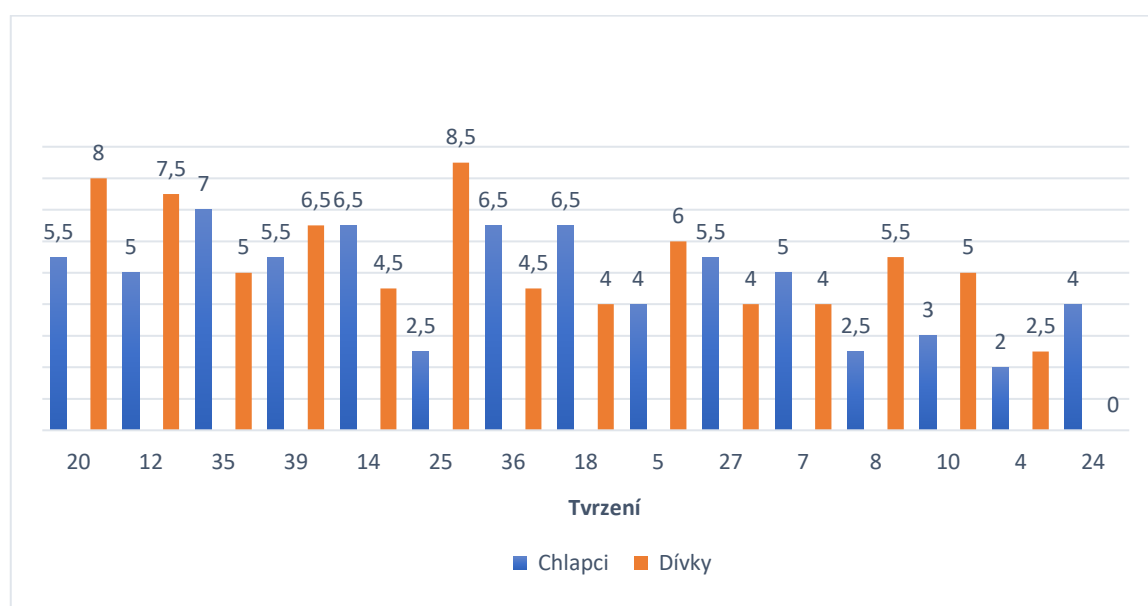
2.4.2.3 Oblast mapující současnou situaci v domově

Ve třetí oblasti se průměrné hodnocení od sebe vzdaluje více než-li v oblasti předchozí. Výběrová směrodatná odchylka zde nabývá hodnoty 1,37. Názory chlapců a dívek jsou obdobné až na tvrzení č. 25. Z hodnocení vyšlo najevo, že děti v současné době mají v domově alespoň jednoho oblíbeného vychovatele a jsou rády, když v domově setrvávají ti stejní vychovatelé. Na oblíbeném vychovateli nejvíce oceňují, že jim dokáže vždy poradit a řešit

s ním problémy jim tedy nedělá obtíže. Tento aspekt je pro děti dozajista velmi důležitý a koresponduje to s jejich představou, že má být správný vychovatel důvěryhodný. Zajímavé však je, že dívky preferují, když si mohou jít pro radu za ženou, a chlapci naopak za mužem. Další vlastnosti, díky kterým mají respondenti svého oblíbeného vychovatele rádi, je možnost dělat s ním věci, které je baví. Toto plus bylo více vyzdvižováno chlapci.

Vysoko hodnocené bylo tvrzení o snížení vysokých nároků na dítě. V tomto případě by to mohlo znamenat přetěžování dětí v dětském domově. Nebo by se mohlo jednat o projev puberty, jelikož toto tvrzení bylo hodnoceno spíše pozitivně chlapci než dívkami, které bývají pilnější. Mohlo by to také však znamenat, že ve vychovateli děti nechtějí spatřovat „dozorce“, ale spíše přítele. Bohužel s tím, koresponduje i stejně vysoko hodnocené tvrzení č. 39, skrze které děti vyslovují svoje přání, aby jim bylo více nasloucháno. Vidíme, jak je jejich představa o důvěryhodném vychovateli nenaplněována. Naslouchání a plnění dětských potřeb vyzdvižují u oblíbeného vychovatele v tvrzení č. 25 především dívky (8,5). Chlapci s tímto tvrzením dokonce nesouhlasí.

Děti si přejí, aby je vychovávala v domově žena i muž. Vyšší míra souhlasu chlapců opět poukazuje na feminizaci institucionální výchovy. Respondenti sami uvedli, že raději tráví čas s vychovatelem stejného pohlaví. Negativně děti zhodnotily, že by na vychovatelích nejvíce oceňovali jejich zručnost, tvořivost. Dále si také ve vychovatelích nechtějí vytvářet své vzory.



Graf č. 4: Průměrné hodnocení současné situace v domově

2.4.2.4 Oblast proměn preference vychovatele

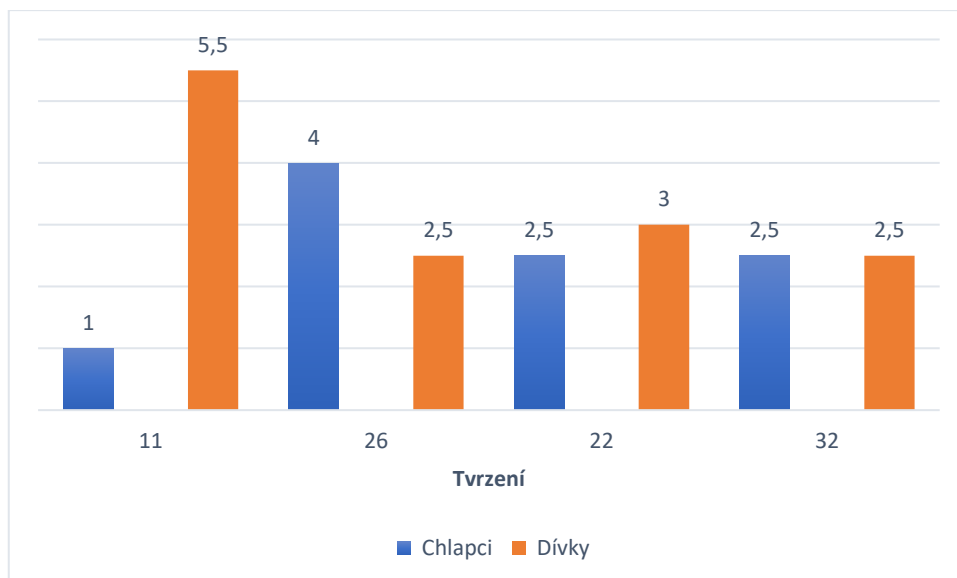
V poslední a nejkratší oblasti logicky zaznamenáváme nejmenší rozptyl dat, pouhých 0,37. Celkově děti hodnotily tato tvrzení jen negativně, jak můžeme vidět na grafu č. 5. Průměrné hodnoty se pohybují mezi 1 až 5,5. Můžeme však zaznamenat rozdíly v chlapeckém a dívčím průměru, které jsou způsobené především hodnocením dívky bez biologických rodičů. Názory na tyto tvrzení jsou velmi podmíněné backgroundem dětí, proto budu nyní v této oblasti posuzovat každé dítě zvlášť bez využití statistických metod. V této oblasti je to umožněno především díky malému počtu tvrzení a samozřejmě díky malému počtu respondentů.

První chlapec, chlapec A, uvedl, že po dobu pobytu v domově nemá jen jednoho oblíbeného vychovatele a zároveň také neměl dříve oblíbeného jiného vychovatele než má nyní. Z rozhovoru bylo patrné, že vychovatele vnímá opravdu jen jako vychovatele a netvoří si k nim žádné hlubší citové vazby. Nevytváří si tedy ani žádné zásadní preference vychovatelů.

U chlapce B bylo naopak poznat, že má v domově rád různé vychovatele. Také jako jediný uvedl, že měl dříve rád jiného vychovatele než nyní. Na obě tvrzení týkající se pohlaví oblíbeného vychovatele zareagoval negativně, takže bude nyní, stejně tak jako v minulosti, preferovat dva či více vychovatelů stejného pohlaví.

Dívka B odpovídala velmi podobně jako chlapec A. Ze zjištěných informací tedy můžeme usuzovat, že s různými vychovateli vytváří podobný neutrální vztah. Poslední respondent, dívka A, sama v rozhovoru uvedla, že má v domově oblíbenou jednu vychovatelku. Tento stav odpovídal také jejímu hodnocení tvrzení.

Všechny tři děti, které poznaly své rodiče a jsou v domově kratší dobu než-li dívka A, tedy nesouhlasí s tím, že by měly jen jednoho oblíbeného vychovatele. Možnou příčinou by mohla být absence touhy upoutat se k vychovateli, jelikož jsou již upoutáni k rodičům či matce.



Graf č. 5: Průměrné hodnocení oblasti proměn preferencí

2.5 Diskuze výsledků výzkumu

Ve výzkumu byla využita Q-metodologie, jelikož poskytuje výzkumníkovi možnost kombinace kvalitativní i kvantitativní metodologie. Kvalitativní metodologie zde byla důležitá, jelikož zkoumá problematiku do hloubky, zaměřuje se na jedince a na příčiny určitého jevu. Bez uskutečněných doprovodných rozhovorů by tedy nemohly vzniknout interpretace uváděné výše. I tak však musíme brát tyto interpretace pouze jako zamyšlení se nad problematikou, inspiraci pro další výzkumy a reflexi vztahu konkrétních dětí a vychovatelů v jednom dětském domově.

Užití kvantitativní metodologie a jejich principů na druhou stranu umožňuje vidět výsledky výzkumu s nadhledem, komplexně a přehledně. Vzhledem k počtu respondentů, kteří se účastnili tohoto výzkumu se však jedná pouze o ilustrativní data, nikoli data reprezentativní.

Samotná Q-metodologie však skýtá také různá negativa. Již zmiňovaná nucená volba umístění tvrzení respondenty může zkreslit jejich názory. I z tohoto důvodu jsme mohli výše vidět (např. v předchozím bodě) nejasné výsledky. Musíme si uvědomit, že děti musely umístit i tvrzení, kterým například nerozuměly (i přes přítomnost výzkumníka, nemůžeme tento element zcela eliminovat) nebo například tvrzení umístily bez hlubšího přemýšlení nad problematikou.

V rámci interpretace statistických dat bylo také využito dělení mediánem na tvrzení souhlasná a nesouhlasná. Musíme si však uvědomit, že toto dělení je také pouze pomocné, sloužící k jasné interpretaci, ale děti samotné tvrzení umisťovaly na dlouhé škále nesouhlasím – spíše nesouhlasím – mám neutrální názor – spíše souhlasím – souhlasím, přičemž přechod mezi těmito kategoriemi nebyl v žádném případě ostře rozdělený ale plynulý. Získaná data z výzkumu tedy vidím, stejně jako je tomu u Miroslava Chrásky (viz str. 29) jako kvalitní start pro další potencionální výzkum, jelikož vyvstává mnoho nezodpovězených otázek.

ZÁVĚR

Práce si kladla za cíl zjistit, jak se děti umístěné v institucionální péči dívají na roli vychovatele, jaké by měl mít vychovatel vlastnosti a dispozice, kdo by měl být samotným vychovatelem a zda se tyto pohledy různí v závislosti na pohlaví a věku dětí. V teoretické části práce jsme se dozvěděli, že je velmi důležité naplňovat psychické potřeby dítěte v jeho raném věku, které jsou satureovány především skrze sociální kontakt s pečující a milující osobou. Na vychovatele v dětských domovech jsou z tohoto důvodu kladeny stále větší nároky jak osobnostní, tak také nároky normativní (jako je vzdělání), aby dítě v dětském domově nestrádalo. Klade se také důraz na dvoupohlavní model výchovy, jelikož odborníci i přes neexistující závažné důvody nemožnosti stejnopohlavních párů či jednotlivců dítě vychovávat, preferují rodinný model, v němž může výchovný vzor poskytnout žena i muž. Bohužel, je však obtížné zajistit všem dětem v institucionální péči tento rodinný model, jelikož je mezi vychovateli stále více žen nežli mužů. Díky unikátnímu výzkumu z výchovných ústavů z českého prostředí můžeme konstatovat, že však děti samotné nepreferují dvoupohlavní model výchovy a oceňují především jiné kvality osobnosti, nehledě na pohlaví.

Obdobný výsledek vzešel i z uskutečněného výzkumu. Děti jednoznačně na vychovateli preferují, že mu mohou důvěřovat. Za podstatný prvek vztahu s vychovatelem považují, že jim vychovatel naslouchá a pomůže jim s jejich problémy. U dívek je tato potřeba ještě výraznější než-li u chlapců. Ti na druhou stranu zase oceňují na vychovatelích jejich tvořivost. Vychovatele tedy chápou především jako spřízněného člověka a nikoliv jako pouhého pečovatele či hlídače.

Tento výsledek také potvrzuje předběžné zjištění z rozhovorů uskutečněných v první shromažďovací fázi Q-metodologie. Vzhledem ke konečnému počtu respondentů a jejich věku nemůžeme potvrdit, že by vychovatele stejného pohlaví upřednostňovaly spíše děti nad 12 let. Mírnou preferenci jsme mohli zaznamenat u všech respondentů bez ohledu na věk. Potvrdit však můžeme závěr z první fáze shromažďování, který říká, že preference vychovatelů si děti utvářejí na základě charakterových vlastností vychovatelů.

Zjištění v prvním okruhu, zaměřujícím se na roli vychovatele, je shodné s poznatky z teoretické části. Vychovatelkám připisují děti především mateřské atributy jako je péče a láska, vychovatelům zase atributy otcovské. Vychovatele považují za učitele, kteří je učí novým věcem a doprovázejí je při objevování neznámého. V rozporu s odbornou literaturou však roli učitele připisovaly i ženě/vychovatelce, jelikož rozdíl v hodnocení byl velmi nízký. Je důležité

zmínit, že vychovatelům pouze připisují rodičovské atributy, které sestavili odborníci. Doslova je však jako rodiče nevnímají. Neztotožňují se s vychovateli natolik, aby si v nich utvářely své vzory dospělosti a velmi negativně odmítly i že by jim vychovatelé měli nahrazovat rodiče. Ani dívka, která své biologické rodiče nepoznala vnímá, že vychovatel může být pouze jen vychovatelem a své rodiče chce poznat. Co se týče dvoupohlavního modelu výchovy, děti uvedly mírnou preferenci zastoupení ženy i muže ve vychovatelském páru. Zvláště byla tato preference vyzdvihována chlapci, jelikož se s muži vychovateli setkávají málo. Závěry výzkumu se však s odbornou literaturou shodují v tom, že je pro děti podstatnější charakter vychovatele než-li jeho pohlaví.

V oblasti udržování genderových stereotypů, které ve své práci kritizuje autorka Jana Benešová, se podařilo prokázat, že děti tyto stereotypy přijímají jen z části. Jak již bylo napsáno výše, vychovatelkám připisují spíše ženské vlastnosti a vychovatelům mužské. Nejsou však přesvědčeny o tom, že bychom měli rozdělovat činnosti na ženské a mužské, třebaže si myslí, že jsou činnosti, které by měly učit děti vychovatelky a také činnosti, které by měli učit děti vychovatelé. Preference vychovatele shodného pohlaví s pohlavím dítěte vyšla pouze mírná a celkově děti tyto tvrzení hodnotily negativně. Nemůžeme tedy tvrdit, že by děti ryze preferovaly rozdělování světa na ženský a mužský, i přes to, že v nich (hlavně v chlapcích) stereotypní názor přetrvává.

Současné vztahy mezi dětmi a vychovateli v dětském domově můžeme na základě výzkumu zhodnotit jako kladné. I neutrální vztahy dětí s vychovateli můžeme hodnotit kladně, jelikož to znamená, že nedošlo k žádným negativním jevům a událostem, které by vztah ovlivnily. Jako negativní část činností vychovatelů v domově se projevil nedostatek zájmu o dětská přání a problémy, o kterém si děti myslí, že by mohl být větší. Přesně tento aspekt vyzdvihují děti na vychovateli, kterého označily za svého oblíbeného. Negativně děti také zhodnotily množství nároků, které na ně vychovatelé mají.

Proměňování preferencí vychovatelů dětmi se ze zjištěných dat nedalo prokázat. Způsobeno je to především rozdílným zázemím dětí, ze kterého vycházejí a s tím souvisejícím diametrálně rozdílným přístupem k vychovatelům. Jeden respondent si nevytvořil hlubší vztah k žádnému z vychovatelů a jedna respondentka naopak preferovala pouze jednu vychovatelku po celou dobu pobytu v domově. Na základě tohoto faktu, bychom se mohli spíše klonit k názoru, že preference dětí se s věkem neproměňují. Hovoří o tom však jen jedna dívka ze čtyř respondentů, nemůžeme to tedy brát jako průkazný podklad. Proměnu preferencí vychovatele i jeho

jednotlivých vlastností se nedokázalo prokázat ani statistickou metodou korelace. Při porovnání jak preferovaných vlastností dívkami s preferovanými vlastnostmi chlapců, tak ani při porovnání preferovaných vlastností mladších a starších dětí se neprokázala významná rozdílnost.

Kladným prvkem budoucího vývoje ústavní péče dle výsledků z tohoto výzkumu dozajista bude koncept, který by přilákal do vychovatelství více mužů. Zapracovat by se mohlo také na podpoře již zaměstnaných vychovatelů tak, aby svoji práci chtěli a mohli vykonávat co nejdéle, jelikož děti uvedly jasnou preferenci stálosti vychovatelů v domově. Dozajista, je tato práce náročná a po pár letech může přijít syndrom vyhoření. Mohl by tedy vzniknout nový koncept podpůrných opatření (supervize, psychohygiena, kurzy, více dovolené), které by vychovatele podporovaly při výkonu svého povolání. V dětském domově, ve kterém byl proveden výzkum, by se měli do budoucna zaměřovat především na zlepšení komunikace mezi vychovateli a dětmi, kterou děti postrádají. Vhodnými formami by mohly být skupinové komunitní kruhy nebo vyhraněný čas na individuální rozhovor například během jiné aktivity vedené jinou vychovatelkou, aby nedocházelo k tříštění vychovatelovy pozornosti na problém dítěte a také k opomíjení zbylých dětí. Všeobecně by přispěla jakákoli snaha zlepšit klima organizace.

BIBLIOGRAFIE

1. ARDITA, Ceka, MURATI, Rabije. The Role of Parents in the Education of Children. Journal of Education and Practice. [online] 2016. vyd. 7. str. 61. ISSN 2222-1735 (Paper) ISSN 2222-288X [cit. 2020-12-01] Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1092391.pdf>
2. BAJEROVÁ, Kateřina. Rizika problémového chování u dětí ve školním prostředí. [online]. Pardubice. 2016. [cit. 2021-05-20]. Dostupné z: <https://dk.upce.cz/handle/10195/65703> Diplomová práce. Univerzita Pardubice. Fakulta filozofická. Vedoucí práce PhDr. Marcela Ehlová, Ph.D.
3. BENEŠOVÁ, Jana. Jak se rodí gender v diagnostickém ústavu. [online] Sociální pedagogika / Social Education. Zlín: Univerzita Tomáše Bati. Listopad 2014, vyd. 2, str. 38-61 ISSN 1805-8825 [cit. 2020-12-28] Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/81987/140045120.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
4. BETTMANN, Joanna E., MORTENSEN, Jamie M., AKUOKO, Kofi O. Orphanage caregivers' perceptions of children's emotional needs. Children and Youth Services Review. [online] February 2015. Elsevier. 2/2015. vyd. 49. str. 71-79 [cit. 2021-03-06] Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0190740915000134>
5. BIZOVÁ, Nad'a. Náhradní rodinná výchova. [online] Pedagogická fakulta Trnavské univerzity v Trnavě. 2015. ISBN 978-80-8082-925-4 [cit. 2021-05-04] Dostupné z: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiO3tbduIPxAhUGwKQKHQ0aCKEQFjABegQIBxAD&url=https%3A%2F%2Fpdf.truni.sk%2Fdownload%3Fe-skripta%2Fbizova-nada-nahradna-rodinna-vychova-2015.pdf&usg=AOvVaw1etJeuFCwOfxiwR6TP7Qz3>
6. BOWLBY, John. Vazba: teorie kvality raných vztahů mezi matkou a dítětem. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-670-4.
7. ČÁP, Jan, MAREŠ, Jiří. Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
8. ČÁP, Jan. Psychologie výchovy a vyučování. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7066-534-3.
9. FIBICHROVÁ, Jana. Klima dětského domova jako prostředek rozvoje osobnosti dítěte. [online]. Zlín. 2015 [cit 2021-05-20]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/9vhkqr/> Bakalářská

- práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií. Vedoucí práce doc. PhDr. Mgr. Jaroslav Balvín, CSc.
10. HELLER, Jakub, DRAGOUN, Radek. Kojeňáky ztrácí smysl, můžeme je zrušit, tvrdí analýza. Nejmenších dětí v nich ubývá. *Aktuálně.cz* [online] 2020. [cit. 2021-05-28] Dostupné z: <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/konec-kojenaku-nevyzene-deti-na-ulici-studie-ukazuje-ze-se-b/r~62544b42097511eb9d74ac1f6b220ee8/>
 11. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.
 12. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007. *Pedagogika (Grada)*, ISBN 978-80-247-1369-4.
 13. CHRÁSKA, Miroslav. *Základy výzkumu v pedagogice*. 2. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1998, 257 s. ISBN 80-7067-798-8.
 14. CHVÁLA, Vladislav. TRAPKOVÁ, Ludmila. *Rodinná terapie psychosomatických poruch*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-889-9.
 15. JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: Vývoj a úskalí*. Praha: Grada Publishing: 2008. ISBN 80-2476-745-7.
 16. JANOŠOVÁ, Pavlína. *Homosexualita v názorech současné společnosti*. Praha: Karolinum: 2000. ISBN 80-7184-954-5.
 17. KAŠPÁRKOVÁ, Simona. *Gender aspekt ve výchově dětí v rodině*. [online]. Brno. 2006. [cit. 2021-05-20]. Dostupné z: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiW2L6X_IrxAhVOI4sKHVErChEQFjAAegQIAxAD&url=https%3A%2F%2Fis.muni.cz%2Fth%2F05v6%2FDiplomova_prace.pdf&usq=A0vVaw1b0HGfAEIRIkePXEcCQMKD. Diplomová práce. Masarykova univerzita v Brně, Filozofická fakulta, vedoucí práce PhDr. Alena Schauerová.
 18. KRAUSOVÁ, Marta. *Zrušení dětských domovů pro děti do tří let a zřízení center pro komplexní péči pro děti se zdravotním znevýhodněním*. Parlamentní institut. [online] Stanovisko č. 0944. Praha: Kancelář Poslanecké sněmovny. 2020. [cit 2021-06-03] Dostupné z: <http://www.psp.cz/sqw/ppi.sqw?d=4>
 19. KURELOVÁ, Milena a kol. *Proces reedukace a resocializace očima dětí a analýza profesních činností vychovatelů a učitelů ve výchovných ústavech*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2008. ISBN 978-80-7368-535-5.

20. LANGMEIER, Josef, MATĚJČEK, Zdeněk. Psychická deprivace v dětství. 2. vyd., Praha: SZdN, 1968.
21. LANGMEIER, Josef, MATĚJČEK, Zdeněk. Psychická deprivace v dětství. 3. vyd., Praha: Avicenum, 1974.
22. LISÁ, Lidka, KŇOURKOVÁ, Marie. Vývoj dítěte a jeho úskalí. Praha: Avicenum 1986.
23. MATĚJČEK, Zdeněk. Náhradní rodinná péče. Průvodce pro odborníky, osvojitele a pěstouny. Praha: Portál.1999. ISBN 80-7178-304-8.
24. MATĚJČEK, Zdeněk. O rodině vlastní, nevlastní a náhradní. Praha: Portál. 1994. ISBN 80-85282-83-6.
25. MATOUŠEK, Oldřich. Rodina jako instituce a vztahová síť. 3. vyd., Praha: SLON, 1997. ISBN 80-86429-19-9.
26. MLČÁK, Zdeněk a kol. Profesionální kompetence sociálních pracovníků a jejich hodnocení klienty. Ostrava: Ostravská univerzita. 2006. ISBN 80-7368-129-3.
27. NORMAN, Tutt. Care or Custody – Community Homes and the Treatment of Delinquency. New York: Agathon Press. 1974. ISBN 0-87586-049-4.
28. OMIDIRE, Funke Margaret, MOSIA, Dithlokwe Anna, MAMPANE, Motlalepule Ruth. Perceptions of the Roles Responsibilities of Caregivers in Children's Homes in South Africa, Revista de Asistență Socială. [online]. CEEOL. 2/2015. vyd. 14. str. 113-126 [cit. 2020-12-18] Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/281584882_Perceptions_of_the_Roles_and_Responsibilities_of_Caregivers_in_Children's_Homes_in_South_Africa
29. PELIKÁN, Jiří. Základy empirického výzkumu pedagogických jevů. Praha: Karolinum, 1998, ISBN 80-7184-569-8.
30. PĚTNÍKOVÁ, Alena. Výchova dítěte partnery stejného pohlaví [online]. České Budějovice. 2014 [cit. 2021-05-25]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/zrjrzq/>. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Teologická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Tomáš Veber, Th.D.
31. PTÁČEK, Radek, KUŽELOVÁ, Hana a ČELEDOVÁ, Libuše. Vývoj dětí v náhradních formách péče. [online]. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2011. ISBN 978-80-7421-040-2. [cit. 2021-05-29] Dostupné z: <https://www.sancedetem.cz/srv/www/content/pub/cs/odborna-knihovna/vyvoj-deti-v-nahradnich-formach-pece-34276.html>
32. ŘÍČAN, Pavel. Cesta životem. Praha: Panorama, 1990. ISBN 80-7038-078-0
33. SATIROVÁ, Virginia. Kniha o rodině. Praha: Práh, 1994. ISBN 80-901325-0-2

34. SEKERA, Ondřej. Identifikace profesních aktivit vychovatelů výchovných ústavů a dětských domovů. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2009. ISBN 978-80-7368-728-1
35. STONE, Teresa Elizabeth. Q Methodology: An Introduction. [online] 2015. Yamaguchi University. [cit. 2021-06-05] Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/281078194_Q_Methodology_An_Introduction
36. STŘELEČEK, Stanislav. (ed.) Studie z teorie a metodiky výchovy. Brno: MSD s.r.o., 2004, ISBN 80-86633-21-7.
37. ŠKOVIERA, Albín. Dilemata náhradní výchovy. Praha: Portál, 2007a, ISBN 978-80-7367-318-5.
38. ŠKOVIERA, Albín. Trendy náhradnej výchovy. Bratislava: Petrus, 2007b, ISBN 978-80-89233-32-8.
39. VAN EXEL, Job, DE GRAAF, Gjalte. Q methodology: A sneak preview. [online] 2005. [cit. 2021-05-06] Dostupné z: <https://qmethod.org/>
40. ZIMBARDO, Philip G, D. COULOMBE Nikita. Odpojený muž: jak technologie připravuje muže o mužství a co s tím. Praha: Grada Publishing, 2017. ISBN 978-80-247-5797-1.