

# **Vliv prostředí dětského domova na dítě z pohledu výchovných pracovníků**

Vendula Macháčková

---

Bakalářská práce  
2013



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2012/2013

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Vendula MACHÁČKOVÁ**  
Osobní číslo: **H10676**  
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**  
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Vliv prostředí dětského domova na dítě z pohledu výchovných pracovníků**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.  
Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti institucionální péče o dítě.  
Příprava metodiky výzkumné části.  
Realizace kvalitativního výzkumu formou rozhovorů.  
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.  
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. Vývojová psychologie. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.

LANGMEIER, Josef a Zdeněk MATĚJČEK. Psychická deprivace v dětství. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1983-5.

MATĚJČEK, Zdeněk. Náhradní rodinná péče. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-304-8.

MATOUŠEK, Oldřich. Ústavní péče. Praha: Sociologické nakladatelství, 1999. ISBN 80-85850-76-1.

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

Vedoucí bakalářské práce:

**Mgr. Eva Šalenová**

Ústav pedagogických věd


Datum zadání bakalářské práce:

**30. listopadu 2012**

Termín odevzdání bakalářské práce:

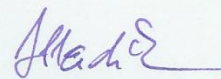
**3. května 2013**

Ve Zlíně dne 12. února 2013



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





Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně ..... 26.4.2023



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce podává přehled o problematice institucionální péče o dítě se zaměřením na dětský domov rodinného typu, komplexně pohlíží na ústavní výchovu, její vliv a dopad na osobnost jedince.

Teoretická část se věnuje osobnosti jedince z pohledu třívrstvé teorie mysli, která popisuje její kognitivní, afektivní a konativní složku. Zabývá se charakteristikami prostředí, v němž se jedinec pohybuje a podrobněji nahlíží na dětský domov rodinného typu, jeho specifika, klady a zápory.

Praktická část se zabývá výzkumem v dětském domově rodinného typu, kde jsou zjišťovány aktuální problémy z pohledu vychovatelů a jejich názory na to, jak prostředí dětského domova působí na dítě, jeho chování, kognici a emoce. Tento výzkum se uskuteční prostřednictvím rozhovorů s výchovnými pracovníky.

Klíčová slova: osobnost dítěte, prostředí, ústavní výchova, dětský domov rodinného typu, vychovatel.

## **ABSTRACT**

The bachelor's thesis provides an overview of the issue of institutional child care with a focus on family-type children's home, comprehensively looks at institutional education and its influence and impact on personality.

The theoretical part deals with an individual's personality in terms of three-layer theory of mind, which describes the cognitive, affective and conative component. It deals with the characteristics of the environment in which the individual moves and looks in more detail at the children's home of family-type, its specific features, pros and cons.

The practical part deals with research in family-type children's home, where they are identified current issues from the perspective of educators and their views on how the children's home environment affects a child's behavior, cognition and emotion. This research is carried out through interviews with educational workers.

Keywords: personality of a child, environment, constitutional education, family-type children's home, educator.

Děkuji mé vedoucí Mgr. Evě Šalenové za pomoc a odborné vedení při zpracovávání bakalářské práce. Také chci poděkovat Mgr. Janě Jurčíkové za poskytnutí cenných rad a všem respondentům, kteří souhlasili s účastí v mém výzkumu a byli ochotni poskytnout mi rozhovory.

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

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>9</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>10</b>
<b>1 OSOBNOST JEDINCE</b> .....	<b>11</b>
1.1 KOGNITIVNÍ SLOŽKA OSOBNOSTI.....	12
1.1.1 Schopnosti .....	13
1.1.2 Inteligence .....	14
1.2 AFEKTIVNÍ SLOŽKA OSOBNOSTI.....	15
1.2.1 Předškolní věk .....	16
1.2.2 Dospívání .....	17
1.3 KONATIVNÍ SLOŽKA OSOBNOSTI.....	18
1.3.1 Sebeaktualizace a zájmy .....	18
1.3.2 Seberealizace a motivace .....	19
<b>2 PROSTŘEDÍ</b> .....	<b>21</b>
2.1 TYPOLOGIE PROSTŘEDÍ.....	21
2.2 VLIV PROSTŘEDÍ NA JEDINCE.....	23
2.3 PROSTŘEDÍ RODINY A JEJÍ FUNGOVÁNÍ .....	23
<b>3 ÚSTAVNÍ VÝCHOVA</b> .....	<b>26</b>
3.1 PSYCHICKÉ POTŘEBY DÍTĚTI.....	27
3.2 DOPAD ÚSTAVNÍ VÝCHOVY NA JEDINCE .....	28
3.2.1 Psychická deprivace u dětí .....	30
3.3 DĚTSKÝ DOMOV .....	31
3.3.1 Rodinný versus internátní typ dětského domova .....	32
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>34</b>
<b>4 ÚVOD K VÝZKUMU</b> .....	<b>35</b>
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM .....	35
4.2 CÍLE VÝZKUMU .....	35
4.3 DRUH VÝZKUMU .....	36
4.4 METODY ZÍSKÁVÁNÍ DAT .....	36
4.5 METODY ZPRACOVÁNÍ A ANALÝZY DAT .....	37
4.6 VÝZKUMNÝ VZOREK .....	37
<b>5 REALIZACE VÝZKUMU</b> .....	<b>38</b>
5.1 VYTVOŘENÍ KATEGORIÍ A KÓDŮ.....	38
5.1.1 Analýza kategorií .....	39
5.2 SHRNUÍ VÝZKUMU.....	47
5.2.1 Podnětnost prostředí dětského domova rodinného typu .....	48
5.2.2 Vliv prostředí na kognitivní složku osobnosti .....	48
5.2.3 Vliv prostředí na afektivní složku osobnosti.....	49
5.2.4 Vliv prostředí na konativní složku osobnosti.....	49
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>50</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>51</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>53</b>



## ÚVOD

Bakalářská práce se zaměřuje na děti, které se ocitly v dětském domově a bohužel tak mají ztížený start do budoucího života. V současné době můžeme slyšet negativní ohlasy na ústavní péči, upozorňování na její nedostatky a mnozí by tato zařízení, zejména dětské domovy úplně zrušili. Ovšem měl by se brát v potaz fakt, že ne každé dítě je vhodné k adopci nebo pěstounské péči. U některých dětí můžeme sledovat problematické až patologické chování, jakého v dětských domovech čteně přibývá. Proto se snažíme obhájit tuto formu náhradní rodinné péče, která má zajisté své opodstatněné místo ve státě.

Pro zdravý psychický, fyzický i sociální vývoj je pro dítě důležité, aby vyrůstalo ve funkčním a podnětném prostředí. Proto se stát a kompetentní orgány snaží předejít tomu, aby byly děti do tří let vůbec umisťovány v ústavních zařízeních, protože ústavní péče nezajistí tak celistvé a plnohodnotné uspokojování potřeb dítěte, jako přirozené funkční rodinné prostředí.

Jedním z cílů práce je tedy seznámení s významnými vlivy a typy prostředí, které jedince obklopují, utváří a formují se zaměřením na rodinné prostředí, zejména pak jeho nefunkčnost. Tím plynule upozorníme na významnost ústavní výchovy, její vliv a dopad na jedince, což úzce souvisí se závažnou problematikou psychické deprivace. Děti postižené deprivací si bohužel mnohdy nesou následky do dalšího života, proto by mělo být hlavním zájmem výchovných pracovníků toto riziko citového strádání omezit a vytvořit dětem reálný obraz rodinné atmosféry. Tato idea se lépe daří naplňovat v dětských domovech rodinného typu, o kterých bude práce také pojednávat. Rodinný typ dětského domova dětem umožňuje žít v rodinné bytové jednotce, simulované opravdové prostředí rodiny. Tato modernější povaha bude následně porovnána s tradiční internátní podobou prostředí dětského domova.

Dané téma bylo zvoleno na základě praktické zainteresovanosti a práce by měla poskytnout přehled o aktuálních problémech a vlivu prostředí dětského domova na děti z pohledu výchovných pracovníků. Chtěly bychom nastínit, jak toto prostředí ovlivňuje osobnost dítěte a jak se v něm děti utváří na základě determinace osobnosti hraniční třívrstvé teorie mysli, která zahrnuje kognitivní, afektivní a konativní složku. V těchto třech dimenzích budeme dále zjišťovat aspekty osobnosti jedince, spojené například s inteligencí, schopnostmi, emocemi a chováním.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 OSOBNOST JEDINCE

Pojem osobnost je obecně vnímán buďto jako hodnotící výraz pro nějak výrazného jedince, nebo odlišnost jedince od ostatních, určitá osobitost. Ovšem v naší práci nás bude zajímat hlavně psychologické pojetí tohoto termínu, které odhaluje studium duševního života jedince jako celku.

Tardy (1967) cit. podle Říčan (2010, s. 14) uvádí, že: „Osobnost je člověk jako celek po stránce duševní.“

I když tato definice zahrnuje nejobecnější podstatu, tak je velmi široká, pod níž si jen těžko představíme množství jednotlivých aspektů, které spadají do oblasti psychologie osobnosti. Proto se spíše přikláníme k obsáhlejší definici od Smékala, která zajišťuje přesnější vhled a lepší pochopení problematiky.

„Osobnost je individualizovaný systém (integrace) psychických procesů, stavů a vlastností, které vznikají jednak socializací, jednak přetvářením vrozených vnitřních podmínek bytí člověka a determinují a řídí předmětné činnosti jedince, jeho sociální styky a duchovní vazby“ (Smékal, 2004 cit podle Říčan, 2010, s. 14).

Nesmíme opomenout zmínit sociálně-psychologické pojetí osobnosti, které je pro nás stejně důležité a výstižně ho definují Výrost a Slaměník (1997) cit. podle Nakonečný (1999, s. 252): „Sociálně psychologický přístup ke zkoumání osobnosti spočívá v orientaci na sociální svět jako kontext, ve kterém a prostřednictvím kterého se osobnost formuje, ale který zároveň svou aktivitou spoluvytváří.“

Existuje trojí možné pojetí osobnosti:

- osobnost je rozlišitelný jedinec, definovaný v termínech kvantitativních a kvalitativních odlišností.
- Osobnost je strukturovaný celek, definovatelný v termínech jeho vlastních, strukturních elementů.
- Osobnost je strukturovaná oblast organismus-prostředí, jehož každý aspekt je v dynamickém poměru s každým následujícím aspektem. (Murphy, 1947, cit. podle Nakonečný, 2009, s. 17)

Osobností tedy rozumíme specificky lidské fungování psychiky, které se formuje již v raném dětství. Prvotní etapy raného dětství jsou velmi senzitivní a určují další průběh

vývoje lidské psychiky. Některá vývojová etapa u dítěte se může zpomalit, jiná zrychlit na úkor jiných etap vývoje. To vše závisí zejména na vývoji nervového systému, mozku a na prostředí, v němž se jedinec utváří a díky kterému se vývoj osobnosti může rozvíjet, jindy potlačovat, narušovat či ztěžovat.

Nakonečný (2009, s. 25) rozlišuje tři základní charakteristiky osobnosti:

- osobnost jako činitel a systém individuální struktury a dynamiky chování;
- osobnost jako otevřený systém interakcí individua s jeho životním prostředím na jedné a s tělem subjektu na druhé straně;
- osobnost jako systém psychických vlastností, dispozic, vnitřních determinant chování.

Dále budeme osobnost členit dle tradičně uznávané determinace osobnosti na základě třívrstvé teorie mysli, a to na složku kognitivní (poznávací), afektivní (citovou) a konativní (behaviorální). Toto hraniční třívrstvé dělení mysli popisuje například Peter Salovey, John D. Mayer nebo Milan Nakonečný.

Členění pochází z neuroanatomických předpokladů psychického vrstvení, které popsal mezi prvními v roce 1909 L. Edinger. Prvotně vycházel z rozlišení tzv. starého mozku, na který se váže lokalizace pudů a afektů a nového mozku, se kterým je spjata pojmové, logické myšlení a vývojově vyšší city, uplatňující se ve volní regulaci jednání. (Nakonečný, 2009, s. 288)

## 1.1 Kognitivní složka osobnosti

K dimenzím osobnosti je řazena tzv. kognitivní složka, která má za cíl řešení kognitivních úloh, zpracovávání a používání informací.

Podle Sternberga (2002, s. 20) se kognitivní psychologie zabývá otázkou, jak lidé vnímají informace, učí se jim, pamatují si je a přemýšlejí o nich.

Za základní druhy kognitivního stylu se pokládají: závislost/nezávislost na poli; zkoumání; kognitivní komplexita; impulzivita; pointování; zúžená vs. flexibilní kontrola (Nakonečný, 2009, s. 224).

Polem se rozumí předmět myšlení a vnímání. Osoby nezávislé na poli se řídí apriorním pojetím toho, co je vnímáno nebo myšleno, jsou objektivnější. Osoby závislé na poli jsou méně aktivní v přijímání podnětů a jsou závislejší na svých projekcích.

„Úroveň racionálně-kognitivních procesů (vnímání, pozornosti, paměti, zpracování a osvojování podnětů, včetně pronikavosti porozumění situace) závisí nejen na zrání centrální nervové soustavy a narůstající zásobě zkušeností, ale i na dosažené „vyspělosti subjektivity“, tedy kvalitách imaginativně-emotivních funkcí osobností (prožívání, motivaci)“ (Čačka, 2000, s. 69).

Všechny tyto faktory duševní osobnosti se v jednotlivých vývojových obdobích rozvíjejí v interakci s vnějším prostředím. Kognitivní vývoj obsahuje jednak kvalitativní změny ve zdokonalování myšlení a jednak změny kvantitativní, jako jsou nárůst schopností a znalostí.

Všeobecnými principy kognitivního vývoje mohou být například skutečnosti, že děti během svého vývoje dosahují dokonalejší kontroly nad svým myšlením, učením, důkladněji zpracovávají informace a vytvářejí komplexnější vazby mezi myšlením a chováním. V průběhu dospívání pokračují v nabývání vědomostí a využívají informace v širších kontextech, propojují je a spojují s dříve poznanými zkušenostmi.

Kognitivní složka osobnosti mimo jiné často popisuje dva významné aspekty kognice - *schopnosti* a *inteligenci*. Domníváme se, že vymezení těchto pojmů bude užitečné pro další objasnění problematiky naší práce.

### 1.1.1 Schopnosti

Nezbytným činitelem lidského života je výkon a výkonnost. Výkon je dosažení dané úrovně splnění určitého úkolu, je však omezován vnějšími podněty a okolnostmi. Psychofyzické dispozice k výkonu se nazývají schopnosti. Meili (1987) cit. podle Nakonečný (2009, s. 194) je definuje jako úhrn psychických podmínek, které jsou nutné k provedení nějaké činnosti.

Schopnosti jsou obecně brány jako naučené, získané dispozice a proti nim stojí nadání, které je považováno za vrozený předpoklad k výkonu. Schopnosti jsou tedy založeny na zkušenostech, které jsou rozvíjeny nadáním. Schopnosti můžeme dělit na jednotlivé elementy podle praktičnosti na vědomosti, dovednosti, zručnost a obratnost.

Mezi lidmi nejsou rozdíly pouze v tom, co umějí, vědí, ale hlavně v tom, čemu jsou schopni se naučit. Ať se pustíme do jakékoli činnosti, každý z nás má každou tuto aktivitu svůj „osobní strop“. To je maximální úroveň, které můžeme dosáhnout, máme-li k tomu optimální podmínky a budeme-li mít skutečný zájem a vytrvalost ke zdokonalování.

Tento osobní strop nám je darován vrozenou výbavou. Do té míry, jak se podmínky osobního růstu v tom či onom směru liší od standardu, náš osobní strop se v daném směru snižuje nebo zvyšuje. Můžeme tedy schopnost definovat jako potencialitu, případně učenlivost pro určitou činnost. (Říčan, 2010, s. 75)

### 1.1.2 Intelligence

Stern (1921) cit. podle Nakonečný (2009, s. 203) chápe inteligenci jako obecnou schopnost psychického přizpůsobení člověka novým životním podmínkám a úkolům.

Definici praktičtějšího rázu podává tvůrce známých testů inteligence D. Wechsler: „Intelligence je úhrnná nebo globální schopnost individua účelně jednat, rozumně myslet a vypořádat se účinně se svým okolím a chápat svět a poradit si s jeho výzvami“ (Wechsler, 1948 cit. podle Nakonečný, 2009, s. 205).

Intelligence je tedy jakási mentální komplexní schopnost dosáhnout určitého cíle, řešit problémy, vyrovnávat se s životními úkoly a problémy. Intelligence začala být zkoumána a systematicky měřena na začátku 20. století. Obecně se rozlišuje také inteligence abstraktní, projevující se ve vědomostech a inteligence praktická, projevující se v každodenním životě.

Existují 2 složky inteligence:

: „*fluidní*“, tj. vrozená, s věkem se snižující a „*krystalická*“, tj. získaná vzděláním (Cattell, 1950 cit. podle Nakonečný, 2009, s. 204).

Fluidní inteligence je tedy určitá přirozená bystrost, potencialita, která se dá formovat a rozvíjet učením, vzděláváním, tréninkem myšlení atd. Naproti tomu krystalická inteligence je souhrn znalostí a dovedností, může stoupat až do vysokého věku.

Sternbergova triarchická teorie seskupuje komponenty inteligence do tří skupin. První, *analytická inteligence* zahrnuje aspekty zastoupené inteligenčními testy. *Tvořivá inteligence* se uplatňuje tam, kde je příležitost přetvořit něco novým způsobem a *praktická inteligence* aplikuje dovednosti a znalosti, včetně výsledků do běžného života. (Říčan, 2010, s. 83 – 84)

Znaky inteligence (Eysenck, 1953 cit. podle Nakonečný, 2009, s. 205-206) :

- dobrá orientace a dobré myšlení, přesné vyjadřování;
- ostré vnímání a dobrá paměť (pohotovému vybavování informací);

- koncentrované zaměření na daný objekt činnosti spolu s rychlým, pružným myšlením.

Ovšem také v oblasti inteligence se bere v potaz vliv prostředí a dědičnosti. Váha těchto faktorů se nedá přesně určit, ale soudí se, že s přibývajícím věkem vliv dědičnosti postupně klesá a více se uplatňují zkušenosti formované prostředím. H. J. Eysenck, A. R. Jensen a další přišli k závěru, že vliv dědičnosti na úroveň inteligence měřenou testy, jejíž míra je vyjadřována tzv. inteligenčním kvocientem (IQ), činí až 70 – 80%. Průměrný IQ se pohybuje okolo hodnoty 100 a vypovídá, že mentální věk odpovídá chronologickému věku. IQ s hodnotou nad 130 a výše je souzeno jako nadprůměrné a osoby s IQ nižším než 70 jsou označovány za slabomyslné.

## 1.2 Afektivní složka osobnosti

Emoce – afekty neboli city jsou mimovolní bezprostřední prožitky se subjektivním hodnocením, jsou těsně propojeny s funkcemi vegetativní nervové soustavy, jsou zažívány jako citové procesy, stavy, či vztahy (Čačka, 2000, s. 132).

Emocemi rozumíme psychické procesy, které zahrnují širokou škálu subjektivních pocitů. Hlavní formou mohou být pocity libosti či nelibosti, za základní emoce jsou považovány radost, hněv, smutek, strach, překvapení atd., které jsou často doprovázeny fyziologickými změnami.

„Pojem emocionalita neboli emotivita je chápán jako citlivost vůči situacím, které vzbuzují emoce“ (Fraissee, 1967 cit. podle Nakonečný, 2009, s. 186).

Hladina emocionality záleží na genetické predispozici, raných emočních zážitcích a v neposlední řadě na prenatální a postnatální zkušenosti. Za negativní emocionalitu jsou zodpovědné stresové faktory a podmínky jako separace od matky, deprivace a s tím spojený chronický stres, což může predikovat agresivní chování v dětském věku. (Schulze a Roberts, 2007, s. 77)

Emocionální zralost je popisována orientovaností ve vztazích, empatií, chápání překážek jako výzvy k překonání, využívání zkušeností, zavrhování předsudků, přiměřená sebedůvěra, vlastní životní filozofie. Intenzivní nárůst citové zralosti byl zjištěn u děvčat mezi 13. – 15. rokem a u chlapců o dva roky později. (Čačka, 2000, s. 254)

Emocionální zralost je aspektem lidské emocionality, označuje emoční vývoj přiměřený věku jedince. Naopak emocionální nezralost značí v podstatě vlastnosti infantility. (Nakonečný, 2009, s. 192)

Emocionální nezralost se tedy naopak může projevovat jako nepřiměřená intenzita prožívání, nedostatečné sociální citění a labilita.

Emoce lze tedy označit jako proces a emocionalitu jako určitou dispozici k emocionálním reakcím, jako hloubku prožívání, stálost emocí a přiměřenost v daných situacích. Emoce jsou evolučně starší, než kognitivní myšlení, proto jsou obvykle silnější, mají větší vliv na naše prožívání a dlouhodobé působení určité emoce může mít dopad na zdravotní stav jedince.

Podrobnější nahlédneme na emocionalitu dvou vývojových období, a to předškolního věku a dospívání, která jsou důležitá pro naši práci skrze zaměření na děti tohoto věku.

### 1.2.1 Předškolní věk

Langmeier a Krejčířová (2006, s. 87) označují předškolní věk jako „věk mateřské školy“ a zahrnuje období od narození až do vstupu do školy.

Ideální představou rodičů je, aby jejich dítě bylo citové a citlivé, aby dovedlo citlivě vnímat potřeby jiných lidí, aby druhým lidem rozumělo. Nemělo by být přecitlivělé, ale zdravě citlivé. Mělo by se umět smát, mít radost z radosti druhých, mělo by umět „plakat s plačícími“, ale mělo by prožívat bolest, smutek i strach, když je pro to důvod, ale ne hned, když zavane pouhý vánek životní nepřízně. (Matějček, 2000, s. 90)

Složitější chápání pocitů ostatních lidí se rozvíjí v předškolním věku, kdy děti začínají chápat, že na stejnou událost mohou lidé reagovat různými emocemi. Studie prokázaly, že děti raného školního věku disponují částečnou schopností rozeznávat smíšené pocity. Tuto dovednost rozvíjí hlavně rodina. Někteří rodiče vnímají negativní emoce jako škodlivé a mají potřebu co nejrychleji je ukončit a jiní rodiče tyto projevy akceptují a chopí se jich jako příležitosti k diskuzi. Vyjadřování emočních v rodině a diskutování o nich má příznivý účinek. (Schulze a Roberts, 2007, s. 79)

Na počátku školní docházky jsou projevy emocí bouřlivé, lehce vznikají a poměrně snadno odeznívají. Jsou vyvolány zřejmou příčinou a znatelně směřované. Svůj afektivní ráz ztrácejí postupně a stávají se relativně ovladatelné, se zvyšující se zralostí nervové



soustavy, působením výchovy a sebeřízení. S věkem narůstá formalizovanost citových procesů, stabilita i dlouhodobost citových vztahů.

Po celé dětství zpravidla přetrvává v oblasti prožívání u dětí typicky dobrá nálada, pocit síly, sebedůvěra. Zajišťuje to jistota, bezpečí poskytované rodiči, které udržuje vyrovnanost a pozitivní přístup k životu. (Čačka, 2000, s. 133)

### 1.2.2 Dospívání

Dospívání je významným životním úsekem jak po stránce biologické, kdy dochází k dovršení pohlavní zralosti, tak po stránce psychické, kde probíhá řada významných, nápadných změn v emoční oblasti.

Díky přibývajícím zkušenostem a komplexnějšímu hodnocení reality je citová oblast v pubertě dominantní. Citové procesy se mění od nerovnováhy ke stabilizaci, od vnitřních konfliktů k jejich zvládnutí. Dochází k potřebě osamostatňování se, navazování významných a hlubších vztahů s vrstevníky obojího pohlaví a k hloubání nad smyslem života. Pro vychovatele je potřebné vědět, že emocionalita v období dospívání hraje mimořádnou roli.

Langmeier a Krejčířová (2006, s. 143) vymezují dospívání na období pubescence (od 11 do 15 let) a období adolescence (15 – 22 let).

Citový život dospívajících je podstatně odlišný od dětského i dospělého a to svým zaměřením i formou. Dospívání je obdobím přechodu od vnitřní dočasně neuspořádané impulzivity, až k sebeovládané a sebeusměrňující emocionalitě zralé dospělosti. Pubescent často nemívá ve svých pocitech jasno, neví, jak zareaguje, neumí své prožitky sám popsat a někdy ho jeho citový výkyv dokonce zaskočí. Navíc se obává neúspěchu a výsměchu.

Jako obecné charakteristické zvláštnosti citového života dospívajících jsou nejčastěji uváděny:

- extrémní živost a extenzita (krátkodobé, výbušné reakce, přecitlivělost);
- emocionální rozkolísanost a proměnlivost (střídání protipólů citových reakcí);
- nestabilita orientace (střídání zájmů). (Čačka, 2000, s. 251)

Existují čtyři specifické vývojové problémy dospívajících v dnešní společnosti:

*Rozpor mezi fyzickou a sociální zralostí* – tělesný růst a pohlavní zralost posunuje dospívání stále do nižšího věku, zatímco společenské nároky a požadavky oddalují dosažení sociální zralosti.

*Rozpor mezi rolí a statusem* – práva a povinnosti, které společnost jedinci přikládá, by mělo být v souladu s chováním, které se od něho v určitém postavení očekává.

*Rozpor mezi hodnotami mladé a starší generace* – rozdíly v názorech, hodnotách, postojích, neboť starší generace vyrůstala za komplexně jiných podmínek a mladá generace odmítá přijmout stará měřítka za platná.

*Rozpor mezi hodnotami rodiny a vnější společnosti* – dospívající již není vázán na normy a hodnoty svých rodičů nebo vychovatelů a stále častěji je kritizuje. (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 164-165)

### 1.3 Konativní složka osobnosti

Konativní složku osobnosti můžeme chápat jako aktivní vůli něčeho dosáhnout, něco konat a něčemu se věnovat. Řičan (1971) cit. podle Čačka (2000, s. 271) označuje konativní aspekt „kapitánem na velitelském můstku našeho organismu“.

Čačka (2000, s. 271) konativní složku nazývá jako „aktivní velín vůle“, která obsahuje dvě části – *sebeaktualizaci* (seberozvíjení) a *seberealizaci* (sebeuplatnění).

Sebeaktualizace vyjadřuje přání toho, co chceme umět, čeho chceme dosáhnout, zahrnuje žádoucí tendenci k osobnímu vzrůstu, sebezdokonalování a může obsahovat také aspekty sebevýchovy a sebevzdělání. Seberealizace zase popisuje reálné sebeuplatnění a stav, kým chceme být.

#### 1.3.1 Sebeaktualizace a zájmy

Zvýšená snaha o seberozvíjení vychází z krystalizace sebepojetí a negativního sebehodnocení. Proces sebeaktualizace tak spočívá v *rozvoji výkonových předpokladů*, tedy sebekontroly a sebevzdělání a ve *zvyšování kultivovanosti projevu*, kam spadá sebevýchova a sebeřízení. V praxi se to projevuje zvyšováním si fyzických a psychických kompetencí prostřednictvím různých aktivit, hlavně *zájmů*. (Čačka, 2000, s. 272)

„Zájem můžeme definovat jako odvozenou potřebu, která se uspokojuje prováděním té či oné činnosti“ (Říčan, 2010, s. 108).

„Zájem je trvalejší, individuálně volená a motivačně přitažlivá orientace na objekty či jevy a s tím spojené jednání“ (Kolaříková, 1984 cit. podle Čačka, 2000, s. 272).

Spojením těchto dvou definic odlišných autorů dospíváme k závěru, že zájmy jsou jakousi psychologickou potřebou, která se uspokojuje prostřednictvím činnosti, která nás těší, věnujeme se jí, baví nás a můžeme v ní dosahovat i určitých výsledků.

Zájmy se s vývojem pochopitelně mění, od povrchních, krátkodobých zájmů v dětství se zájmy vyvíjí, formují, prohlubují a stabilizují. Zájmy dostávají určitý směr a diferencují se na základě schopností jedince, osobní přitažlivosti a vnějších vlivů.

Obecně se u dospívajících se vyskytuje následující hierarchie okruhů zájmů (Čačka, 2000, s. 274):

1. *Otázky rozvoje duševního života* (sebepoznávání, osobní prožívání, vývoj vlastní osobnosti).
2. *Studijní záležitosti a volba povolání*
3. *Potřeba styku s osobami druhého pohlaví* (citové, sexuální).
4. *Osvojování si kulturních hodnot* (utváření osobní filosofie, názoru, autokultivace).

### 1.3.2 Seberealizace a motivace

Seberealizace je naplňování možného sebeurčení v daných podmínkách – je výslednicí střetu individuální způsobilosti (dispozic a motivace) a osobní aspirační úrovně (kvantitativní nároky motivace) s vnější situací. (Čačka, 2000, s. 279)

Sebeuplatnění se formuje hlavně v období dospívání, kdy se zabýváme představami o naší budoucnosti. Vývojové úkoly daného stádia nás nutí obrátit pozornost k přemýšlení o volbě povolání, seberealizačních projektech životního stylu atd. Obracíme se od snů k realitě, od lability ke stabilitě, od nejasných plánů k reálným cílům. Aby se tyto procesy staly aktivními, důležitá je přítomnost *motivace*.

„Pojem motivace zahrnuje určité vnitřní a vnější jevy, které spouštějí, zaměřují (orientují) a energizují (dynamizují) naše chování a jednání“ (Řezáč, 1998, s. 35).

Motivace je souhrnné označení pro motivy a jejich působení. Motiv je faktor, uvádějící do pohybu jakoukoli činnost či proces, je čímkoli, co vede k aktivitě. Motiv můžeme chápat jako vektor, mající směr a sílu. (Říčan, 2010, s. 96)

Domníváme se, že pro naši práci je příhodné osvětlení problematiky motivace při volbě povolání. Jisté počátky zájmu o volbu povolání zaznamenáváme již v předškolním věku, kdy dítě přechází od fantazijní fáze k reálnější podobě. K opravdovému rozhodnutí dochází před opuštěním základní školy, což pro dospívající není mnohdy snadné.

Při slabém stupni sebepoznání, nestabilitě zájmů a nevelké znalosti možností je to ale v této fázi dospívání ještě hodně obtížné (vědí spíše to, čím být nechtějí). Jejich vlastní seberealizace bývá často orientována pouze na nejbližší časový úsek a nastolenou budoucnost chápou spíše vágně jako „množinu nejrůznějších možností“. Zralejší přístup v této oblasti vykazují chlapci, mnoho dívek totiž déle poutají jen otázky vlastní popularity a navazování vztahů.

Při výběru povolání hraje roli více faktorů, celý komplex propojených vnitřních a vnějších činitelů. Z vnitřních činitelů motivace souvisí volba profese kromě zájmů s rodinnou tradicí, ambicemi nebo náhledem na prestiž povolání. Vnější vlivy byly výzkumy seřazeny takto: 1. rodiče, 2. masové komunikační prostředky, 3. škola, 4. přátelé, známí, příbuzní 5. poradenská instituce, 6. jiná zařízení. (Čačka, 2000, s. 282)

Dle novějších výzkumů (Adamovič - Eiselová, 1992) je při volbě profese rozhodující zajímavost práce a dobrý plat, dobré perspektivy, stálost a jistota. Oproti očekávání však nijak nedominují aspekty jako společenská prestiž, nezávislost a samostatnost práce, či snadnost a nenáročnost při volbě profese. (Čačka, 2000, s. 283)

Při výběru profese děti hrají zajisté důležitou a významnou roli rodiče či jiní zákonní zástupci. Měli by svého potomka vést směrem, který je reálný, blízký jeho zájmům a perspektivní do budoucnosti. Mladí lidé při této volbě mnohdy šlápnu vedle jen proto, že jsou až příliš ovlivňováni vrstevnickými skupinami, prostředím, ve kterém jsou vychováni, kde se pohybují. Tato daná prostředí mohou jedinci zvyšovat či snižovat sebevědomí, vůli jít za svou volbou a ovlivňovat prostředky k dosažení cíle.

Jak mocný a významný může mít vliv prostředí, se dozvíme v další kapitole této práce.

## 2 PROSTŘEDÍ

Prostředí je jako pojem široce užívaný ve vědách společenských i přírodních. Aktivní lidská činnost prostředí ovlivňuje, dokáže ho měnit, formovat a prostředí zpětně působí na osobnost člověka, jeho způsob života. Prostředí je tedy určitý prostor, který člověka obklopuje a s nímž je ve vzájemném působení.

Podle Krause (2008, s. 66) prostředí utváří předměty, jevy, které existují kolem nás, jsou nezávislé na našem vědomí, jde o určitý prostor a objektivní realitu. Prostředí člověka zahrnuje jak materiální, tak i duchovní systémy jako vědu, morálku, umění apod. Prostředí je jistý vymezený prostor, jež obsahuje podněty nezbytné pro rozvoj osobnosti.

„Sociální prostředí uplatňuje na člověka zásadní vliv a vede jej procesem socializace k přeměně z biologického tvora ve společenskou bytost“ (Procházka, 2012, s. 88).

Sociální prostředí lze chápat jako integrovaný sociální systém tvořený lidmi, jejich vzájemnými vztahy, společnými aktivitami a materiálními či duchovními produkty těchto vztahů a aktivit (Řezáč, 1998, s. 20).

### 2.1 Typologie prostředí

Člověk jako sociální bytost je ovlivňován (socializován) na úrovni těchto typů prostředí:

*Mikroprostředí* – zařazujeme zde vlivy sociálních skupin obklopující jedince, například rodina, parta.

*Makroprostředí* – prostor, pro uplatnění individuálních potencialit.

*Exoprostředí* – významnost socializačních vlivů pocházejících z prostředí blízkých lidí. Prožívání dané doby a utváření postoje k ní prostřednictvím rodiny.

*Mezoprostředí* – vztahy mezi jednotlivými mikroprostředími, popisuje přenosy hodnot mezi prostředími a také schopnost jedince adaptovat se na změny prostředí.

Typy prostředí dle Krause (2008, s. 68-69):

*Podle velikosti prostoru:*

- makroprostředí (prostor vytvářející podmínky pro existenci celé společnosti),
- regionální prostředí (prostor v životě širší sociální skupiny na rozsáhlejší teritoriu uvnitř společnosti),

- lokální prostředí (prostor spojen obvykle s bydlištěm, př. obec),
- mikroprostředí (bezprostřední prostor, kde jedinec pobývá).

*Podle povahy realizované činnosti:*

- pracovní (dílny, kanceláře, školní třída),
- obytné,
- rekreační (hřiště, herna, park).

*Z hlediska podílu člověka na podobě daného prostředí:*

- přirozené,
- umělé (vytvořené člověkem).

*Podle charakteru:*

- přírodní (tvoří jej živá a neživá příroda),
- společenské (tvůrci jsou lidé a společenské vztahy),
- kulturní (hmotné a nemateriální výsledky lidské činnosti).

*Podle povahy teritoria:*

- venkovské,
- městské,
- velkoměstské.

*Z pohledu frekvence, pestrosti kvality podnětů:*

- prostředí podnětově chudé, přesycené, optimální,
- prostředí podnětově jednostranné, mnohostranné,
- prostředí podnětově zdravé, závadné, deviační.

Pro naši práci a následný výzkum je stěžejní problematikou zvláště členění z pohledu frekvence, pestrosti a kvality podnětů. Jednostrannost podnětů v prostředí, zejména v rodinném nepřináší pro členy rodiny - hlavně děti harmonický všestranný rozvoj. Podnětově chudé prostředí nalézáme v nefunkčních rodinách, kterými se budeme záhy zabývat. Největším problémem je jistě závadné až deviační prostředí, které se může objevit jak v rodině, tak ve vrstevnických skupinách a partách, takové prostředí pak markantně ohrožuje celkový vývoj osobnosti.

## 2.2 Vliv prostředí na jedince

Už po staletí se diskutovalo o možném vlivu prostředí na osobnost jedince. Kořeny těchto úvah lze nalézt již v řecké filosofii a k jejich rozvíjení došlo v období renesance, kdy M. de Montaigne, E. Rotterdamský a T. Campanella uvažují o důležitosti podmínek, v nichž jedinec vyrůstá, v souvislosti s výchovou a rozvojem osobnosti. Také J. Locke pokládal vliv vnějších podmínek na rozvoj osobnosti za velmi důležitý. Přední představitel individuální psychologie A. Adler dokonce pokládá společenské prostředí, především rodinu za hlavní pramen vývoje osobnosti.

Opačný názor, že vlivy prostředí jsou pouze jakýmsi pozadím, na němž se příznivě či nepříznivě rozvíjí vlohy, zastávali například G. S. Hall, E. Thorndike nebo W. Stern. (Kraus, 2008, s. 72 - 73)

Dnes nikdo nemůže pochybovat o tom, že prostředí, do kterého se rodíme, v němž vyrůstáme a žijeme, nás značně ovlivňuje, poznamenává a zanechává v nás určité způsoby a modely chování. Popsal to již sociolog A. I. Bláha ve svém modelu *genotyp + prostředí = fenotyp*, kdy genetické dispozice spolu s vlivem prostředí tvoří fenotyp jedince, tedy soubor všech vlastností a znaků, kterými se jedinec vyznačuje.

Vlivy prostředí mohou jednání člověka:

- podpořit, nebo být překážkou (př. velký hlučný prostor),
- přímo formovat (účelový prostor, př. vyučovací kabina),
- motivovat, mít signální funkci (anticipačně vyvolávat určité jednání).

Každý člověk se s prostředím a podmínkami, které jej obklopují, vyrovnává individuálně, s různou úspěšností. Neúspěch bývá označován jako maladaptace (maladjustace), tedy neschopnost vyrovnat se s novými podmínkami a situací. Adaptace (adjustace) probíhá dvojím způsobem. Buďto se člověk přizpůsobí podmínkám, kde žije sám (pasivní adaptace), nebo tyto podmínky aktivně mění podle svých potřeb. (Kraus, 2008, s. 75)

## 2.3 Prostředí rodiny a její fungování

„Rodina představuje ojedinělý typ sociální skupiny, poskytující v podstatě nenahraditelné klima a prostředí pro seberozvoj jedince. Vyznačuje se vysokou mírou

intimity a vysokým formativním účinkem. Platí pro ni všechny zákonitosti jako pro každou jinou malou sociální skupinu.“ (Řezáč, 1998, s. 204)

Z. Matějček a B. Kadubcová se zabývali vztahem mezi sebepojetím dítěte, jeho citovou stabilitou a výchovným přístupem rodičů.

„Nepřítomnost nebo nízký výskyt oněch negativně definovaných rodičovských postojů k dítěti (hostilita, nevšímavost, zavrhování, nezájem) snižuje, jak se zdá, výskyt hostilních a agresivních postojů na straně dítěte, zvyšuje sebedůvěru a schopnost citové odezvy, dodává optimismus jeho vztahu ke světu, i když je na druhé straně činí citově závislejšími na rodičích...“ (Matějček a Kadubcová, 1984 cit. podle Řezáč, 1998, s. 196).

„Zdravé rodinné fungování je často vymezováno jako schopnost rodiny účinně zvládat náročné či stresové životní události a přizpůsobovat se změnám“ (Shapiro, 1983 cit. podle Sobotková, 2007, s. 77).

Zdravé rodinné fungování dle Sobotkové (2007, s. 71) se vyznačuje tímto:

- začlenění jedince do rodinné struktury (pocit sounáležitosti, ovlivnění osobní identity),
- ekonomická podpora (zajištění základních potřeb členů rodiny),
- péče, výchova, socializace (umožňuje fyzický, psychický, sociální a duchovní vývoj),
- ochrana zranitelných členů (mladých, nemocných, handicapovaných, starých...).

Rodina je nenahraditelnou institucí, kam se její členové mohou vracet, obracet se v dobách obtíží a nouze a stává se opěrným bodem, ke kterému se zástupci rodiny mohou uchýlit. Funkce, jež by měla rodina splňovat v dnešní rozvíjející se společnosti, neustále vzrůstají a zvyšují se nároky na rodinu. Dochází také k proměnám v plnění funkcí rodiny.

Funkce rodiny dle Krause (2008, s. 81-83):

- Biologicko-reprodukční funkce
- Sociálně-ekonomická funkce
- Socializačně – ochranná funkce
- Ochranná funkce
- Emocionální funkce.



Rodiny se dle různých výzkumů člení do pásem funkčnosti, což do nich vnáší určitý hodnotící aspekt. Setkáváme se s různými variantami názvů pásem funkčnosti. Například Beavers (1982) rozděluje rodiny na optimální, adekvátní, průměrné a dysfunkční. Zaměřuje se tedy spíše na funkční rodiny a citlivěji je rozlišuje.

Dle našeho názoru je jasnější členění pediatra Dunovského, který stanovil čtyři pásma funkčnosti a naopak obrací pozornost k nefunkčním rodinám:

*Funkční rodina* – vývoj a prospěch dítěte je optimálně zajišťován, stejně jako socializace a výchova probíhá zdravým způsobem. Ani plně funkční rodinu neminou různé krizové situace, ale podstatné je, že rodina zvládá řešit problémy sama.

*Problémová rodina* – výskyt vážnějších poruch některých funkcí v rodině, které mohou ohrozit systém rodiny či vývoj dítěte. Rodina není vždy schopna řešit problémy sama a využívá krátkodobé nebo jednorázové pomoci zvenčí.

*Dysfunkční rodina* – výskyt dlouhodobých problémů vážného charakteru, poruchy některých nebo všech funkcí rodiny, které poškozují rodinu jako celek a hlavně vývoj dítěte. Takové poruchy již rodina není schopna řešit sama bez odborné pomoci. U tohoto typu vyvstává otázka, zda není v zájmu dítěte vhodné zajištění náhradní rodinné péče.

*Afunkční rodina* – poruchy funkcí v rodině mají tak velký ráz, že rodina přestává plnit své základní funkce a úkoly, škodí dítěti, nebo je dokonce ohrožuje na životě. Řešením se stává odebrání dítěte z rodiny a svěření do náhradní či ochranné péče. (Procházka, 2012, s. 113)

Popisem afunkční rodiny a důsledku takového nefungování rodinného systému plynule přecházíme ke třetí kapitole bakalářské práce, která má za úkol osvětlení problematiky ústavní výchovy, zejména dětského domova a srovnání tradičního internátního typu spolu s modernějším rodinným typem dětského domova.

### 3 ÚSTAVNÍ VÝCHOVA

Dle zákona č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školách a školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních je účelem ústavních zařízení poskytovat nezletilé osobě (zpravidla ve věku od 3 do 18 let), případně zletilé osobě (do 19 let) náhradní výchovnou péči v zájmu jeho zdravého vývoje, řádného vzdělání a výchovy a to na základě rozhodnutí soudu o ústavní výchově, ochranné výchově nebo o předběžném opatření.

Zařízeními ústavní výchovy jsou:

- a) diagnostický ústav,
- b) dětský domov,
- c) dětský domov se školou,
- d) výchovný ústav.

Tyto zařízení zajišťují péči jinak poskytovanou rodiči nebo osobami, jimž bylo dítě svěřeno do výchovy příslušným orgánem. Zařízení je schopno poskytovat plné přímé zaopatření zletilé nezaopatřené osobě po ukončení výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy, která se připravuje na budoucí profesi, nejdéle však do věku 26 let za podmínek ve smlouvě, sjednaných mezi zařízením a nezaopatřenou osobou. (Česko, 2002, s. 2978)

Důvody k umístění dítěte do ústavní péče mohou mít různou příčinu. Mezi ty nejčastější jsou uváděny situace, kdy se dítě stává sirotkem, když je dítě odloženo, opuštěno, zneužíváno, týráno či zanedbáváno, když rodiče neplní svou rodičovskou zodpovědnost, pokud dítě žije v nevyhovujících bytových podmínkách, v nepříznivé sociální situaci. Cílem ústavní péče je tedy hlavně zlepšení životní situace dítěte.

Ústavní výchova je navržena orgánem sociálně-právní ochrany dětí a musí být schválena soudem, stejně jako v procesu jejího ukončení. Realizuje se v případech, kdy rodina není schopna nebo ochotna se o dítě náležitě starat a výchovu dítěte nelze zajistit jiným způsobem. Před nařízením ústavní výchovy je povinností soudu přezkoumání, zda výchovu dítěte nelze zajistit náhradní rodinnou péčí. (Česko, 2002, s. 2978)

Péče poskytovaná klientům profesionály (případně dobrovolníky) v ústavním zařízení má rozmanité podoby a cíle – od poskytování náhrady chybějícího domova či nedostupného komplexu služeb až po represivní reakci společnosti na nepřijatelné způsoby chování. (Matoušek, 2003, s. 253-254)

### 3.1 Psychické potřeby dítěti

Co děti po psychické stránce nejvíce potřebují? To se obvykle nejcitelněji projeví tam, kde jim to potřebné schází. Nejvíce je to vnímatelné u dětí vyrůstajících mimo rodinu bez mateřské péče, například v dětských domovech.

„Všeobecně se má za to, že dítě ke svému zdravému vývoji v první řadě potřebuje citovou vřelost, lásku. Dostává-li se mu dosti sympatie a citové podpory, pak to vynahradí i nedostatek jiných psychických prvků – např. nedostatek smyslových podnětů, nedostatek hraček, nedostatek výchovy a vzdělání.“ (Langmeier a Matějček, 2011, s. 23)

Malé dítě může jako prostředek proti úzkosti použít moc nad nejbližšími. V podstatě je to zoufalý pokus dítěte vystaveného úzkosti cítit se ve svém světě trochu bezpečněji, a to skrze ovládnutí tohoto světa. Dítěti by neměl scházet pocit základní životní jistoty v blízkosti svých primárních vychovatelů. To je totiž první podmínka, aby se u něho vyvinul základní pocit důvěry.

Uspokojovat potřeby dítěte bychom měli okamžitě, pokud je to možné. Ne až by neuspokojení vyvolalo úzkost, pocit ohrožení, beznaděj. (Matějček, 1994, s. 35)

Dle Matějčka (2005, s. 28–30) se ukázalo, že je asi pět základních psychických potřeb, které by měly být naplněny v pravý čas a v náležitě míře aby se dítě po duševní stránce vyvíjelo dobře, zdravě, uspokojivě:

- *dost podnětů* – potřeba přiměřené stimulace čili přívodu podnětů z vnějšího světa. Podněty by měly přicházet v náležitém množství a v náležitě kvalitě, měly by být dost proměnlivé.
- *Smysluplný svět* – potřeba určitého řádu ve věcech a vztazích. To je základní podmínka, aby z podnětů, které smyslové orgány dítěte přivádějí do jeho mozku, mohly vznikat poznatky a zkušenosti – aby se mohlo něčemu naučit.
- *Životní jistota* – teprve s jistotou v zádech se dítě může vydávat na dobrodružné výpravy za poznáním světa.
- *Pozitivní identita* – potřeba „vlastního já“. Rodiče brzy poznají, že dítě má svou vůli a je to svébytná osobnost. Samo dítě soužitím s rodiči poznává, že se na ně může spoléhat, že k nim patří a že má pro ně určitý význam a určitou hodnotu.

- *Otevřená budoucnost* – specificky lidská potřeba, jen člověk si totiž uvědomuje plynutí času – od začátku až do svého nevyhnutelného konce. Otevřená budoucnost, životní perspektiva, naděje, to je to, co táhne život dopředu.

### 3.2 Dopad ústavní výchovy na jedince

Dlouhodobý pobyt v ústavní péči skýtá zejména pro děti riziko hospitalismu, tedy jakýsi soubor nepříznivých psychických příznaků z nedostatku pevných citových vazeb, projevující se mnohdy i zpožděným vývojem.

Matoušek (1999, s. 118) definuje *hospitalismus* jako „stav dobré adaptace na umělé ústavní podmínky doprovázený snižující se schopností adaptace na neústavní „civilní“ život.“

Klient ústavní péče se pohybuje pouze ve velmi redukováném světě, pohybuje se v omezeném prostoru, stýká se s omezeným počtem spoluobyvatel ústavu a s obvykle nepočetným týmem zaměstnanců. Jistě je snazší žít se sníženou odpovědností redukováného světa, než v komplexním, vnějším světě, avšak přináší to následky jako ztrácení zájmu o lidi, zhoršení schopnosti komunikace, regresi, automatické pohyby atd. (Matoušek, 1999, s. 118)

V prvních stádiích vývoje dítěte, zhruba do 3 – 4 let má jistě fungující rodina mnohem lepší předpoklady k vytvoření optimálního, zdravého prostředí, ve kterém se dítě formuje a překonává své vývojové krize. V dalších obdobích zrání dítěte již rodinné prostředí není tak nenahraditelné, ale ovlivňují ho zkušenosti a zážitky z počátečních stádií vývoje. Proto se uvádí, že umístění dětí v ústavní péči do tří let je nevhodné a zvyšuje se tím riziko narušení psychického vývoje dítěte a patologického chování a jednání.

Mnozí autoři se shodují, že děti, vyrůstající v dětských domovech vykazují zvýšený neuroticismus, zvláště zvýšenou afektivitu a slabou vůli. Jejich jednání je často pod vlivem silné emoce, kterou mnohdy těžko ovládají. Dětem z dětských domovů často chybí vůle, ideály, cíle a nadšení pro vyšší hodnoty. Měly by být k schopnosti pocíťování těchto aspektů, vedeni soustavnou výchovou výchovných pracovníků.

Z. Matějček (1999, s. 85-86) vytvořil typologii dětí z dětských domovů, hlavně proto, že děti neznačkuje, ale charakterizuje:

- typ relativně dobře přizpůsobivý;

- typ útlumový (nízká stimulace až apatie);
- typ náhradního uspokojení (nedostatek citových podnětů se kompenzuje např. přejídáním, onanií...);
- typ sociálně hyperaktivní (rozptýlený sociální záměr, povrchnost vztahů);
- typ provokativní (domáhání pozornosti provokativním chováním);

Každé dítě se na prostředí dětského domova adaptuje jinak, vykazuje různé chování a odlišně se vyrovnává s citovým strádáním, změnou prostředí, které se stává novým domovem, s novými lidmi, situacemi. Pozornost a zájem vykazují všechny děti, ale každé dítě to dává najevo svým specifickým, individuálním způsobem. Některé přestane komunikovat, jiné se dožaduje pozornosti prostřednictvím problémového chování. Na všímavosti a bystrosti vychovatele pak závisí, jakým způsobem bude dítě integrovat do společenství a prostředí dětského domova.

M. Zelina na základě vysledovaných poznatků z pětiletého sledování více než padesáti dětí z dětských domovů (z dvou třetin romských) konstatuje:

- celkový průměr IQ v prvním ročníku je 74;
- struktura inteligence dětí v dětských domovech se podobá struktuře dětí s podprůměrnou inteligencí z běžných škol;
- výkonová, neverbální složka je vyšší než složka verbální (vědomosti),
- schopnost zapamatování si, nemají mladší školní děti z DD sníženou, jen slovní zásoba a schopnost vymezování pojmů je méně kvalitní, ale opoždění se s věkem snižuje;
- schopnosti dětí z DD se s věkem zlepšují, do sedmé třídy jsou však stále podprůměrné.

(Škoviera, 2007, s. 47)

Dle Škoviery (2007, s. 37-38) by se institucionální výchova neměla generalizovat a zavrňovat a její kritika stojí na mylných základech pokud:

- nedělá rozdíly ani v oblasti věku, odkdy je dítě v DD (čím je dítě mladší, tím je ústavní prostředí rizikovější), ani pokud jde o délku pobytu;
- nepřipouští, že pro některé starší děti může nová rodina přinést takové sociální a emocionální nároky, že zažije další životní trauma;
- idealizuje nefunkční rodinu;

- nemluví o rizicích a problémech spojených s náhradní rodinnou výchovou (rozpad rodiny, střídání pěstounů, nepřijetí pobytu v rodině);
- nepřipouští fakt, že existují děti (starší dvanácti let, páchající trestnou činností, děti s těžšími psychiatrickými poruchami), o které není zájem ani v těch formách péče, za které stát náhradním rodičům platí;
- nebere ohled na to, že pokud děti zažily v náhradní rodině negativní zkušenost, cítí se bezpečněji v institucionálním prostředí.

### 3.2.1 Psychická deprivace u dětí

„Psychická deprivace je psychický stav vzniklý následkem takových životních situací, kdy subjektu není dána příležitost k ukojení některé jeho základní (vitální) psychické potřeby v dostačující míře a po dosti dlouhou dobu“ (Langmeier a Matějček, 2011, s. 26).

Deprivační situace je nepříznivá situace v životě dítěte, kdy se mu nedostává možností uspokojovat naléhavé psychické potřeby. Děti vystavené stejné „deprivační situaci“ na ni budou reagovat různě a odnesou si odlišné následky, neboť si do ní vnášejí různé předpoklady ve své psychické struktuře a v dosavadním vývoji své osobnosti.

Psychická deprivace je osobitým, individuálním opracováním podnětového ochuzení, k němuž dospělo dítě v deprivační situaci. Navenek se tento psychický stav projevuje chováním, jež má některé charakteristické známky. Mluvíme o „následcích deprivace“, „deprivačním poškození“. Úmyslně se vyhýbáme termínu „deprivační syndrom“, který svádí k představě, že jde o určitou přesně vymezenou skupinu patologických příznaků a že lze deprivaci diagnostikovat jako ostatní psychická nebo somatická onemocnění.

(Langmeier a Matějček, 2011, s. 27)

„Děti vychovávané ve větších skupinách, v nichž se na směny mění pečující osoby, jsou několikanásobně méně než v rodině podněcovány ze strany dospělého a mají také několikanásobně méně příležitostí samy dospělého upoutat svým projevem. Péče je redukována na krmení, přebalení, podání hračky, zcela chybí možnost rozvinutí dlouhých interakčních sekvencí, při nichž za normálních okolností kontakt matky s dítětem sílí a opadá za vzájemného zrcadlení nálad a soustředování pozornosti na stejný cíl.“ (Matoušek, 1999, s. 63-64)

Deprivované děti v ústavní péči jsou na rozdíl od svých vrstevníků vychovávaných v rodinách méně talentované, pomalejší či hyperaktivní (záleží na povaze aktivity), úzkostlivé a bojácné mající mnoho zlovyků. Jejich vztahy k ostatním lidem jsou povrchní a přelétavé, i když příležitost ke kontaktu vyhledávají až nutkavým způsobem. Tyto následky deprivace syndromu jsou tím vážnější a hůře odstranitelné, čím dříve se dítě do ústavní péče dostalo a čím déle v ní setrvalo. (Matoušek, 1999, s. 65)

Matějček ve své teoretické úvaze nad pozdními následky psychické deprivace u dlouhodobého sledování skupin lidí vystavených v dětství psychické deprivaci, uvedl základní výsledky z výzkumného projektu, který byl proveden od 1. 1. 1991 do 30. 6. 1994.

*Děti z dětských domovů, dnes ve čtyřiceti letech:*

- nízká úroveň společenské kompetence,
- nízká úroveň školního vzdělání a současného zaměstnání,
- nízké skóre sociálního začlenění,
- zřetelná mužsko-ženská diferenciac (v neprospěch mužů),
- tresty v době dětství (v dětských domovech) hodnotí jako nepřiměřeně přísné.

*Muži:* často v rejstříku trestů; často svobodní nebo rozvedení; problémy s láskou a sexualitou; celková vysoká nespokojenost s dosavadním životem.

*Ženy:* téměř všechny vdané, mají děti; vyšší skóre sociální integrace než muži; dobrá sociální adaptovanou; časté interrupce. (Matějček, 2005, s. 198-209)

### 3.3 Dětský domov

Dětský domov je pro mnohé, zejména starší děti, které zažily neradostné životní osudy prostředím, které jim zajišťuje bezpečí, jistotu a útočiště, které postrádaly.

Dle zákona č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školách a školských zařízeních a preventivně výchovné péči ve školských zařízeních je účelem dětského domova péči o děti s nařízenou ústavní výchovou, které nedisponují závažnými poruchami chování. Tyto děti se vzdělávají v okolních školách, které nejsou součástí DD. Do dětského domova jsou umísťovány zpravidla děti od 3 do 18 let nebo do ukončení studia.

Dětský domov – zařízení pro děti, které nemají možnost vyrůstat v rodině, a to proto, že rodinu nemají, nebo proto, že rodina není schopna či ochotna se o ně starat (tzv. sociální sirotci). V zemích našeho kulturního okruhu vysoce převažují sociální sirotci nad sirotky faktickými. Mezi sociálními sirotky se objevuje stále víc dětí s postižením; rodiče o ně odmítají pečovat z pozice „práva na zdravé dítě“.

Dětské domovy jsou buď internátního typu (skupiny dětí stejného věku, vychovatelé se střídají na směny), nebo dětský dom rodinného typu (domov napodobuje prostorově velký byt, skupina dětí je menší, věkově nestejnorodá, věnují se jí stálí vychovatelé). Psychická deprivace je menší u dětí vychovávaných v dětském domově rodinného typu. Nicméně každá dlouhodobá forma ústavní výchovy představuje pro dítě hendikep a zvyšuje pravděpodobnost pozdějšího sociálního selhání. Dětské domovy spadají do resortu MŠMT ČR, jsou dotovány podle počtu svěřenců, což pracovníky nemotivuje k rychlému řešení situace dítěte. (Matoušek, 2003, s. 50 – 51)

### 3.3.1 Rodinný versus internátní typ dětského domova

Zařízení ústavní péče se neustále modernizují, transformují, aby se klienti cítili v tomto prostředí co nejpohodlněji. Dětské domovy udělaly oproti minulosti velký krok kupředu, když jejich internátní podobu začal postupně nahrazovat tzv. rodinný typ dětského domova. Jedná se o simulaci opravdového rodinného prostředí, což vítají úřady, výchovní pracovníci a zvláště děti, které jsou v tomto ohledu na prvním místě.

V rodinném typu dětského domova jsou děti rozděleny do tzv. rodinných buněk, v nichž je kapacita 6-8 dětí různého pohlaví i věku a obvykle se dbá na to, aby byli sourozenci zařazeni do stejné buňky. Svou specifičnost získává tento typ domova tím, každá rodinná buňka je zařízena podobně jako běžná rodinná bytová domácnost. Zahrnuje samostatný obývací pokoj, kuchyň, koupelnu a WC společné pro celou skupinu. Děti mají pokoje, které jsou většinou dvoulůžkové, případně třílůžkové a výhodou je, že si mohou děti své pokoje zařídit, přestavit a vyzdobit jak samy chtějí, aby se cítily co nepříjemněji.

V rodinné buňce se obvykle střídají dva vychovatelé, nejčastěji ženy, které děti oslovují „teto“, ale setkáme se na této pozici také s mužem, což hodnotíme jako velmi prospěšné pro chod celého dětského domova, jehož děti oslovují jako „strejdu“. Tito výchovní pracovníci zodpovídají za chod rodinné buňky včetně školních povinností a trávení volného času. Je nesmírně důležité, aby si získali důvěru dětí.



Na provozu a řádu rodinné skupiny se podílí i děti, patřící do buňky. Pomáhají s domácími pracemi, při nákupu a vaření. Pro dostatečný prostor pro výchovně vzdělávací činnost a smysluplné trávení volného času dětí je zapotřebí, aby k bezproblémovému chodu dětského domova přispíval i personál (kuchař, pradlena, údržbář). V čele dětského domova je ředitel a interně či externě jsou k dispozici sociální pracovníce, psycholog.

V tradičním internátním modelu dětského domova, který ale postupně mizí a je nahrazen rodinným typem, najdeme ložnice pro děti, společnou klubovnu, kolektivní sprchy a kabinky WC. Vychovatelé mají vlastní sociální zařízení, kancelář, popřípadě kuchyňku. Prostorové vybavení internátního modelu, ač je nadstandardně a bohatě vybavené, svým uzpůsobením nepodněcuje k vytváření těsných vztahů mezi dětmi a vychovateli a dětmi navzájem.

*„Dětský domov internátního typu jasně deklaruje, že je náhradním řešením – jakýmisi berlemi. Poskytuje péči a výchovu, přitom však nevytváří iluzi skutečného domova. Dětský domov tzv. rodinného typu – navzdory tomu, že proklamuje náhradu skutečného domova, vytváří pouze iluzi reálného domova. Je jen jakousi protézou.*

V rodině vzniká rodinné společenství, v dětském domově internátního typu skupinové společenství, ale v dětském domově rodinného typu nevzniká žádná náhrada rodinného společenství. Místo ní se tu utváří bytové společenství. Právě přes tyto rozpory můžeme dětské domovy internátního typu vnímat jako pravdivější v tom, co deklarují a čím jsou, než dětské domovy definující samy sebe jako rodinné.“ (Škoviera, 2007, s. 115)

Může se zdát, že realizace institucionální výchovy vychází spíše z projektového řešení, než z konceptu výchovy. Primární by měl být ovšem vztah mezi dítětem a vychovatelem, který nebude lepší, když vytvoříme jiné, „domáctější“ prostředí. Organizace a prostorové uspořádání zařízení má vztahy a interakce pouze podporovat.

Uvažujeme-li stále o optimální formě náhradní výchovy skrze materiální zabezpečení a řešení bytového prostoru, ve kterém dítě žije, měli bychom si uvědomit závažný fakt, že dítě přichází do zařízení často z nízkého sociálního prostředí. Během pobytu v dětském domově se tedy dítě může setkat s až nadstandardními materiálními podmínkami. Bohužel ve chvíli, kdy mladý člověk navyklý na určitý standart zařízení opouští, se opět setkává s náročnou životní situací a zjišťuje, že není připraven na reálný život.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 ÚVOD K VÝZKUMU

Praktická část bakalářské práce chce objasnit vliv dětského domova rodinného typu na dítě z pohledu výchovných pracovníků. Toto jistě zásadní působení na osobnost dítěte považujeme za klíčové pro další vývoj jedince a jeho budoucí život mimo dětský domov. To, jak dětský domov působí na dítě, zajisté ovlivňuje jeho formování osobnosti. Výzkum by měl poskytnout hlubší pohled do chodu dětského domova rodinného typu, jaká je zde organizace práce, povinností nebo jak zde tráví děti volný čas. Výzkum má za úkol zprostředkovat názory výchovných pracovníků na dětský domov rodinného typu a na to, jak toto prostředí ovlivňuje děti, jejich osobnost ve třech složkách osobnosti, a to kognitivní, afektivní a konativní. Tyto tři dimenze budou dále zkoumány a zaměříme se v nich na některé podstatné aspekty, které vnímáme jako důležité pro danou problematiku.

### 4.1 Výzkumný problém

Ve výzkumu je důležité stanovit si a vymežit výzkumný problém. Pro tuto práci jsem si určila jako základní výzkumnou otázku:

*Jak působí prostředí dětského domova rodinného typu na osobnost dítěte?*

### 4.2 Cíle výzkumu

Cílem výzkumu je získání poznatků o vlivu prostředí dětského domova na děti a dopadu tohoto vlivu na osobnost, chování z pohledu výchovných pracovníků. Nepředpokládáme, že se výsledky výzkumu budou moci dát zobecnit, jelikož se budou týkat konkrétního výzkumného vzorku.

Hlavní cíl: Zjištění názorů výchovných pracovníků na to, jak prostředí dětského domova rodinného typu ovlivňuje dítě a jak utváří jeho osobnost.

Dílčí cíle:

- Zjistit podnětnost prostředí dětského domova rodinného typu.
- Popsat vliv prostředí DD rodinného typu na osobnost dítěte ve třech složkách osobnosti:
  - Vliv prostředí na kognitivní složku osobnosti
  - Vliv prostředí na afektivní složku osobnosti
  - Vliv prostředí na konativní složku osobnosti

### 4.3 Druh výzkumu

Pro zkoumání vlivu prostředí dětského domova rodinného typu na dítě byla vybrána metoda kvalitativního výzkumu. Při objasňování problematiky nám jde spíše o náhled a přiblížení tématu, o získání osobních výpovědí výchovných pracovníků a o hlubší a podrobnější náhled, který umožní blíže poznat problematiku a uvažovat o ní.

Kvalitativní výzkum jde do hloubky, prozkoumává určitý široce definovaný jev a přináší o něm maximální množství informací. Logika tohoto výzkumu je induktivní, až po sesbírání určitého množství dat začíná výzkumník hledat pravidelnosti, které se v datech vyskytují, formuluje nové závěry, hypotézy či teorie. (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 24)

Za zásadní považujeme subjektivní vnímání a prožívání problematiky u lidí, kterých se to bezprostředně týká. Proto shledáváme kvalitativní výzkum nejvhodnější metodou pro empirickou část bakalářské práce, neboť při definování cílů se velmi často užívají termíny jako vysvětlit, popsat, prozkoumat, porozumět.

### 4.4 Metody získávání dat

Oblíbenou a nejčastější metodou pro sběr dat v kvalitativním výzkumu je hloubkový rozhovor, popisován jako nestandardizované dotazování jednoho jedince výzkumníkem pomocí otevřených otázek. Hloubkový rozhovor se dále dělí na dva typy – polostrukturovaný a nestrukturovaný. (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 160)

V tomto výzkumu byl zvolen rozhovor polostrukturovaný, který se opírá o předem sestavený soubor témat a otázek. Při sestavování otázek pro rozhovor jsem vycházela ze základního výzkumného problému, hlavních a dílčích cílů, ke kterým jsem si přichystala otázky, pomocí kterých jsem se snažila problém objasnit. Tímto způsobem jsem si předem připravila 16 otázek, obsahující také podotázky, které jsem kladla respondentům. Když bylo třeba, rozšířila jsem v průběhu rozhovor o navazující otázky, k získání podrobnějších informací o dané problematice. V každém rozhovoru jsem nevyužila všechny připravené otázky a podotázky, řídila jsem se spíše aktuální situací rozhovoru.

Švaříček a Šed'ová (2007, s. 164) udávají jako tradiční dobu rozhovoru přibližně hodinu až hodinu a půl. Já jsem vzhledem k počtu respondentů zvolila délku 15 – 30 minut na jeden rozhovor.

Rozhovory se realizovaly v klidném prostředí, průběh jsem zaznamenávala na diktafon, s čímž jsem v úvodu respondenty seznámila a požádala o jejich souhlas s tímto záznamem rozhovoru. Byli seznámeni s účelem rozhovoru, anonymitou.

V příloze 1 je uveden seznam otázek, které jsem pro rozhovory vytvořila.

#### **4.5 Metody zpracování a analýzy dat**

Všech pět rozhovorů jsem nahrála na záznamové zařízení – diktafon, dále provedla přesný přepis nahrávek. Abych uchovala autenticitu, snažila jsem se také zachytit některé neverbální aspekty, např. smích.

Následně jsem začala pracovat s metodou otevřeného kódování. Text u této metody je rozčleněn na fragmenty, kterým jsou přiděleny určité názvy (kódy), s kterými dále výzkumník pracuje. Kódy mohou mít různou délku, buď jsou to jednotlivá slova, slovní spojení či kratší věty. Postupně jsem pak kódy zařadila do kategorií, dle vztahu k danému jevu.

Při následném zpracovávání jsem volila metodu „vyložení karet“. U této metody vezme výzkumník kategorizovaný seznam kódů, kategorie vzniklé otevřeným kódováním uspořádá a na základě toho sestaví text, který je převyprávěním obsahu každé kategorie. (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 226)

#### **4.6 Výzkumný vzorek**

Výzkumným vzorkem práce mi bylo pět výchovných pracovníků z dětského domova ve Strážnici v Jihomoravském kraji. Všichni tito dotazovaní byli v době realizace rozhovorů v pracovní době a vyhradili si na mě čas v době, kdy měly děti osobní volno. Všichni respondenti, které jsem oslovila, byli vstřícní poskytnout mi rozhovor a plně spolupracovali.

Výběr výzkumného vzorku byl zvolen záměrnou a dostupnou metodou, protože byl ovlivněn dostupností cílové skupiny a také tím, že jsem s těmito lidmi pracovala v rámci absolvování školní praxe v tomto konkrétním dětském domově rodinného typu.

## 5 REALIZACE VÝZKUMU

Výzkum byl realizován v druhé polovině března roku 2013. S respondenty jsem si předem domluvila datum a čas realizace rozhovorů. Dotazovaným jsem před rozhovory nesdělovala obsah nebo okruhy otázek, pouze skutečnost, že se účastní výzkumu pro mou bakalářskou práci.

Před zahájením rozhovoru jsem všechny jednotlivé respondenty seznámila se zkoumanou problematikou a zeptala se, zda souhlasí s použitím diktafonu. Respondenti byli také informováni o přibližné délce rozhovoru.

Po dokončení, sesbírání a přepsání všech rozhovorů jsem začala zpracovávat a analyzovat data metodami, které jsem si předem stanovila.

### 5.1 Vytvoření kategorií a kódů

Po přepsání záznamů rozhovorů jsem započala vytvářet jednotlivé kódy, z kterých jsem pak odvozovala kategorie. Jestliže se jeden kód v určité kategorii vyskytoval vícekrát, byl následně uveden jen jednou. Takto jsem tedy vytvořila šestnáct kategorií, které jsou rozčleněny dle oblastí. Za každou kategorii v závorce uvádím jednotlivé kódy:

#### **Prostředí DD**

- Adaptace na DD (individuální, věk, citlivost)
- Výhody, přínosy DD rodinného typu (složení skupiny, počet dětí, rodinné prostředí, domácí práce)
- Nevýhody, nedostatky DD rodinného typu (žádné, střídání vychovatelů, nedostatek času)
- Povinnosti rodinné buňky (úklidová kolečka, domácí práce, víkendové vaření, negativní přístup, lenost)
- Volný čas v DD (tanec, zpěv, hudební nástroje, počítač a televize, kreativita)

#### **Kognitivní složka osobnosti**

- Studium ve volném čase (dle věku, časová délka učení, forma školní přípravy)
- Nadání dětí (hudební, sportovní)
- Vědomostní soutěže (neúčast)

### Afektivní složka osobnosti

- Citové strádání u dětí (mladší děti, starší děti, pláč, smutek, agrese, vzdor)
- Zabraňování citovému strádání (fyzický kontakt, styk a spolupráce s rodinou, rozhovor)
- Projevy emocí u dětí (poruchy chování, střídání nálad, labilita, vztek)
- Vyžadování pozornosti (fyzický kontakt, provokace, dožadování se, věk)

### Konativní složka osobnosti

- Řešení problémů (rozhovor, poučení do budoucna, vlastní příklad)
- Střídání zájmů (problematika zájmových kroužků, povrchnost a nevyhraněnost zájmů)
- Volba budoucího povolání / studia (pohovory, sledování vývoje dětí, školní výsledky, spolupráce se školou, poradci, finance)
- Osamostatnění (věk, svoboda, povídání, poučení, hospodaření s financemi, zodpovědnost)

#### 5.1.1 Analýza kategorií

Kategorie, které jsem vytvořila, shledávám jako podstatné a přínosné pro tematiku mé práce. Technikou *vyložení karet*, které předcházelo analyzování obsahů kategorií, jsem se pokusila vytvořit nové texty pro objasnění jednotlivých témat.

### Adaptace na DD

Respondenti se v otázce ohledně adaptace dětí na prostředí dětského domova většinou shodují v tom, že je to velmi individuální a každé dítě reaguje na takovou změnu v životě odlišným způsobem. Některé dítě je více přizpůsobivé, jiné je citlivější a nese to podstatně hůře a podle prvního respondenta se dítě někdy neadaptuje a nezařadí vůbec.

Názor vychovatelů převládá také v tom, že mladší děti se adaptují hůře, nežli děti ve věku pubescence a starší. „*Malí jsou lítostivější, ale velcí to berou rozumně, u nich je spíše takový vzdor,*“ jak tvrdí respondent č. 5.

### Výhody, přínosy DD rodinného typu

Jako hlavní výhodu rodinného typu dětského domova respondenti v první řadě uvádí fakt, že se rodinná buňka snaží co nejvíce simulovat běh domácnosti a atmosféru přirozeného rodinného prostředí. Další významnou výhodou vidí respondenti ve střídání pouze dvou vychovatelů v jedné rodinné skupině.

Dotazovaný č. 4 vyzdvihuje oddělenost a uzavíratelnost každého bytu – rodinné buňky. „Zavřeme se a jsme v tom bytě jako rodina.“ Dva dotazovaní také dodávají, že je zde výhoda v tom, že se děti mohou angažovat v běžných domácích pracích, například ve vaření a praní.

Významné výhody, zejména v členění rodinné jednotky shledávají respondenti v počtu dětí ve skupině, který je omezen na šest až osm dětí. Sourozenci jsou umístěováni pospolu a pokoje obývají děti po dvou, kde mají moderní nábytek, což doplňuje jeden z vychovatelů.

### Nevýhody, nedostatky DD rodinného typu

Dva z respondentů zúžili své myšlení a pouze porovnávali dětský domov rodinného a internátního typu. Na základě toho jednoznačně odpověděli, že rodinný typ žádné nedostatky nemá.

První dotazovaný vidí jako nevýhodu neustálé střídání se vychovatelů, i když to ve druhé otázce zaznělo jako jedna z výhod: „...právě to střídání těch lidí, protože když je opravdová rodina, kteří se o ty děti starají a nestřídají se, jsou tam prostě spolu. My se takhle střídáme a v podstatě si musíme předávat informace písemně, popřípadě po telefonu a děti se snaží tu druhou střídající osobu podfouknout.“ Pátý dotazovaný udává podobný důvod jako nevýhodu, a to ten, že děti vychovatele za určitý čas prohlédnou, poznají jeho slabiny a dokážou toho využít.

Jeden z účastníků rozhovoru přidává k nedostatkům důležitý poznatek ohledně povinností okolo chodu rodinné jednotky: „...na ty děti nemáme tolik času, kolik bychom potřebovali. Abych si s jednotlivými mohla sednout a povykládat... protože buď se vaří nebo uklízí, hodně se dbá na pořádek... a já musím myslet na to, že mně stojí práce a abych to do večera všechno stihla...“



### **Povinnosti rodinné buňky**

V této oblasti všichni dotazovaní poukázali na systém rozdělení úklidových povinností, které má každá rodinná skupina znázorněna na tzv. „úklidových kolečkách“. Děti zde mají úkoly na každý den, které se s posouváním kolečka střídají a každý den plní tedy jinou povinnost. Ve větších domovních úklidech se pak střídají rodinné skupiny, jak dodává respondent č. 3.

Konkrétní činnosti, které mají děti na starosti, respondenti uvedli například převlékání peřin, zapojení se do praní, věšení prádla, žehlení, umývání nádobí, vysávání, mytí podlahy nebo víkendové vaření.

Všichni účastníci rozhovoru se shodují na tom, že povinnosti, spojené s chodem dětského domova, hlavně tedy úklidy, vnímají děti vesměs negativně a nechce se jim do takových úkolů. Ovšem pokud je daná povinnost dopředu dítěti známa, problém s neochotou a leností se objevuje zřídka, což dokládají výpovědi: „*Máme takové úklidové kolečko, kde máme ty povinnosti rozdělené spravedlivě a na každého vyjde ta jedna povinnost denně, takže vůbec nereptají.*“ Nebo konstatování respondenta č. 5: „*To, co je na kolečku, berou jako zákon!*“

Tři výchovní pracovníci také dodávají, že se dětem snaží vysvětlit, jak důležité jsou tyto povinnosti a jejich plnění a že je to má něčemu naučit, což dokládá citace jednoho z vychovatelů: „*...tak se jim snažím vysvětlit, že se jim to bude hodit a že si vzpomenou, že to bylo dobře, když je ta teta honila.*“

### **Volný čas v DD**

Většina respondentů upozorňuje na sedavý způsob trávení volného času dětí, hlavně starších, které tráví většinu volného času v prostředí dětského domova u počítačů, internetu, sociálních sítí a televize. Dotazovaný vychovatel č. 5 navíc dodává, že děti bohužel čím dál méně čtou. Mladší děti tráví mimoškolní čas malováním, kreativní činností.

Tři dotazovaní zdůrazňují, že mnoho dětí se rádo baví tancem, zpěvem a pár chlapců se začalo učit z vlastní iniciativy bez odborného vedení na hudební nástroje – kytaru a klavír, čímž také vyplňují volný čas.

## **Kognitivní složka osobnosti**

### **Studium ve volném čase**

Při zkoumání sebevzdělávací činnosti dětí ve volném čase jsem zjistila odlišné názory, způsobeny nejspíše velmi individuálním přístupem ke každému dítěti. Také zde jistě hraje roli fakt, že každé dítě potřebuje různě dlouhou dobu ke studiu a to, že v DD jsou také děti s poruchami učení, což vyžaduje opět speciální přístup ze strany vychovatele.

Respondenti odpověděli, že všeobecně, bez zaměření na speciální vzdělávací potřeby dětí, trvá samostudium, příprava žáků na základní škole na další školní den zhruba hodinu až dvě. Mládež na středních školách a učilištích si pak řídí studium ve volném čase sami, jak dokládá tvrzení respondenta č. 1: *„Středoškoláci a učni to mají individuálně a řídí si to sami podle svých potřeb, samostudiem.“*

### **Nadání dětí**

*„V našem domově máme spoustu sportovců, takže naše děcka vynikají sportovním nadáním a rozvíjí ho v kroužcích...“* Toto tvrzení dotazovaného č. 1 jenom podporuje výroky všech ostatních respondentů. V prvé řadě tedy vyplývá, že v DD ve Strážnici jsou hlavně nadaní sportovci (zejména chlapci - fotbal a florbal), dále vychovatelé zmiňují hudební schopnosti, hry na nástroje a taneční nadání u děvčat, které také rozvíjí v pohybových kroužcích na domu dětí a mládeže.

### **Vědomostní soutěže**

Na otázku, jestli se děti účastní vědomostních soutěží nebo školních olympiád, úplně všichni dotazovaní zcela rozhodně odpověděli, že ne. Dokazují to například tyto výroky výchovných pracovníků: *„To se ani nepamatuju, kdy se někdo naposled zúčastnil...“* *„Co vím, tak ne...“*

## **Afektivní složka osobnosti**

### **Citového strádání u dětí**

Všech pět dotazovaných se shodlo na tom, že nejznatelnější citové strádání se objevuje u dětí předškolního a mladšího školního věku. Jejich odloučení od původní rodiny sebou

nese řadu negativních pocitů a zmatenost z nové životní situace. Respondent č. 1 to nastiňuje takto: „*Ty větší chápou ty důvody, proč jsou tady, ti malí to nechápou, nerozumí tomu, takže tam je to jakoby na delší lokte...*“

Jako obecné projevy citového strádání například respondent č. 1 uvádí: „*...většinou pláčou, jsou smutní, apatičtí nebo naopak jsou agresivní, slovně i fyzicky, to je taky individuální.*“ Dále projevy citového strádání vychovatelé členili na mladší a starší děti. Tři z nich uvedli jako projevy strádání u mladších dětí pláč, smutek, lítost. U starších dětí jsou projevy citů a pocitů trochu komplikovanější. Podle vychovatelů nechtějí dávat moc najevo smutek a slzy, spíše používají obranné mechanismy jako vzdor, trucovitost, slovní agresí. Dotazovaný č. 5 dodává: „*...jsou prostě protivní vůči okolí.*“

### **Zabraňování citovému strádání**

Jako nejvýznamnější, radící na první místo v problematice zamezení či zmírnění citového strádání u dětí respondenti udávají důležitost komunikace s dětmi. Dotazovaný č. 2 jako příklad uvádí: „*...Pohovorem, že tu situaci rozebereme, ... trošku je odreagovat... Prostě popravdě říct, jak to je, žádné vymýšlení, lhaní, jako třeba když víme, že se rodiče moc nezajímají o ty děti, tak jim nebudeme vykládat něco v tom smyslu, že – „neboj se, oni přijedou, zavolají ti“ ...aby si zbytečně děcko nedělalo naděje.*“

Následujícím zásadním způsobem, kterým se vychovatelé snaží zabránit nebo předejít citovému strádání je fyzický kontakt s dětmi, jak dokládá výpověď respondenta č. 4: „*Když vidím, že je to děcko smutné, vezmu si ho, pohladím ho, snažím se ho rozveselit, prostě jak maminka doma, potěšit se s ním.*“

Další část otázky měla za úkol zjistit, zda pomáhá dětem v jejich citovém strádání v dětském domově kontakt a styk s rodinou. V této oblasti se respondenti shodují, že kontakty s rodinou jsou žádoucí a podporovány (Respondent č. 1: „*...určitě, my se snažíme rodičům podsunout, aby dětem volali, aby za nimi přijeli, mají v podstatě možnost se s dětmi setkat, pokud nejsou ve škole nebo někde v kroužku... Ale určitě podporujeme vztah s rodinou.*“) a napomáhají při projevech strádání. Tudíž pokud rodiče mají zájem a stojí o kontakt s dítětem, je jim vždy vyhověno. (Dotazovaný č. 4: „*Rodiče si můžou zažádat, můžou za nimi kdykoli jezdit na návštěvy, není to omezené. Telefonují dětem. My je v tom podporujeme, nic nezakazujeme.*“)

### **Projevy emocí u dětí**

Respondenti v této oblasti odpovídali na otázku, zda se děti projevují silnými emočními stavy, až afekty, například záchvaty vzteku, breku, náhlá apatie. Z výpovědi dotazovaných vychovatelů vyplynul fakt, že v dětském domově rodinného typu ve Strážnici jsou děti s poruchami chování a u nich lze nejčastěji pozorovat výkyvy v emocích. Dotazovaní uvádějí příklady jako: impulzivní chování, střídání nálad, výbušnost, záchvaty vzteku, pláč z beznaděje nebo lítosti.

Po zjištění, že vychovatelé takové případy opravdu musejí řešit a není to jev ojedinělý, zjišťovala jsem, jak v takových situacích postupují a jaké volí způsoby uklidnění dětí.

U těch slabších projevů někdy postačí vlídné slovo nebo objetí nebo čekat, až se dítě vyčerpá, jak tvrdí respondent č. 1. Ovšem Dotazovaný č. 4 a 5 dodává, že je zapotřebí i zvednutí hlasu a vědomí dítěte, že vychovatel je tady ten, kdo má navrch. Pátý respondent ještě k řešení těchto zátěžových emočních situací dodává: *„Někdy musíme i medikací, u dětí se silnými poruchami chování.“*

### **Vyžadování pozornosti**

Výchovní pracovníci shrnují, že děti v dětském domově vyžadují pozornost různými způsoby, liší se to také dle věku. Nejčtenější odpovědi dotazovaných zněly, že se děti – hlavně ty mladší dožadují pozornosti fyzickým kontaktem, chtějí se mazlit a tulit dále překřikováním a upřednostňováním se.

Na otázku, jestli se děti snaží získat pozornost i nějakými negativními způsoby jako například provokací, odpověděl dotazovaný č. 1 takto: *„...provokací, slovně nebo se na sebe snaží upozornit nějakou agresivitou, taková negativní pozornost. Oni se na sebe snaží strhnout pozornost, klidně ať je negativní, jenom ať je.“*

### **Konativní složka osobnosti**

#### **Řešení problémů**

Tři z dotazovaných pracovníků vidí jako hlavní a nejdůležitější způsob, jak děti učit řešit problémy, v přímé komunikaci s nimi. Jak respondenti uvádějí - pohovorem,

rozebráním situace, „v klidu zjistit situaci a poradit“. Vychovatelé také považují za důležité, aby se děti z daného problému poučily. Účastník rozhovoru č. 1: „...takže se to nejdřív probere individuálně s tím konkrétním dítětem a potom, když víme, že se může problém opakovat, tak se snažíme ho jakoby přiblížit a říct dětem, jak by problém dal řešit v budoucnu.“

Respondent č. 4 má za to, že nejlepším způsobem řešení problémů je poukázat na svůj vlastní příklad a „říkat dětem vlastní zkušenosti ze svého života.“

### **Střídání zájmů**

Z jednotlivých výpovědí výchovných pracovníků jednoznačně vzešel závěr, že děti v dětském domově ve Strážnici mají velmi nestabilní, plýtké a přelétavé zájmy. Všichni respondenti v rozhovoru začali rozebírat problematiku zájmových kroužků, do kterých se děti na začátku školního roku nadšeně přihlásí a s postupujícím časem a povinností chodit tam jednou až dvakrát týdně jejich chuť opadne.

Dva z dotazovaných řešení takové situace objasňují takto: Respondent č. 1: „...ve chvíli, kdy se rozhodnou pro nějaký zájmový kroužek a ten kroužek se zaplatí, tak se snažíme v dětech pěstovat zodpovědnost, takže ty děti v tom roce kroužek dochodí.“ Respondent č. 2: „Ale snažíme se je tam udržet, protože je to závazek, není možné, aby střídaly pořád zájmy a v podstatě by měly ty zájmy pořád nevyhraněné.“

### **Volba budoucího povolání**

Otázka volby budoucího povolání nebo studia je pro vychovatele jako plně zodpovědné osoby za děti velmi důležitým mezníkem. Stávají se pro děti důležitými rádci a oporou. Proces rozhodování v této volbě respondenti shrnují od počátečního sledování dětí, jejich vývoje, v čem vynikají, co je baví, k čemu mají vlohy až po poskytování rad, doporučení a lehké popostrkování dětí za tou nejlepší variantou. Respondent č. 1: „...my se snažíme během toho jejich vývoje pozorovat, v čem jsou dobří, co by jim šlo a buď se snažíme je podpořit v tom jejich přání, nebo jim ho naopak trochu rozmluvit, vyvrátit.“

Respondenti uznávají jako důležité s dětmi jejich volbu podrobně probrat, zvážit a upřednostňují situaci, kdy si dítě vybere další zaměření podle toho, co je baví a k čemu tíhnou, nežli je nutit a tlačit někam, kam samy nechtějí. Samozřejmě se to také odvíjí podle

prospěchu ve škole, jak dodává dotazovaný č. 5: *„Kdo je manuálně zručný, nabídne se mu učební obor...co se týče dětí s hezkými známkami, jsme rádi, když dosáhnou nejvyššího vzdělání.“*

Dále byli účastníci rozhovoru tázáni na faktory, podle kterých si myslí, že si děti své budoucí povolání nebo studium volí. Podle respondenta č. 1 se studenti, vybírající si následné studium rozhodují hlavně podle náročnosti studia a vzdálenosti dané školy: *„...taky je pro ně rozhodující dojíždění a brzké vstávání (směje se), jestli budou muset brzo vstávat a dojíždět někam a jak moc náročná je ta výuka, takže se snaží sondovat od starších kamarádů, jestli se tam předřou nebo nepředřou...“*

Dva z respondentů na prvním místě uvedli finanční stránku, kdy podle nich chtějí děti vydělat co nejvíce peněz. Další důvod ovlivnění volby mládeže vidí dotazovaní v možném vzhlednutí se ve svých starších sourozencích nebo příbuzných.

Při doptávání se účastníků rozhovoru v této oblasti jsem dále zjistila, že s volbou ohledně dalšího studia dětem pomáhají na prvním místě sami vychovatelé, dále škola, výchovní poradci, speciální pedagogové a také veletrhy vzdělání, kterých se děti účastní.

### **Osamostatnění**

V první části otázky jsem od respondentů zjišťovala věk, kdy děti začínají přemýšlet o svém odchodu z dětského domova a plánují své osamostatnění. Z výpovědí vzešlo, že tato myšlenka mládež zaměstnává od patnácti let, pomalu se její intenzita zvyšuje a vrcholí dosažením osmnácti let. Dotazovaný č. 2 to dokládá svým tvrzením: *„...a jak přijde ten věk osmnácti roků, tak najednou se cítí strašně dospělí, už je to tady svazuje a ta svoboda je pro ně lákavá.“*

Dle výpovědí chtějí tedy mladí lidé ve většině případů úderem osmnáctého roku odejít z dětského domova a co nejvíce se osamostatnit. Tato skutečnost se samozřejmě nedá zobecnit a jsou známy také opačné případy, jak dodává respondent č. 4: *„Stalo se, že nebyli doučeni, padlo jim osmnáct a chtěli odejít. Nebo jim je dvaadvacet a jsou tu.“*

Třem z respondentů jsem položila dodatečnou otázku, jak si děti představují svoje osamostatnění a odchod z dětského domova. Všichni odpověděli v duchu, že si děti staví vzdušné mosty, upínají se pouze na vidinu volnosti, svobody, ale praktické náležitosti takového samostatného života opomíjejí, jak dokládají dvě tvrzení respondentů č. 1 a 2:

*„Oni si to odstavují tak, že budou mít spoustu peněz, kde vezmou peníze, neví, ale budou je mít každopádně (usmívá se), já to říkám trochu s nadsázkou... A budou mít svůj barák, byt a budou prostě žít po svém, ale většinou jsou to takové utopické představy.“*

*„Představují si, že to bude úžasné tam venku. Oni to pak pochopí, až jsou venku, že je to úplně jinak, kolik je tam starostí a všeho, zodpovědnosti...“*

Aby k takovým zkresleným představám o životě u dětí nedocházelo, zjišťovala jsem dále, jakými způsoby vychovatelé v domově své svěřence připravují na zmíněnou samostatnost, odchod z dětského domova a soběstačnost v praktických oblastech života.

Dle výpovědí dotazovaných je citelné, že vychovatelům jde v první řadě o praktické rady a doporučení, která dětem předávají. Chtějí je naučit hlavně to, co budou opravdu v životě potřebovat a bez čeho se neobejdou. Snaží se je vést k samostatnosti, zodpovědnosti, šetrnosti, což dokládají výpovědi těchto respondentů:

Respondent č. 2: *„Snažíme se je naučit spořit, hospodařit s financemi, aby se to tady naučily a dokázaly pak fungovat ve vlastní domácnosti. Hlavně aby byly zodpovědní a snažily se najít práci.“*

Respondent 3: *„No tím, že jim dáváme příklady, jak ten skutečný život vypadá. To, že tady bude svítit nebo se půlhodiny sprchovat...tak to nepocítí. Tady jde o to, že si to musí vyzkoušet sami, jestli se bude doma sprchovat půl hodiny, že si to zaplatí sám.“*

Respondent 4: *„Snažíme se je motivovat, aby se postavili na vlastní nohy, posíláme je vyřizovat si sami různé dokumenty, věci na poštu, úřadech.“*

## **5.2 Shrnutí výzkumu**

Můj výzkum měl objasnit výzkumnou otázku: *Jak působí vliv prostředí dětského domova rodinného typu na osobnost dítěte?*

Hlavní cíl měl za úkol: *Zjistit názory výchovných pracovníků na to, jak prostředí dětského domova rodinného typu ovlivňuje dítě a jak utváří jeho osobnost.*

Dílní cíle se budu snažit shrnout v následujícím textu.

### 5.2.1 Podnětnost prostředí dětského domova rodinného typu

Z výpovědí výchovných pracovníků soudíme, že se snaží co nejvíce prostředí dětského domova utvářet tak, aby přispívalo k pozitivnímu formování osobnosti dětí. Chtějí přispět k co nejrychlejší adaptaci dětí na nové prostředí a pomáhají jim s různě dlouhou dobou přizpůsobování se dětskému domovu. Rodinná skupina se snaží fungovat v duchu atmosféry opravdové rodiny, kde mají děti optimální podmínky pro svůj rozvoj, rodinná buňka má svůj oddělený byt, pokoje si děti mohou uzpůsobit dle svého uvážení a samy si zde dbají o pořádek. Mají také své povinnosti, které musí plnit, účastní se úklidů, vaření, domácích prací. Vychovatelé dbají na zapojení všech dětí rovnocenným podílem a pokoušejí se v nich vypěstovat tyto návyky, hlavně pro jejich samostatný budoucí život.

Na povrch vzešlo také zjištění, že pod tlakem všech povinností spojené s chodem rodinné jednotky, které musí výchovní pracovníci plnit, mnohdy ztrácejí čas na povídání s dětmi a řešení každodenních starostí svěřenců. Tato skutečnost by mohla vést k zbytečnému množení problémů, vzniklých nedostatkem komunikace mezi vychovatelem a dítětem.

Volný čas, který děti tráví v prostorách dětského domova je opřen v první řadě o činnosti jako sledování televize nebo aktivity na pc. Vychovatelé se shodli na nesouhlasu s takovým trávením volného času, ale nevedli způsoby, jak zabránit této skutečnosti nebo snahu, jak děti navést na podnětnější činnosti.

### 5.2.2 Vliv prostředí na kognitivní složku osobnosti

Z pohledu výchovných pracovníků dětský domov dbá na poznávací složku osobnosti. V oblasti studia dětí kontrolují jejich výsledky, s mladšími školáky se učí a na starší středoškoláky a učně dohlížejí v jejich samostudiu. Děti v dětském domově ve Strážnici se neúčastní žádných vědomostních soutěží, vychovatelé nejsou o těchto soutěžích ani informováni.

Výchovní pracovníci se zajímají o jejich zájmy, sledují individuální potenciál každého dítěte. Snaží se rozvíjet jejich talent prostřednictvím podpory a nabízení kroužků.



### 5.2.3 Vliv prostředí na afektivní složku osobnosti

Vychovatelé se snaží aktivně bojovat proti citovému strádání u dětí, utvářením prostředí rodinné jednotky se pokoušejí simulovat chod opravdové rodiny a vzbudit v dětech pocit důvěry, stability, bezpečí. Fyzickou i psychickou blízkostí k dětem jim dávají najevo svou blízkost a oporu.

Strádání se pokoušejí také omezit spoluprací s rodinou dítěte. Nabádají a podněcují rodiče ke kontaktu s dítětem a tomuto styku dítěte s rodinou žádným způsobem nezabraňují ani ho nezakazují

Důležitý aspekt v citové oblasti vidí vychovatelé v přímé komunikaci s dětmi, pravidelných rozhovorech, povídání si. Věnují svou pozornost všem dětem bez ohledu na to, jakým způsobem si pozornost dítě vyžaduje, nebo jestli vůbec.

### 5.2.4 Vliv prostředí na konativní složku osobnosti

Dle názorů vychovatelů se dětský domov snaží dětem poskytnout co nejlepší vzor do života. Po celý vývoj osobnosti dítěte v domově je mu prakticky ukazováno, jak řešit problémy, jak těmto problémům v budoucnu předejít, jak se chovat v různých životních situacích.

Vychovatelé ve spolupráci se speciálními pedagogy a výchovnými poradci dbají o bezproblémový vývoj dítěte, jsou tu pro něj v náročných životních obdobích, jakým je například volba budoucího povolání nebo studia. Svými radami a pomocí přispívají k co nejúspěšnějšímu uplatnění dítěte.

Výchova a vedení vychovatelů od začátku spějí k tomu, že jednou se s dítětem – mladým člověkem budou muset rozloučit a na tuto cestu vlastním životem ho chtějí co nejlépe a nejpraktičtěji připravit. Vedou tedy děti k samostatnosti, schopnosti poradit si ve všech situacích, učí je pečlivě nakládat s financemi a nedělají jim falešné naděje, že všechno zvládnou a všechno jim půjde hned. Připravují je také na životní nezdary a pády, které je mohou postihnout. Jen tak se totiž jednou mohou zodpovědně osamostatnit.

## ZÁVĚR

Problematiku institucionální péče o dítě se zaměřením na dětský domov rodinného typu jsem si vybrala s úmyslem poukázat na potřebnost a efektivitu těchto zařízení. Starší, internátní typy dětských domovů jsou rychlým tempem nahrazovány právě rodinnými typy, kde se život rodinné skupiny snaží silně vyrovnat soužití tradiční rodiny. Tato varianta je pro děti jistojistě přirozenějším přechodem od původní rodiny a méně stresovou zátěží.

Teoretická část bakalářské práce měla za úkol seznámit s nejdůležitějšími a nejpodstatnějšími aspekty práce, a to s osobností jedince, členěnou na složku kognitivní, afektivní a konativní, s prostředím, které ovlivňuje jedince jako velmi podstatný faktor a celkově s ústavní výchovou jako institucí, nastupující v situacích, kdy je to pro dítě shledáno jako nejschůdnější řešení.

Názory a pohledy vychovatelů z dětského doma rodinného typu ve Strážnici osvětlili a nastínili možnosti vlivu prostředí dětského domova na děti, zkoumaná problematika byla rozčleněna na oblasti prostředí, chodu a organizaci dětského domova rodinného typu a dále na vliv tohoto prostředí na osobnost dětí.

Vychovatelé vyjádřili své názory v konkrétních otázkách týkajících se těchto oblastí a přiblížili tedy vzhled, atmosféru a problémy dětského domova rodinného typu konkrétního zařízení. Z výzkumu vzešla očekávaná tvrzení i překvapivá zjištění, dají se vyvodit mnohá doporučení a rady vychovatelům. Výzkum se však nedá zobecnit, platí pouze pro zkoumaný vzorek.

Všem vychovatelům v dětských domovech bych přála, aby je jejich poslání naplňovalo, dostávala se jim zasloužená dávka satisfakce a pocítili také pozitivní zpětnou vazbu ze své práce.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

1. ČAČKA, Otto, 2000. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk. ISBN 80-7239-060-0.
2. KRAUS, Blahoslav, 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.
3. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. Vyd. 2. Praha: Grada. ISBN 80-247-1284-9.
4. LANGMEIER, Josef a Zdeněk MATĚJČEK, 2011. *Psychická deprivace v dětství*. Vyd. 4. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1983-5.
5. MATĚJČEK, Zdeněk, 1994. *Co děti nejvíce potřebují*. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 80-7178-853-8.
6. MATĚJČEK, Zdeněk, 2000. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 80-7178-494-X.
7. MATĚJČEK, Zdeněk, 2005. *Výbor z díla*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1056-6.
8. MATOUŠEK, Oldřich, 2003. *Slovník sociální práce*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-549-0.
9. MATOUŠEK, Oldřich, 1999. *Ústavní péče*. Vyd. 2. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 80-85850-76-1.
10. NAKONEČNÝ, Milan, 2009. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1680-5.
11. NAKONEČNÝ, Milan, 1999. *Sociální psychologie*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0690-7.
12. PROCHÁZKA, Miroslav, 2012. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3470-5.
13. ŘEZÁČ, Jaroslav, 1998. *Sociální psychologie*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-48-6.
14. ŘÍČAN, Pavel, 2010. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 6. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3133-9.
15. SCHULZE, Ralf a Richard D. ROBERTS, 2007. *Emoční inteligence*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-7367-229-4.
16. SOBOTKOVÁ, Irena, 2007. *Psychologie rodiny*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-250-8.

17. STERNBERG J. Robert, 2002. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-376-5.
18. ŠKOVIERA, Albín, 2007. *Dilemata náhradní výchovy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-318-5.
19. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
20. ČESKO. Zákon č. 109 ze dne 5. února 2002, o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních. In: *Sbírka zákonů České republiky*, 2002. Dostupný také z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/GetAll.aspx>.

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha PI: Seznam otázek polostrukturovaného rozhovoru

Příloha PII: Přepisy jednotlivých rozhovorů

## **PŘÍLOHA P I: SEZNAM OTÁZEK POLOSTRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU**

### **Prostředí DD**

1. Jak se děti adaptují na prostředí dětského domova po opuštění původní rodiny?
2. Jaké hlavní přínosy nebo výhody shledáváte na rodinném typu dětského domova?
3. Jaké vnímáte nedostatky nebo nevýhody rodinného typu dětského domova?
4. Jaké povinnosti spojené s chodem rodinné jednotky máte jako skupina, rodinná buňka na starosti? Jak tyto povinnosti vnímají děti?
5. Jakým způsobem děti tráví volný čas v prostředí DD?

### **Kognitivní složka osobnosti**

6. Kolik ze svého mimoškolního času děti tráví studiem a vzděláváním se?
7. Vynikají děti nějakým speciálním nadáním? Rozvíjí ho?
8. Účastní se děti školních olympiád nebo vědomostních soutěží?

### **Afektivní složka osobnosti**

9. Jak se projevuje u dětí citové strádání? U které věkové kategorie je to nejcitelnější?
10. Jakými způsoby se snažíte zabraňovat psychickému strádání u dětí?
11. Projevují se u dětí silné emoční stavy? Jak tyto situace zvládáte?
12. Jakým způsobem vyžadují děti pozornost?

### **Konativní složka osobnosti**

13. Snažíte se do výchovného procesu zahrnovat učení dětí, jak zvládat a řešit problémy? A jak?
14. Dochází u dětí k střídání zájmů?
15. Jakým způsobem si děti volí budoucí povolání, před odchodem ze ZŠ? Co nejvíce ovlivňuje jejich rozhodování při volbě? Podle jakých faktorů se rozhodují? Kdo jim s volbou nejvíce pomáhá?
16. V kolika zhruba letech děti touží po osamostatnění? Jakým způsobem si své osamostatnění představují a jak připravujete děti na odchod z DD a na vlastní život?

## **PŘÍLOHA P II: PŘEPISY JEDNOTLIVÝCH ROZHOVORŮ**

### **1. Jak se děti adaptují na prostředí dětského domova po opuštění původní rodiny?**

Respondent 1

*„To je strašně individuální, menší děti se adaptují mnohem lépe a rychleji než děti na počátku puberty nebo v pubertě, tam je to většinou bouřlivější a dlouhodobější ta adaptace. Některé děti se jakoby neadaptují nebo nezařadí vůbec.“*

Respondent 2

*„Záleží jak které, některé prostě velice lehce, to jsou takové ty přizpůsobivé a takové ty citlivější samozřejmě hůř a déle.“*

Respondent 3

*„To je hodně individuální. Ti starší asi líp a ti nejmenší podstatně hůř.“*

Respondent 4

*„Co jsem tady měla děti za tu dobu, tak některé dobře, ale třeba holčičku, co jsem tady měla, tak ta pořád brečela, volala maminku. Ale většinou se adaptují všichni dobře, protože většina má rodiče, co za nimi jezdí.“*

Respondent 5

*„Já bych řekla, že v podstatě všichni dobře. Malí jsou litostivější, ale velcí to berou rozumně, u nich spíše takový vzdor.“*

### **2. Jaké hlavní přínosy nebo výhody shledáváte na rodinném typu dětského domova?**

Respondent 1

*„Určitě to, že těch dětí je ve skupině šest až osm, že ty děti jsou umístovány do skupiny po sourozeneckých dvojicích, trojicích, čtveřicích... a že jsou tady jen dva vychovatelé, kteří se jakoby střídají v péči o ně a taky to, že ty pokoje jsou jenom po dvou a to, že ta rodinná buňka, skupina se opravdu snaží žít jako rodina.“*

Respondent 2

*„No, že se tady cítí v podstatě jak v té rodině, že to prostředí je domácí a necítí se tu jak v ústavu. Fungujeme jako rodinka.“*

Respondent 3

*„Má to jakousi rozumnou koncepci v tom, že zde panuje určitý řád a my jsme schopni zorganizovat a řešit ty věci v celku. Jsou tu pořád pod dohledem ty děti, víme o nich.“*

Respondent 4

*„Už to, že v podstatě máme každá skupina svůj uzavíratelný byt, kde je ta teta nebo strejda s šesti až osmi dětmi, tak je to lepší. Dřív byli děti na pokoji třeba po šesti, teď po dvou. Mají moderní nábytek... Měli by být v té skupině sourozenci. A zavřeme se a jsme v tom bytě jako rodina.“*

Respondent 5

*„Není to takové odosobněné, děti mají možnost vařit, vyzkoušet si takovou práci, mají určitě k těm tetám blíž, když máš na starosti osm dětí ve skupině, tak tě berou jinak proti těm velkokapacitním domovům.“*

### **3. Jaké vnímáte nedostatky nebo nevýhody rodinného typu dětského domova?**

Respondent 1

*„Teď si budu trošku možná protiřečit, ale právě to střídání těch lidí, protože když je opravdu rodina, tak je tam buď jeden, nebo dva, kteří se o ty děti jakoby starají a nestřídají se, jsou tam prostě spolu. My se takhle střídáme a v podstatě si musíme předávat informace písemně, popřípadě po telefonu a děti se snaží tu druhou střídající osobu podfouknout (usmívá se) a zkouší prostě, jestli platí to, co platí u té první. Takže to je jedna nevýhoda a další to, že je to dětský domov a není to rodina, tak se nedá jakoby úplně tak operovat s tím, že jsme rodina. Oni to ty děti vnímají, že se snažíme (pomlka v hlase), aby to rodina byla, ale nikdy to rodina nebude.“*

Respondent 2

*(dlouze se zamýšlí) „Na domově rodinného typu? Nevýhody bych ani žádné neviděla... Myslím si, že je to jediné výhodou, oproti ústavnímu typu.“*

Respondent 3

*„Ve srovnání s internátním typem to žádné nevýhody nemá.“*

Respondent 4



*„Nevýhody ne, akorát je to tak, že někdy na ty děti nemáme tolik času, kolik bysme potřebovali. Abych si s jednotlivými mohla sednout a povykládat, protože buď se vaří, nebo uklízí, hodně se dbá na pořádek. A ta doba je tak hektická, že ty děcka nemají ani zájem o nějaké povídání. Jen když mají nějaký problém a já musím myslet na to, že mně stojí práce a abych to do večera všechno stihla...“*

Respondent 5

*„Nevýhodou je, že to dítě tě za určitou dobu prohlídne (směje se). Zná tvoje slabiny, přednosti. Toto je možná nevýhoda, že tě děti znají (směje se).“*

#### **4. Jaké povinnosti spojené s chodem rodinné jednotky máte jako skupina, rodinná buňka na starosti?**

Respondent 1

*„Každodenní úklid, děti se střídají podle úklidových koleček (zamýšlí se) to určitě a potom jako skupina se podílíme na takových nějakých větších domovních úklidech, třeba při výměně oken nebo malování, takže to, se zapojuje vždycky celá skupina.“*

Respondent 2

*„Je to se vším všudy, doktoři, nákup oděvů, obuvi, učení, příprava do školy, práce v domácnosti, vaření víkendové...“*

Respondent 3

*„Střídáme se v úklidu domu po skupinách. A pak v každé skupině úklidy zvlášť podle našich koleček.“*

Respondent 4

*„Dbají si na svůj pořádek v pokoji, každé tři týdny převlékáme peřiny, zapojují se do praní, věšení prádla, žehlení, umývají nádobí, vysávají, podlahy umývají. Přes týden máme služby podle úklidového kolečka.“*

Respondent 5

*„Rodinná buňka funguje opravdu jako rodina, máme kuchyňku, obývací, děti si samy uklízí podle toho kolečka. Sami pereme, popřípadě i sami vaříme.“*

#### **Jak tyto povinnosti vnímají děti?**

Respondent 1

*„Negativně (smích), nechce se jim, ale samozřejmě ví, že je to má něco naučit, tak oni sice brblají, ale jdou a udělají to.“*

Respondent 2

*„Co se týče mojí skupiny, tak vcelku dobře, máme takové úklidové kolečko, kde máme ty povinnosti rozdělené spravedlivě a na každého vyjde ta jedna povinnost denně, takže vůbec nereptají, a když je něco navíc, když třeba vaříme, tak se zapojí všichni rovným dílem, podle toho kdo co rád dělá.“*

Respondent 3

*„No tak negativně vesměs, ale jsou schopni se to naučit. Jako jsou děti, které rádi zapomínají, že mají úklid... Někdo je schopný to akceptovat rychle a někdo se z toho snaží vybruslit.“*

Respondent 4

*(směje se) „Moc se jim nechce. Někteří to udělají bez diskuze a někteří brblají. Tak se jim snažím vysvětlit, že se jim to bude hodit a že si vzpomenou, že to bylo dobře, když je ta teta honila.“*

Respondent 5

*„To, co je na kolečku berou jako zákon. Jsou práce, které mají raději a práce, které ne – třeba umývání nádobí. Ale to vaření je baví.“*

## **5. Jakým způsobem děti tráví volný čas v prostředí DD?**

Respondent 1

*„Tancem, zpěvem, ale většinou na počítačích nebo u televize, nebo potom někdo malování, modelováním, ale to jsou spíš jako menší děti, ty starší většinou u televize, počítače.“*

Respondent 2

*„Bud' nějaká kreativní činnost, malování, nějaké tvoření, výtvarná činnost...“*

Respondent 3

*„Hudební nástroje, televize, počítač především, sociální sítě...“*

Respondent 4

*„Hodně času tráví u počítačů, u televize, hrajeme společenské hry, kluci se naučili na kytaru, klavír...“*

Respondent 5

*„Bohužel minimálně čtou, jinak počítače, televize. Sem tam kreslení, stolní hry.“*

## **6. Kolik ze svého mimoškolního času děti tráví studiem a vzděláváním se?**

Respondent 1

*„Mladší děti kolem hodiny, hodiny a půl, tím myslím děti na základce a starší děti jako středoškoláci a učni to mají individuálně a řídí si to sami podle svých potřeb, samostudiem.“*

Respondent 2

*„Já bych řekla, že maximálně dvě hodiny denně a to je maximum. Někdy je to míň a někdy, když je nějaká zkouška nebo písemka větší, tak víc. Nebo když něco nejde...“*

Respondent 3

*„Tak některé děti potřebu studování a něčeho se naučit, nemají vůbec žádnou. Jde těžko říct kolik, záleží, na jaké jsou škole...“*

Respondent 4

*„To je individuální, ti velcí mají samostudium, jako učni a středoškoláci, učí se sami, jen když potřebují, tak je vyzkoušíme a se základákama, že jak přijdou ze školy, odpočinou si, pak napíšem písemné úkoly... ale každý den je to jinak.“*

Respondent 5

*„Středoškoláci mají formu samostudia, učí se po večerech a ti malí, jak kdo. S někým i hodinu a půl.“*

## **7. Vynikají děti nějakým speciálním nadáním? Rozvíjí ho?**

Respondent 1

*„V našem domově máme spoustu sportovců, takže naše děcka vynikají jakoby sportovním nadáním, rozvíjí ho v kroužcích – fotbal, florbal, miniházená...“*

Respondent 2

*„Hodně tady máme nadané děti na sport, máme tady dobré fotbalisty, florbalisty a tanečnice zas holky.“*

Respondent 3

*„Ten kdo je nadaný, tak je podporovaný, horší je, když se mu nechce...a dá přednost něčemu jinému. Jsou tu nadané děti sportovně i hudebně i výtvarně...“*

Respondent 4

*„Například M. se sám podle sluchu naučil na klavír, jinak jsou tu kluci šikovní na sport, fotbal, florbal, atletiku. Holky hodně tancují.“*

Respondent 5

*„Máme tady mimořádně nadané sportovce. Pak také hudebně.“*

## **8. Účastní se děti školních olympiád nebo vědomostních soutěží?**

Respondent 1

*„Zřídka, velice málo...“*

Respondent 2

*„To se ani nepamatuju, kdy se někdo naposled zúčastnil...to moc ne.“*

Respondent 3

*„To si nevzpomínám, kdo byl naposledy...“*

Respondent 4

*„Ve škole myslím, že ne, asi ne...“*

Respondent 5

*„Co vím, tak teďka ne.“*

## **9. Jak se projevuje u dětí citové strádání?**

Respondent 1

*„Tak určitě ten stav odloučení je pro ně složitý, většinou pláčou, jsou smutní, apatičtí nebo naopak jsou agresivní, slovně i fyzicky, to je taky individuální. Menší děti spíš jakoby pláčou a jsou smutní, starší děti jsou spíš jakoby slovně agresivní.“*

Respondent 2

*„Tady třeba máme toho našeho nejmladšího šestiletého a ten teda když se vrací od rodiny, když má povolení tam být na víkend, tak potom se projevuje velmi plačtivě, nemůže v noci spát, je dost fixovaný na tu maminku a tatínka, pořád ty vzpomínky...“*

Respondent 3

*„Jestli můžu mluvit za naši skupinu, tak tady se to moc neprojevuje, protože tu mám starší děti.“*

Respondent 4

*„Ti menší pláčou, snažíme se jim vysvětlovat ty životní situace a snažíme se, aby nebyly dlouho smutné.“*

Respondent 5

*„Ti malý jsou takový lítostiví, plačtiví, volají maminku. U těch starších spíše vzdor a trucovitost. Oni si to vybíjejí formou (zamýšlí se), prostě vůči okolí jsou taková protivní.“*

### **U které věkové kategorie je to nejcitelnější?**

Respondent 1

*„U těch malých dětí. Ty větší chápou ty důvody, proč jsou tady, ti malí to nechápou, nerozumí tomu, takže tam je to jakoby na delší lokte...“*

Respondent 2

*„Spíše u těch mladších, ty, co jsou tady déle, si už tak nějak zvykly a pokud jsou v kontaktu s tou rodinou, tak to strádání tak nevnímají.“*

Respondent 3

*„Určitě u těch mladších dětí, kdy přichází od rodičů s tím špatným příkladem.“*

Respondent 4

*„U mladších ano.“*

Respondent 5

*„U těch malinkých.“*

### **10. Jakými způsoby se snažíte zabraňovat psychickému strádání u dětí?**

Respondent 1

*„Tak určitě fyzickým kontaktem, rozhovory (zamýšlí se), povídáním, zpíváním, snažíme se ty děti jakoby spíš nasměrovat jinam.“*

Respondent 2

*„Pohovorem, že tu situaci rozeberem, trošku je odreagovat... Prostě popravdě říct, jak to je, žádné vymýšlení, lhaní, jako třeba když víme, že se rodiče moc nezajímají o ty děti, tak jim nebudeme vykládat něco v tom smyslu, že – „neboj se, oni přijedou, zavolají ti“.. aby si zbytečně děcko nedělalo naděje.“*

Respondent 3

*„Mluvíme o tom...“*

Respondent 4

*„Když vidím, že je to děcko smutné, vezmu si ho, pohladím ho, snažím se ho rozveselit, prostě jak maminka doma, potěšit se s ním.“*

Respondent 5

*„Povídáním...“*

### **Pomáhá při citovém strádání zprostředkování kontaktu s rodinou?**

Respondent 1

*„Určitě (rozhodně). Určitě, my se snažíme rodičům podsunout, aby dětem volali, aby za nimi přijeli, mají v podstatě možnost se s dětmi setkat, pokud nejsou ve škole nebo někde v kroužku, ze školy a kroužků je netaháme, takže buď rodiče počkají, nebo se s nimi potkají později. Ale určitě podporujeme vztah s rodinou.“*

Respondent 2

*„Určitě (rozhodně).“*

Respondent 4

*„Rodiče si můžou zažádat, můžou za nimi kdykoli jezdit na návštěvy, není to omezené. Telefonují dětem. My je v tom podporujeme, nic nezakazujeme.“*

Respondent 5

*„Spolupráce s rodinou určitě, když mají rodiče zájem.“*

### **11. Projevují se u některých dětí silné emoční stavy?**

Respondent 1

*„Jo, většinou u těch malých nebo u dětí s poruchami chování.“*

Respondent 2

*„Ano, máme tady takové děti, že se tam střídají nálady, takové impulzivnější...“*

Respondent 3

*„Záleží na jedinci, jestli je výbušný nebo emočně labilní...jsou tady taková.“*

Respondent 4

*„Ano, ano, hlavně u psychicky narušených dětí.“*

Respondent 5

*„Jo tak záchvaty vzteku by tu byly (směje se). Pláčou někdy z beznaděje, lítosti...“*

### **Jak tyto situace zvládáte?**

Respondent 1

*(zamýšlí se) „Horko těžko je zvládáme, většinou se ty děti dostanou do nějakého afektu do nějakého stavu, kdy už je to buď o tom, kdy čekáme, až se dítě vyčerpá a snažíme se zabránit, aby neublížilo sobě nebo ostatním. Buď ty děti přijdou do domova už v takovém stavu, takže se tam snažíme fakt počkat a někdy zabere objetí, někdy zabere jakoby vlídné slovo, někdy se na ty děti musí zhurta, to je fakt strašně individuální a ne vždycky to zabere.“*

Respondent 2

*„Někdy musíme i medikací, u dětí se silnými poruchami chování.“*

Respondent 4

*„Kdybych je nezvládala, nejsem tady dvacetpět let (usmívá se). Někdy mě to na ty děcka mrzí, když jsou vulgární a nadávají, ale já jim stále připomínám, že všechno dělají pro sebe a bude se jim to hodit. Snažím se nerozčilovat, ale někdy člověk musí zvednout hlas.“*

Respondent 5

*„Dítě musí vědět, že to není správné, že ten vychovatel má navrch a v tom afektu je třeba i vykázat a ty decibely, které použije on, použiju já.“*

## **12. Jakým způsobem vyžadují děti pozornost?**

Respondent 1

*„Všemožně... fyzickým kontaktem, oční kontakt, provokací, slovně nebo se na sebe snaží upozornit nějakou agresivitou, taková negativní pozornost. Oni se na sebe snaží strhnout pozornost, klidně ať je negativní, jenom ať je (úsměv).“*

Respondent 2

*„Tak mazlí se, někdy i ti starší, ne jen malí (usmívá se) a prostě tak různě, upřednostňují se, překřikují se...“*

Respondent 3

*„Jsou děti, které si vyžadují mimořádnou pozornost, některé na to mají velmi rozvinuté buňky, negativním způsobem ale asi ne...“*

Respondent 4

*„Ano. Když dělám něco s jedním a ten druhý se dožaduje...narážkami a „teto pojď“... Někdo ne, ale někdo víská a chce tu pozornost...ale spíš ti menší.“*

Respondent 5

*„To je případ od případu. Někdo dělá ramena, machra...a někdo přijde, chce si povídat, chce se tultit.“*

## **13. Snažíte se do výchovného procesu zahrnovat učení dětí, jak zvládat a řešit problémy? A jak?**

Respondent 1

*„Určitě, v podstatě každý den má někdo nějaký problém, takže se to nejdřív probere individuálně s tím konkrétním dítětem a potom, když víme, že se může problém opakovat, tak se snažíme ho jakoby přiblížit a říct dětem, jak by problém dal řešit v budoucnu.“*

Respondent 2

*„Určitě. Jako hlavně pohovorem, mluvíme o tom, jestli něco bylo špatně, tak to rozebereme ti situaci, jak by se to mělo pro příště dělat...“*

Respondent 3

*„No každopádně o tom musíme mluvit. V klidu, zjistit situaci a poradit.“*



Respondent 4

*„Určitě, vlastním příkladem, že jim říkám vlastní situace ze svého života.“*

Respondent 5

*„Ano, to se snažíme, protože to patří k životu...“*

#### **14. Dochází u dětí k střídání zájmů?**

Respondent 1

*(přemýšlí) „Docházelo by, ale (významná odmlka) my jim to moc neumožňujeme, protože ve chvíli, kdy se rozhodnou pro nějaký zájmový kroužek a ten kroužek se zaplatí, tak se snažíme v dětech pěstovat zodpovědnost, takže ty děti v tom roce kroužek dochodí.“*

Respondent 2

*„Ano. Velmi často (směje se), že si třeba vyberou kroužek a za půl roku zjistí, že je to tam nebaví...Ale snažíme se je tam udržet, protože je to závazek, není možné, aby střídaly pořád zájmy a v podstatě by měly ty zájmy pořád nevyhraněné.“*

Respondent 3

*„To je individuální, prostě někdo neví, co by dělal, ale ve většině případů ani ne... Narážíme na problém, že se dítě nadchne pro nějakou věc, kroužek se zaplatí a pak „noo, ale já tam chodit nechci...“*

Respondent 4

*„Ano, hodně. Teď momentálně letí na internetu ty jejich střilecí hry. Nebo to byla hra na kytaru...“*

Respondent 5

*„Ano, ke střídání zájmů ano, oni ty zájmy mají takové plýtké a přelétavé. Co se týče kroužků, tak to dělají často, že se prostě přihlásí, a když zjistí, že tam musí pravidelně, každé úterý chodit, nemůže jít ven, tak potom zájem rychle opadá.“*

#### **15. Jakým způsobem si děti volí budoucí povolání / studium?**

Respondent 1

*„Většinou přijdou s nějakým svým přáním, že by rádi studovali nebo se učili a to a na to, my se snažíme během toho jejich vývoje pozorovat, v čem jsou dobří, co by jim šlo a buď se snažíme je podpořit v tom jejich přání, nebo jim ho naopak trochu rozmluvit, vyvrátit. Spolupracujeme s výchovným poradcem ve škole, popřípadě s psychologem.“*

Respondent 2

*„Mluvíme o tom, vidíme podle prospěchu a vůbec podle dovedností, k čemu tíhnou, co by jim rýsovalo, co by je bavilo, probíráme to, zvažujeme...“*

Respondent 3

*„Je to limitováno samozřejmě výsledky. A jak se rozhodují? U koho je v patnácti letech vyhraněný zájem, že jo. Když vidíme, že to dítě je manuálně zručné a ani nemá na vysokou školu, tak se směřuje na odborné učiliště.“*

Respondent 4

*„Volbu povolání většinou řešíme od šesté třídy. Jenomže se to strašně mění, a když už se rozhodují, chceme, aby si vybrali sami, co chtějí dělat. Nenutíme je do ničeho, netlačíme na ně.“*

Respondent 5

*„V tom pomůže výchovný poradce a my to děcko nějakým způsobem známe a předložíme mu tu nabídku. Někdo ví hned, co chce dělat, někdo ne. Kdo je manuálně zručný, nabídne se mu učební obor...co se týče dětí s hezkými známkami, jsme rádi, když dosáhnou nejvyššího vzdělání.“*

**Co nejvíce ovlivňuje jejich rozhodování při volbě? Podle jakých faktorů se rozhodují? Kdo jim s volbou nejvíce pomáhá?**

Respondent 1

*„No...chtějí vydělat co nejvíc peněz (směje se), takže finanční stránka je tam důležitá, taky je pro ně rozhodující dojíždění a brzké vstávání (směje se), jestli budou muset brzo vstávat a dojíždět někam a jak moc náročná je ta výuka, takže se snaží sondovat od starších kamarádů, jestli se tam předřou nebo nepředřou (usmívá se).“*

Respondent 2

*„Tak oni jezdí na ty veletrhy vzdělávání, kde si nechají poradit i ve škole mají poradce, kde to řeší a možná se i vzhlednou v sourozenci, rodičích...“*

Respondent 3

*„No hlavně my vychovatelé.“*

Respondent 4

*„No, většinou by řešili plat, ale taky aby tu práci vůbec měli. Aby to zaměstnání dostali. S volbou jim pomáháme my, obracíme se na výchovné poradce ve škole...“*

Respondent 5

*„Určitě radí škola, my vychovatelé, speciální pedagog...“*

### **16. V kolika zhruba letech děti touží po osamostatnění?**

Respondent 1

*„Já bych řekla, že fakt v den svých patnáctých narozenin by se chtěly osamostatnit, ale nejde to...“*

Respondent 2

*„Oni mají takové obavy z toho osamostatnění většinou, nedovedou si to představit, jaké to bude v těch osmnácti, rádi by tu byly co nejdéle...ale pak, jak přijde ten věk osmnácti roků, tak najednou se cítí strašně dospělí, už je to tady svazuje a ta svoboda je pro ně lákavá.“*

Respondent 3

*„No (zamýšlí se), někdo má tendence uniknout velice rychle, to znamená, že tam je touha svobody. Ale probíráme každý den to, co je čeká, až odejdou. Tady mají všechno na podnose...spousta si to zkusila, pak se vrátila.“*

Respondent 4

*„V osmnácti. Stalo se, že nebyli doučení, padlo jim osmnáct a chtěli odejít. Nebo jim je dvaadvacet a jsou tu.“*

Respondent 5

*„Někteří jsou rozumní, chtějí dostudovat, připravit se na ten život. Někteří v osmnácti odejdou... Už ale kolem šestnácti začínají.“*

### **17. Jakým způsobem si své osamostatnění představují a jak připravujete děti na odchod z DD a na vlastní život?**

#### Respondent 1

*„Oni si to odstavují tak, že budou mít spoustu peněz, kde vezmou peníze, neví, ale budou je mít každopádně (usmívá se), já to říkám trochu s nadsázkou... A budou mít svůj barák, byt a budou prostě žít po svém, ale většinou jsou to takové utopické představy.“*

#### Respondent 2

*„Představují si, že to bude úžasné tam venku. Oni to pak pochopí, až jsou venku, že je to úplně jinak, kolik je tam starostí a všeho, zodpovědnosti... Snažíme se je naučit spořit, hospodařit s financemi, aby se to tady naučily a dokázaly pak fungovat ve vlastní domácnosti. Hlavně aby byly zodpovědní a snažily se najít práci.“*

#### Respondent 3

*„No tím, že jim dáváme příklady, jak ten skutečný život vypadá. Musí se jim vysvětlit věci jak v rodině. To, že tady bude svítit nebo se půlhodiny sprchovat...tak to nepocítí. Tady jde o to, že si to musí vyzkoušet sami, jestli se bude doma sprchovat půl hodiny, že si to zaplatí sám. A největší problém je práce, spousta děcek se té práce bojí. Já vím, že největší procento nezaměstnanosti je u těch mladých, nikdo je nechce.“*

#### Respondent 4

*„Pořád se jim říká, že až se postaví na vlastní nohy... Hlavně aby dostudovali, aby si našli práci, v tom jim pomáhají sociální pracovníce a kurátoři. Ukládají se jim také peníze, někomu od rodičů nebo z nadací, je to podmíněno známkami ve škole. Snažíme se je motivovat, aby se postavili na vlastní nohy, posíláme je vyřizovat si sami různé dokumenty, věci na poště, úřadech.“*

#### Respondent 5

*„Oni si představují od té svobody hlavně tu volnost, i když jim říkáme, kalkuluje...oni si neuvědomují, že ten život něco stojí.“*