Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Budoucnost očima dětí předškolního věku vyrůstajících v dětských domovech

The future as seen through the eyes of preschool aged children that were brought up in foster home

Kateřina Motlová

Vedoucí práce:	PhDr. Radka High, Ph.D.
Studijní program:	Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Učitelství pro mateřské školy

2022

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

Praha, 19.4. 2022

Poděkování

Úvodem bych chtěla poděkovat především paní PhDr. Radce High, Ph.D. za trpělivost a čas věnovaný konzultacím ohledně mé práce i za poskytnutí cenných rad a připomínek.

Dále bych poděkovat vedení dětského domova, konkrétně velice laskavému panu řediteli, který mi umožnil provést výzkumnou část v dětském domově.

Nakonec bych chtěla poděkování věnovat mé rodině, partnerovi a přátelům, kteří mě podporovali po celou dobu studia, a především při psaní mé bakalářské práce.

ABSTRAKT

Jak již prozrazuje název bakalářské práce, tak jejím cílem je zjištění, jak nahlíží dětí předškolního věku vyrůstajících v dětských domovech na svoji budoucnost. Do jaké míry ovlivňuje vyrůstání v ústavní péči jejich budoucí život.

Teoretická část se skládá z několika kapitol, které úzce souvisejí s tématem práce. Jednou z kapitol je psychický a fyzický vývoj dětí od početí po předškolní věk. V kapitole je rozepsán vývoj na vývojová období – novorozenec, kojenec, batole a dítě předškolního věku. V každé podkapitole jsou uvedené důležité mezníky vývojových období, které souvisí s tématem bakalářské práce. Další kapitola, která se v práci nachází, popisuje fungování dětských domovů v České republice z hlediska legislativy. Navazující kapitola pak pojednává o dopadu umístění dětí do ústavní péče (v této práci konkrétně do dětského domova). Jednou z důležitých částí se zaobírá pojmy čas, časová perspektiva a vnímání času dětí předškolního věku. Poslední kapitola teoretické části se týká vývoje a specifik dětské kresby, protože kresba je hlavní metodou pro výzkum v empirické části.

Empirická část se konala v dubnu 2022 v dětském domově s dětmi předškolního věku. Cílem empirické části je zjištění pojetí budoucnosti dětí předškolního věku vyrůstajících v dětských domovech. Hlavní výzkumnou metodou jsou kresba a doplňující metodou rozhovor. Analýza kresby je zaměřená na její obsah a vývojovou úroveň. Témata kreseb se týkají představ dětí o jejich budoucnosti. Metodou rozhovoru byl zjišťován záměr dětí, které pomocí kresby ztvárňovaly své představy budoucnosti.

KLÍČOVÁ SLOVA

dítě předškolního věku, čas, budoucnost, dětský domov

ABSTRACT

As the title of the bachelor's thesis reveals, it aims to find out how preschool children growing up in foster homes view their own future. To what extent does growing up in institutional care affect their future lives.

The theoretical part consists of several chapters that are closely related to the topic of the work. One of the chapters describes children's mental and physical development starting with conception and ending with preschool age. The chapter divides development into developmental periods – newborn, infant, toddler and preschool age child. Each subchapter contains important milestones of development periods related to the topic of the bachelor's thesis. The next chapter, which is included in the work, describes the functioning of foster homes in the Czech Republic in terms of legislation. The following chapter then discusses the impact of placing children in institutional care (in this work, specifically in foster homes). One of the important parts deals with the concepts of time, time perspective and time perception of preschool age children. The last chapter of the theoretical part deals with the development and specifics of children's drawings, because drawing is the main method for research in the empirical part.

The empirical part took place in April 2022 in a foster home, specifically with preschool age children. The empirical part aims to find out what concept of future children of preschool age have growing up in foster homes. The main research method is drawing and supplementary interview method. The analysis of the drawings is focused on its content and level of development. The themes of the drawings relate to children's ideas about their future. The method of the interview was used to find out the intentions of children, who used their drawings to portray their visions of the future.

KEYWORDS

preschool age child, time, future, foster home

Obsah

Úvod 7

I. TEORETICKÁ ČÁST 8

1 Vývoj dítěte od početí po předškolní věk 8

1.1 Novorozenec 8

1.2 Kojenec 8

1.2.1 Vazebné připoutání jako prognóza do budoucna 11

1.3 Batole 11

1.4 Předškolní věk 13

2 Dětský domov jako pojem 17

3 Psychická deprivace jako jeden z dopadů ústavní péče 19

3.1 Pojmové vymezení 19

3.2 Podmínky deprivace 20

3.2.1 Zevní podmínky 20

4 Vnímání času 22

4.1 Čas jako pojem 22

4.2 Psychologicko-historický pohled na zkoumání času 23

4.3 Pojetí subjektivního času 24

4.4 Subjektivní pojetí času: časová perspektiva 25

4.4.1 Perspektivní orientace 27

4.5 Chápání prostoru a času dítěte předškolního věku 28

5 Vývoj dětské kresby 30

5.1 Jednotlivá stádia vývoje dětské kresby 30

5.1.1 Společné znaky dětské kresby podle R. Davido 31

5.2 Vývoj dětské kresby v souvislosti s vývojem jiných funkcí 32

5.3 Funkce dětské kresby 33
6 Cíl výzkumu 34
6.1 Sběr dat a charakteristika výzkumného prostředí 34
6.2 Výzkumné metody 35
7 Výzkum 36
7.1 Předvýzkum 36
7.2 Průběh výzkumu 37
7.3 Výsledky výzkumu 37
Diskuse 46
Závěr 47
Seznam použitých zdrojů 48

Úvod

Lidé často spěchají a říkají větu: „Já nemám na nic čas.“ Kolik z nás se někdy zastavilo a zamyslelo se nad tím, co pojem čas vůbec znamená, jak ho lidé vnímají. Čas jako pojem je obtížné vysvětlit i pro dospělé a co teprve pojmy minulost, přítomnost a budoucnost. Definice se můžou zdát jasné, ale dokázali bychom je vysvětlit vlastními slovy?

Když je těžké představit si pro dospělé, co budou jednou v životě dělat, může to být lehčí představa pro děti? Proto jsem si vybrala toto téma bakalářské práce „Budoucnost očima dětí předškolního věku vyrůstajících v dětských domovech“. Velice mě zaujala úvaha, do jaké míry ovlivňuje dítě vyrůstání v dětském domově a jak zasahuje ústavní péče do jeho představ o budoucím životě. Děti v plně funkčních rodinách mají po většinou vzor ve svých rodičích. Často slýcháváme z úst malých dětí: „Až budu velká, chci být jako máma.“ Už v ten moment mluví dítě o svoji budoucnosti, ale kdo je vzorem pro děti, které vyrůstají v nestabilním prostředí ústavu, když je dítě neustále přemisťováno, ať už z dětského centra (dříve kojenecký ústav) do dětského domova, z dětského domova do pěstounské péče či naopak. Když ani přítomnost těchto dětí není jistá, tak co teprve myšlenky na budoucnost?

Ve svojí práci jsem zkoumala pojetí vnímání budoucnosti očima předškolních dětí, které vyrůstají v dětském domově. V teoretické části jsem se zaměřila na vývoj dětí od narození po předškolní věk. V každém vývojovém období dítěte existuje mnoho důležitých mezníků, které když se nějakým způsobem naruší, tak můžou dítě poznamenat do budoucna. Dále se soustředím na zařízení ústavní péče, konkrétně na dětský domov. V této kapitole popisuji fungování dětského domova jako instituce. Další důležitou kapitolou jsem zvolila psychickou deprivaci jako dopad na vyrůstání v ústavním prostředí. Protože právě v ústavním prostředí, v moji práci se jedná o dětský domov, jsou děti deprivací velmi ohroženy. Poslední dvě kapitoly pojednávají o vnímání času, který je jedním z hlavní bodů této práce, a vývoji dětské kresby, kterou jsem zvolila jako hlavní metodu v empirické části.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Vývoj dítěte od početí po předškolní věk

Tato kapitola se zabývá vývojem dítěte, a to od narození po předškolní věk, včetně. V kapitole je popsán vývoj dítěte jak psychický, tak fyzický, v rodinné péči, přičemž na dítě nepůsobí žádné negativní vlivy, jimiž je myšleno např. týrání dítěte, zanedbávání základních psychických a fyzických potřeb dítěte, aj. První podkapitola *Novorozenec* se také lehce dotkne tématu průběhu těhotenství a porodu, protože i v této fázi může být vývoj plodu narušen nepříznivými vlivy.

1.1 Novorozenec

Novorozeneckým obdobím se rozumí období hned po narození dítěte, které trvá 4-6 týdnů po porodu. V tomto období je velice důležitá péče a ochrana při dalším vývoji. Zdravý novorozenec má řadu nepodmíněných reflexů. Tyto reflexy mohou být však narušeny v těhotenství, které je ovlivněné spoustou teratogenních vlivů. Během těhotenství může být plod velmi poškozen, často se pak problémy táhnou s dítětem celý život. Tomuto poškození se říká vrozené vývojové vady, které mohou být způsobeny právě teratogeny během těhotenství (vrozenými vývojovými vadami se rozumí vady, ke kterým došlo ještě před narozením dítěte čili v tzv. prenatálním období). Tyto teratogenní vlivy mohou být různého charakteru: fyzikální (rentgenové záření), chemické (užívání drog/alkoholu, léků…), různá onemocnění (horečka, cukrovka, epilepsie…), nedostatek živin a vitamínů a psychický stav matky (stres, úzkost). (Thorová, 2015)

Zpočátku je novorozenec vybavený pouze vrozenými (nepodmíněnými) reflexy. Zdravý novorozenec tedy umí kašlat, kýchat, polykat, mrkat, zvracet, vylučovat a zívat. Postupně přidává do své pohybové výbavy i reflexy podmíněné, které souvisí s růstovým vývojem. Některé reflexy, které má novorozenec od narození, jsou pouze tzv. přechodné a časem vymizí (např. tonicko-šíjový reflex nebo Moroův reflex). (Thorová, 2015)

1.2 Kojenec

Za kojenecké období je považováno období od 1 až do 12 měsíce od narození dítěte. Z nehybného novorozence se stane pohybující se dítě. V tomto období vymizí veškeré nepodmíněné reflexy a všechny pohyby dítěte se stávají chtěnými. Během tohoto období se

učí dítě zásadním motorickým pohybům: učí se sedět, otáčet z břicha na záda a opačně, lézt, později chodit (okolo 11. až 12. měsíce) aj. (Thorová, 2015, str. 356)

Pro tuto práci považuji v tomto období za nejdůležitější budování pevné citové vazby dítěte s pečující osobou (takovou osobou nemusí být pouze matka, ale jakákoliv osoba, která se k dítěti chová mateřsky, například babička, otec, adoptivní matka, dědeček…). Pevná citová vazba se nejvíce buduje okolo 7. - 8. měsíce života dítěte. Právě v tuto dobu se dítě projevuje velmi úzkostně (tzv. separační období), když mu matka nebo pečující osoba nevěnuje dostatečnou pozornost. Dítě se bojí cizích lidí, odmítá být bez přítomnosti matky. Tímto chováním dává najevo důležitost matčina působení. Dítě si zkrátka uvědomilo, že matka/pečující osoba je pro něj klíčová osoba představující jistotu, pevnou základnu. (Matějček, 2015, str. 14)

Anglický psychiatr John Bowlby se zaměřil na význam připoutání dítěte a matky do prvních 5 let života (teorie attachementu). Na základě svých poznatků definoval teorii vazby (citového připoutání). *„Bowlby definoval vazbu jako jedinečné emoční pouto, které vzniká mezi pečující osobou a dítětem.“* (Thorová, 2015, str. 148) Právě toto připoutání bral Bowlby jako klíčové v navazování budoucích sociálních vztahů dítěte.

Bowlby také vyzdvihoval důležitost souvislé péče jedné osoby minimálně do 2-3 let dítěte. Zároveň upozorňoval, že pokud péče přijde až po 2. až 3. roce života dítěte, dítě propásne klíčový moment v budování citové vazby. Jako klíčové období vhodné pro vznik vazby uvedl 6. až 12. měsíců. (Bowlby, 1951 in Thorová; 2015)

„Vazba je přirozená věc, a jestli tento fakt přestaneme respektovat, vyvoláme pocit nejistoty, který může mít dalekosáhlé následky. Malé dítě potřebuje jednu osobu, aby mu dodala pocit bezpečí. Může to být i adoptivní matka, babička nebo chůva, která dítě bude milovat a věnuje mu svoji péči. Kdo se o dítě začne starat v 6 měsících, stane se pro jeho budoucí život kotvou.“ (Bowlby, 1958 in Thorová; 2015 str. 147)

Kanadská psycholožka Mary Ainsworthová navázala na vazebnou teorii Johna Bowlbyho. Prováděla výzkum v rámci, kterého zkoumala význam připoutání matky a dítěte. Její výzkum byl prováděn v domácím i laboratorním prostředí. Pozorovala interakci dítěte s matkou v určitých situacích, tento proces označila jako *„Test neznámé situace (Strange*

situation procedure)". Šlo o následující situace, kdy M. Ainsworthová pozorovala chování dítěte k matce: dítě si hrálo samo s matkou, matka se vzdálila a posléze se opět vrátila. U dětí od 9. do 20. měsíce byla pozorována míra jejich zvědavosti a jejich reakce na odchod a příchod matky. (Thorová, 2015)

M. Ainsworthová, která pokračovala na svém výzkumu v týmu J. Bowlbyho, popsala, 4 základní vazby emočního připoutání dítěte k matce. (Thorová, 2015, str. 171–172) V jednotlivých vazbách je uvedena reakce dítěte na matku, matky chování k dítěti a dopad vazebného připoutání dítěte v budoucnu.

A) **Úzkostně vyhýbavý typ nejistého připoutaní.** Dítě matku ignoruje, neprojevuje se emočně, když matka odchází anebo přichází. K matce se nijak netiskne, když jej matka zdvihne. Dítě příliš nediferencuje mezi blízkou a cizí osobou. Matka s dítětem interaguje velmi málo. Matka téměř vůbec nereaguje na potřeby dítěte, proto dítě vzdává veškerou snahu o komunikaci s matkou. Dítě v dospělosti nebude schopno navázat blízký a důvěrný vztah. Emoční projevy pro něj nebudou důležité a často bude řešit své problémy vyhýbavými strategiemi. (Thorová, 2015)

B) **Bezpečně připoutaný typ.** Dítě bere matku jako jistý bod, ke kterému se může stále vracet. V její přítomnosti se nebojí zkoumat a vzdálit se. Při odchodu matky reaguje nespokojeně, při návratu je vidět z výrazu na tváři radost. S cizí osobou interaguje pouze za přítomnosti matky. Reakce matky na potřeby dítěte jsou stabilní a přiměřené. Dítě v dospělosti bude schopno navázat důvěrné a vřelé vztahy. (Thorová, 2015)

C) **Úzkostně vzdorující, rezistentní typ nejistého připoutání.** Dítě neprojevuje zvídavost cizího prostředí ani za přítomnosti matky. Při odchodu působí velmi mrzutě a rozladěně. Při návratu matky reaguje rozpolceně, na jednu stranu chce být v přítomnosti matky, ale na druhou stranu je odtažité a neprojevuje zájem s matkou interagovat. Matka naplňuje potřeby dítěte velmi nepravidelně, řídí se podle vlastních úsudků. Její emoční reakce občas využívá demonstrativně. Dítě se v dospělosti bude snažit navázat emoční vztahy, ovšem bude mít sklony až k závislým typům vztahů. Ve vztazích bude často prožívat nejistotu. (Thorová, 2015)

D) **Nejistý/dezorganizovaný/dezorientovaný, atypický typ.** Dítě vykazuje známky mezi vzdorovitým a vyhýbavým chováním. Vypadá ustrašeně a projevuje se velmi úzkostně

a zmatečně. Častým rizikovým činitelem tohoto typu je vznik poruch chování a vývojových problémů. Chování matky působí dezorientovaně. Pro dítě jsou reakce matky nevyzpytatelné. Takové chování matky se projevuje u psychicky narušených jedinců nebo po prožití těžkého psychického traumatu. Dítě bude chtít v budoucnu navázat vřelý vztah, ale často bude prožívat pocit strachu a nejistoty. Tento typ emočního připoutání má s velkou pravděpodobností největší riziko psychopatologického vývoje. (Thorová, 2015)

1.2.1 Vazebné připoutání jako prognóza do budoucna

Pro rozvoj dobrého prosociálního vývoje je ideální bezpečný jistý typ vazebného připoutání v kojeneckém věku. Nespočet studií prokázalo, že prognóza dětí s bezpečným typem připoutání do budoucna je lepší než dětí s nejistým typem vazby. Děti jsou více empatické, méně problémové, oblíbené v kolektivu vrstevníků, udržují intimní vztahy. U plnění úkolů jsou pečlivější, vytrvalejší, motivovanější a méně frustrovaní při neúspěchu.

Nižší sebedůvěrou a závislostí na jiných se projevují děti s úzkostným nejistým typem připoutání. Děti s úzkostně vyhýbavým typem byly popsány jako agresivní a nepřátelské. (Thorová, 2015, str. 174)

1.3 Batole

Od 1 do 3 roku života dítěte nastává tzv. batolecí období. Toto období je plné výrazných změn. Z miminka závislého na mateřské péči se stává dítě „samostatnou jednotkou“ vykonávající základní činnosti potřebné k životu. (Thorová, 2015)

V tomto období je pro batole nedílnou součástí pro jeho vývoj hra. Mezi 1. – 3. rokem jen těžko poznáme, kdy jde u batolete o hru. Dospělý si hru batolete představuje odlišným způsobem. Hra batolete spočívá v tom, že prozkoumává prostředí, různé věci, zkouší s nimi dělat zvuky, hází s nimi o zem, aby objevovalo, co všechno věc dovede. Tento způsob hry je jedním z významných specifik batolecího období. (Koťátková, 2005)

Po prvním roce života je dítě nejvíce citově upnuté na mateřskou osobu nebo osoby, které nejčastěji tráví s dítětem čas. S přibývajícím věkem se citové vazby dítěte značně rozšiřují a diferencují. Dítě dospěje a začne vnímat představu rodiny. Poznávání a

prohlubování vztahu v tomto období je důležité pro budoucí poznání identity dítěte, tzv. *„svého vlastního já“.* (Matějček, 1996)

V tomto období je důležitý rozvoj motorických, kognitivních a exekutivních funkcí. Samozřejmě se rozvíjejí i další zásadní funkce, avšak tyto funkce vyzdvihuji nejvíce, protože jsou to zároveň funkce významné pro vývoj kresby, kterou používám jako metodu pro výzkum v praktické části této práce.

Vývoj motorických schopností v batolecím období

V tomto období je pro dítě vývoj motorických dovedností experimentálního rázu. Dítě zkoumá, co jeho vlastní tělo dokáže. Pro dítě je toto experimentování velmi zábavné, což dává najevo i neustálým opakováním a zlepšováním těchto aktivit. Právě motorický vývoj má velkou souvislost s potřebou aktivity, kterou dítě uspokojuje pohybem. V tomto období se dítě učí samostatné lokomoci, při které se zapojuje a rozvíjí svalový systém. Avšak nejvýznamnější druhy pohybu jsou *retence* a *eliminace*. *Retence* znamená, že dítě zvládne něco udržet nebo někde setrvat. *Eliminací* se rozumí tendence pustit, zahodit nebo odejít od něčeho/odněkud, pokud už dítě nemá zájem v činnosti pokračovat. (Vágnerová, 2021)

Vývoj kognitivních funkcí v batolecím věku

Rozvoj motorických schopností je velmi úzce spjatý právě s rozvojem kognitivních schopností. Kdyby dítě začalo prozkoumávat svět pouze lokomocí, nemělo by z expanze do světa téměř nic. Toto poznávání okolního světa souvisí s dosažením určité úrovně poznávacích funkcí, díky kterým se dítě dokáže například orientovat v prostoru. Ze začátku se dítěti dostávají informace především vizuálně, často jsou doprovázené zvukovými vjemy (dítě vidí vlak, který jede po kolejích a houká). Další možností, jak dítě zpracovává informaci, je pomocí hmatu. Ovšem mnohdy hmatový vjem zásadně působí na motivaci dítěte daleko více. (Vágnerová, 2021)

„Piaget (1970) nazval batolecí období fází symbolického, předpojmového myšlení.“ (Vágnerová, 2021, str. 112) Okolo 1,5 až 2 let se u dítěte objevuje elementární funkce, která spočívá v představě něčeho za pomoci něčeho jiného, co napomáhá této představě. Piaget nazývá symbolickou fázi též sémiotickou. Funkce formuje dvě skupiny nástrojů: I. symboly a II. znaky. Symboly představují určité komponenty, které jsou v něčem

podobné tomu, co označují. Znaky jsou většinou předem dohodnuté a jednoznačné. Symboly si dítě oproti znakům vymýšlí samo. (Piaget, Inhelder, 2014)

Toto symbolické myšlení je možné vypozorovat na malém batoleti, které dostane do ruky hračku s výřezy různých geometrických tvarů (např. čtverce, kruhu, trojúhelníku, hvězdy…). Batole dostane do ruky tělesa, jež jdou prostrčit tvary dovnitř hračky. Zatímco starší kojenec by se snažil tělesa mermomocí dostat dovnitř hračky, batole po chvilce přemýšlení zasune těleso do správného tvaru nebo se zkouší strčit těleso do tvaru velmi podobného. (Vágnerová, Lisá, 2021)

Vývoj exekutivních funkcí v batolecím období

Tyto funkce jsou důležité k autoregulaci chování a psychických procesů. Konkrétně batolecího věku se týká rozvoj usměrňování nežádoucích reakcí na určité situace a regulace zaměření pozornosti. Exekutivní funkce se rozvíjí se zráním mozku, ale rovněž i se zkušenostmi jedince. Další faktor, který ovlivňuje rozvoj těchto funkcí, je temperament dítěte. Pozitivně naladěný jedinec má tendenci lépe regulovat nežádoucí reakci než jedinec, který je emočně negativní. (Vágnerová, Lisá, 2021)

Nutno uvést shrnutí na závěr, že v tomto období jde převážně o získávání základů těchto funkcí. Batole vzhledem vývojovým nezralostem ještě není schopno plně ovládat své emoce a chování, pouze se tomu učí a poznává, že seberegulace je možná.

1.4 Předškolní věk

Období mezi 3. a 6. rokem se považuje za předškolní, avšak někdy je uváděno předškolní období od 2 do 5 let. Konec tohoto období není určen věkem, ale sociálně, tedy nástupem dítěte do primárního vzdělávacího systému. Během tohoto období dochází k útlumu vývoje a z velké části se vývoj harmonizuje, osobnost dítěte se do jisté míry stabilizuje. Na začátku předškolního období zvládá dítě vcelku dobře motorické dovednosti (běh, jízdu na kole, jemnější pohyby rukou). Dítě už nabylo vědomí vlastního já a dokáže již lépe zvládat frustraci z neúspěchu. Jedinec zvládá základní hygienické úkony a dá se říct, že do určité míry funguje nezávisle na ostatních. (Thorová, 2015)

Podle E. Eriksona je předškolní období věkem iniciativy, jehož hlavním projevem a nutností je aktivita, kooperace a činorodost. (Erikson, 1950 in Thorová, 2015, str. 381)

Dítě předškolního věku si už většinou vymezuje cíl aktivity, kterého chce dosáhnout. Jedinec v tomto věku je zvídavý, komunikativní, energický, využívá nápodobu jako zdroj učení, potřebuje se neustále pohybovat a učí se společenské etiketě. Avšak jejich zájmy se rychle mění, protože pozornost dětí je prozatím pouze krátkodobá. (Thorová, 2015)

Často je předškolní období též označováno za zlatý věk dětské hry, protože v této životní etapě jsou hry nedílnou klíčovou součástí pro učení dítěte. Během 3 a 4 let se teprve dítě naučí používat symboly ve hře, jinými slovy dokáže ve své fantazii nahradit předmět za jiný (například kostka je letadlo, korálky jsou jídlo aj.). Pro dítě se užívání symbolů stává atraktivní a začíná se rozvíjet tzv. fantazijní symbolická hra. Dítě je schopné nahrazovat symbol předmětu podle své potřeby, což zdokonaluje i schopnost zobecňování. Po 4. roce života dítěte užívá dítě ve hře sociálně-dramatickou hru, která je klíčovou součástí sociálního vývoje. Při této hře si dítě zkouší různé sociální role, fantazíruje a napodobuje různé situace. Zároveň se touto hrou rozvíjí i komunikační dovednosti, například při řešení vzniklého konfliktu. (Thorová, 2015)

Toto životní období je rovněž považováno za zlatý věk dětské kresby, ale velkou pozornost věnují děti i jiným tvořivým činnostem, které rozvíjí složitější manuální dovednosti například modelování, stříhání, lepení. (Thorová, 2015)

Stejně tak jako v každém vývojovém období se rozvíjí mnoho důležitých psychických funkcí, je tomu tak i v období předškolním. Proto se v tomto období nejvíce zaměřuji na rozvoj kognitivních funkcí, jelikož se v předškolním období zásadně mění s ohledem na specifika dětského myšlení. Díky těmto specifikům lze pochopit, jak dítě vnímá a nahlíží na svět. Z tohoto důvodu v této kapitole rovněž uvádím specifika dětského myšlení.

Vývoj kognitivních funkcí

„Poznávání je zaměřeno na nejbližší svět a na pochopení pravidel, která v něm platí.“ (Vágnerová, Lisá, 2021, str. 173) Jde o změnu způsobu, jakým dítě na svět nahlíží, ale nejedná se o zásadní, kvalitativní zvrat v kognitivních strategiích. Piaget nazývá toto období podle dětského uvažování jako období intuitivního myšlení. (Vágnerová, 2021)

Vzhledem k tomu, že se kognitivní funkce vyvíjí v závislosti na specifickém dětském myšlení, tak následně uvedu znaky, které jsou nedílnou součástí vývoje kognitivních funkcí a kvůli kterým je dětské myšlení natolik jedinečné. Následující text je uveden v bodech pro lepší orientaci. Dělení znaků dětského myšlení jsem si vybrala dle M. Vágnerové a L. Lisé (2021).

Specifika dětského myšlení dle Vágnerové a Lisé

Egocentrismus. Dítě dává přednost jednomu pro něj důležitému znaku před ostatními. Když si dítě vybere jeden pro něj podstatný bod, nemusí být ve skutečnosti ani tolik podstatný jako body ostatní, a lpí na něm. Tento způsob myšlení se projevu i v názorech. Pokud má dítě určitý názor, tak automaticky opomíjí jiné a je přesvědčeno, že jiný názor neexistuje. Zároveň s egocentrismem je velmi úzce spojený sklon zkreslovat úsudky na základě vlastních předností. Z. Langmeier (1991) uvedl příklad, pokud dítě nechce být viděno, tak si zakryje oči rukama a tvrdí, že není vidět. (Vágnerová, Lisá, 2021)

Fenomenismus. Dítě kouká na věci podle toho, jak vypadají. Proto se například bojí tatínka s maskou, který si masku nasadil přímo před dítětem. I přestože dítě vidělo tatínka si masku několikrát nasadit, tak má strach. Dítě v ten moment vidí pouze „masku“ ne tatínka. (Thorová, 2015) Pro dítě je velmi zásadní, jak se mu situace jeví, to znamená, že pokládá za podstatné zjevnou podobu světa. (Vágnerová, Lisá, 2021)

Prezentismus. Dítě vnímá momentální podobu světa, soustředí se na přítomnost. Dítě považuje aktuální vnímání světa za určitou subjektivní jistotu. Zkrátka se může opakovaně přesvědčit, že to tak je, když na něco kouká. (Vágnerová, Lisá, 2021)

Magičnost. Při nahlížení na svět si dítě reálný obraz doplňuje fantazijním myšlením. Dítě ještě tolik nerozlišuje realitu od fantazie. (Vágnerová, Lisá, 2021) Tento znak současně velmi zkresluje reálný obraz dítěte, které jej doplnilo o fantazijní. Magičnost slábne pomalu, ještě školní děti mívají problém rozpoznat realitu od fantazie. (Thorová, 2015)

Antropomorfismus/animismus. Tento způsob myšlení souvisí s tím, že dítě přisuzuje vlastnosti živých, to znamená lidské vlastnosti, i objektům neživým. (Vágnerová, Lisá, 2021) Dítě zkrátka přemýšlí tak, že dokáže neživým objektům přisuzovat chování živých

bytostí, tj. myšlení, cítění či chování (dítě se ptá: „Neplakal ten strom, když mu uřízli větev?“). (Thorová, 2015)

Arteficialismus. Tento znak poukazuje na způsob výkladu vzniku světa, který dítě vnímá. Dítě se domnívá, že za všechno, co vzniklo může člověk neboli lidská bytost. Člověk dal na oblohu hvězdy i měsíc, napustil vodu do rybníka, přidal na rybník přes noc led aj. Toto myšlení se vztahuje i na lidské tělo, například jeden chlapeček tvrdil, že otvory na jeho těle, mu někdo vyvrtal. (Vágnerová, Lisá, 2021)

Absolutismus. Každé poznání dítěte musí mít konečnou a jasnou platnost. Tato tendence souvisí s jednou ze základních psychických potřeb, potřebou jistoty. Například chlapec předškolního věku řekl o jedné značce zubní pasty, kterou hodnotili jako nejlepší, že ji nechce používat, jelikož to minule tvrdili o jiné značce zubní pasty. (Vágnerová, Lisá, 2021)

2 Dětský domov jako pojem

V této kapitole bych chtěla nastínit postavení dětského domova v rámci systému zařízení vykonávajících ústavní péči. Dále pak věnuji více pozornosti především právě dětskému domovu.

Výchozí zdroj této problematiky je nutné hledat v právních předpisech. Tím je především zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů (dále jen „Zákon o výkonu ústavní výchovy“).

Za typy zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy označuje tento zákon následující zařízení: diagnostický ústav, **dětský domov, dětský domov se školou** a výchovný ústav. (Zákon o výkonu ústavní výchovy, § 2 odst. 1) Základními ustanoveními upravujícími dětský domov a dětský domov se školou jsou § 12 a § 13 tohoto zákona. *„Dětský domov pečuje o děti podle jejich individuálních potřeb. Ve vztahu k dětem plní zejména úkoly výchovné, vzdělávací a sociální.“* (Zákon o výkonu ústavní výchovy, § 12 odst. 1) *„Účelem dětského domova je zajišťovat péči o děti s nařízenou ústavní výchovou, které nemají závažné poruchy chování. Tyto děti se vzdělávají ve školách, které nejsou součástí dětského domova.“* (Zákon o výkonu ústavní výchovy, § 12 odst. 2) Jak je patrné z těchto ustanovení, tak jsou do dětských domovů umisťovány děti. Zákon předpokládá, že se jedná o děti zpravidla ve věku od 3 do 18 let. Nutno podotknout, že v dětském domově mohou být umístěny rovněž nezletilé matky s jejich dětmi. (Zákon o výkonu ústavní výchovy, § 12 odst. 3)

Dětské domovy tedy plní zejména úkoly výchovné, vzdělávací a sociální – dětský domov má tedy dětem ve věku od 3 do 18 let nahrazovat funkci, kterou má zastávat rodina. Děti v dětském domově by si měly osvojit základní výchovné, hygienické a sociální návyky, které si děti jinak běžně osvojují v rámci rodiny. Do dětských domovů by ze zákona měly být umisťovány děti od 3 do 18 let. Existují však výjimky, kdy tomu tak být nemusí například dítě, které je mladší 3 let může být do dětského domova umístěno v případě, kdy má starší sourozence, aby nedošlo k odtrhnutí od sourozenců, u starších adolescentů je možné po domluvě s dětským domovem zůstat v domově nadále, dokud jedinec nedostuduje aj. Nutno

podotknout, že dětské domovy nepečují o děti, které mají závažné poruchy chování, a tedy dětské domovy neposkytují speciální lékařskou či psychiatrickou péči.

Zvláštním typem dětského domova je dětský domov se školou. Ten slouží pro zajišťování péče o děti, které trpí závažnou poruchou chování nebo je není možné vzdělávat v běžném školském zařízení. (Zákon o výkonu ústavní výchovy, §13 odst. 1) Z této definice je tedy patrné, že na dětský domov se školou jsou kladeny vyšší nároky, kdy je nutné zajistit speciální péči dětem, které nelze vzdělávat standardním způsobem. Specifikem dětských domovů se školou je, že jsou zde zpravidla umisťovány od 6 let do ukončení povinné školní docházky (tj. standardně 15 let). (Zákon o výkonu ústavní výchovy, § 13 odst. 4)

Pro úplnost tématu je třeba uvést, že kontrolu nad dodržováním tohoto zákona provádí Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, v úvahu přichází též působnost České školní inspekce. (Zákon o výkonu ústavní výchovy, § 35)

3 Psychická deprivace jako jeden z dopadů ústavní péče

V následující kapitole se zabývám dopadem institucionální péče na vývoj dítěte. Zaměřuji se na pojem psychická deprivace, jelikož na základě výzkumných studií je dítě dlouhodobě vychovávané v dětském domově vystaveno deprivačním podmínkám ústavního prostředí. První podkapitola se týká vysvětlení a vymezení tohoto pojmu, protože každý autor přikládá vznik deprivace jinému vlivu. V druhé podkapitole se podrobněji věnuji podmínkám, během kterých může být dítě snadno ohroženo psychickou deprivací. Podmínky jsem uvedla pouze vnější, jelikož s tématem mojí práce souvisejí nejvíce. Z vnějších podmínek jsem se orientovala jen na ty, díky kterým lze pochopit nevhodnost ústavního prostředí pro vývoj dítěte a ty, které by mohly vést k umístění dítěte do ústavu.

3.1 Pojmové vymezení

„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, Matějček, 2011, str. 26)

Deprivací se rozumí ztráta něčeho nebo nedostatečné uspokojení některé ze základních, pro nás důležitých, potřeb. U psychické deprivace se jedná pouze o neuspokojování potřeb duševních. (Langmeier, Matějček, 2011)

Všeobecný pojem deprivace vymezují někteří autoři podle duševní potřeby, kterou považují za nejdůležitější a tím pádem pokládají její deficit za rozhodující vliv při vzniku psychické poruchy. Je známo, že dítě, aby se zdravě vyvíjelo, potřebuje především citovou vřelost a lásku. Pokud je dítěti dána dostatečná citová podpora, kompenzuje se tím karence jiných duševních prvků – např. nedostatek hraček, nedostatečná stimulace smyslů, nedostatek vzdělání aj. V užším pojetí uvažují autoři, kteří vidí rozhodující vliv vzniku psychické poruchy, v nedostatku citové vazby dítěte a matky: *„deprivace mateřské péče“ (maternal deprivation)*. (Langmeier, Matějček, 2011)

Na výzkumu M. Ainsworthové, která považuje deprivaci jako nedostatečnost v interakci mezi dítětem a mateřskou osobou (mateřská osoba může být matka i otec nebo jiná osoba, která zastává mateřskou funkci), je vidět dopad narušení mateřské vazby v povaze dítěte (viz výše v kap. 1.2 Kojenec). (Langmeier, Matějček, 2011)

Stejně tak jako vznikají poruchy z karence vitamínů (bílkovin, vitamínu D…) v biologické oblasti, tak může dojít k poruchám psychickým z nedostatku lásky, vzdělávání a výchovy, stimulace a sociálního styku. (Langmeier, Matějček, 2011)

3.2 Podmínky deprivace

3.2.1 Zevní podmínky

Za zevní podmínky se považují konkrétní situace, během kterých může dojít ke vzniku psychické deprivace dítěte. Mimo neuspokojení základních potřeb patří mezi zevní podmínky i do určité míry formy výživového, hygienického a sociálního zanedbávání, některé konfliktní situace aj. (Langmeier, Matějček, 2011)

Do zevních podmínek jsem zařadila úplnou kolektivní péči a deprivaci v rodině, které bezprostředně souvisí s tématem mojí bakalářské práce.

Úplná kolektivní péče – ústavní péče

Prostudujeme-li výsledky studií vývoje dětí vychovávaných v kolektivní péči, můžeme vidět, že drtivá většina shodně ukazuje v neprospěch ústavního zařízení jako vhodného výchovného prostředí pro děti. V porovnávání vývoje dětí z rodin a z ústavů téměř vždy dojdeme shodnému závěru horšího vývoje ústavních dětí po intelektové, emoční a charakterové stránce. Studie také prokazují, že nejvíce se ústavní péče dotýká dětí nejnižšího věku – do 3 nebo snad do 5 let. Děti vyrůstající od narození v ústavech mají daleko více vývojových problémů než děti, které přicházejí do zařízení až ve školním věku. (Langmeier, Matějček, 2011)

Deprivace v rodině

Rodina působí na duševní i fyzický vývoj dítěte zásadním vlivem. Z výzkumů prováděných na dětech vyrůstajících v ústavním prostředí bylo zjištěno, že podmínky v tomto prostředí jsou označovány za nepříznivé a vedou ke vzniku deprivace. Proto odborníci začali zkoumat rodinné prostředí, které na základě výzkumných studií z dětských domovů ukazovalo na to, že ústavní výchova a odloučení od rodičů způsobuje velmi často dětem závažné psychické poruchy a nerovnoměrný vývoj. Což dokazuje i tvrzení: *„Lepší špatná rodina než nejlepší ústav!“* Nutno podotknout, že už v dnešní době víme, jak

nepravdivé toto tvrzení může být. Právě deprivace v rodině je častěji méně nápadná a rozpoznatelná. (Langmeier, Matějček, 2011) Děti z takových rodin, kde nemají adekvátní podmínky k žití a jsou často fyzicky i psychicky zanedbávané, přicházejí do ústavní péče. Za již vzniklou deprivaci tedy nemůže ústavní výchova, ale děti už jsou s onou deprivací do ústavu umístěny.

Zaměříme-li se na deprivaci v rodinách, která je méně nápadná až téměř nerozpoznatelná, dojdeme ke dvěma základním faktorům vedoucím ke vzniku. Jedná o faktory vnější a vnitřní. Za vnější příčiny se považuje například absence jednoho člena v domácnosti, jelikož oba rodiče v rodině plní určitou roli. V prvním životním období dítěte hraje zásadní roli matka, která se o dítě stará, pečuje o něj a naplňuje jeho základní potřeby – fyzické, citové, intelektuální a morální. Roli otce si dítě začne uvědomovat až s přibývajícím věkem. Dítě otce vnímá jako vzor chování, zdroj jistoty a autority. Nutno podotknout i důležitost role sourozence či sourozenců, kteří pomáhají dotvářet celkovou atmosféru rodiny. Z toho tedy vyplývá, že pokud dojde k absenci jednoho člena, může být dítě velmi snadno ohroženo deprivací. Další z příčin, které se řadí do vnějších, je socioekonomická a kulturní úroveň rodiny. Uvedeme-li několik příkladů: velmi početná rodina, kdy na dítě není dostatek času a dítě nemá dostatek pozornosti nebo z nedostatku financí musí oba rodiče příliš pracovat a na dítě nezbývá příliš času. Vnitřními příčinami, které vedou ke vzniku deprivace, se rozumí například psychická porucha matky. Když matka trpí psychickou poruchou, může to vést například k tomu, že si k dítěti nevytvoří dostatečně silné citové pouto a dítě pak citově strádá. K vnitřním příčinám rovněž patří teratogenní vlivy (tj. například užívání drog či alkoholu matky během těhotenství aj.). (Langmeier, Matějček, 2011)

Když shrneme zevní podmínky vedoucí k deprivaci, můžeme vidět, že většina příčin, které vedou ke vzniku deprivace v rodinách, jsou hlavní důvody, proč jsou děti nakonec umisťovány do ústavních zařízení. Nutno podoktnout, že se mnoha případech nejedná pouze o jednu z uvedených příčin, ale obvykle působí na chod rodiny více vlivů (např. absence jednoho z rodičů vede k finančním problémům rodiny a způsobuje nedostatek času na dítě aj.).

4 Vnímání času

V této kapitole se zaměřuji na definici času jako pojmu, jeho pojetí a vnímání časové perspektivy. Dále se soustředím na pojem subjektivní čas, protože jak už uvádí definice, je to čas, který vnímá každý člověk jinak. Také zde popisuji, jak vnímají prostor a čas děti předškolního věku.

4.1 Čas jako pojem

Čas je jedním ze záhadných pojmů, které dobře známe a víme, co znamenají, ale přesto tento pojem neumíme dobře vysvětlit. (Sokol, 1996 in Pavelková, Purková, Menšíková, 2010)

Tvrzení, že se náš život odehrává v čase, zní v podstatě samozřejmě, dokud se ovšem podrobně nezamyslíme nad časovým rozměrem lidského života, tedy nad vývojovými změnami jedince v čase, nad jeho získáváním životních zkušeností, nad učením se, citovým prožíváním různých událostí, nad jeho očekáváním, nad osobními cíli, kterých se snaží dosáhnout, nad jeho porovnáváním úspěchů a neúspěchů, dojdeme k závěru, že je to pohled zajímavý, ale doposud téměř neprozkoumaný. (Mareš, 2010)

Na základě odborného pohledu je čas rozdělen do dvou podob – na čas objektivní a čas subjektivní. **Časem objektivním** je čas, který se dá přesně definovat a změřit, buď hodinkami, dny, měsíci, roky či staletími. **Časem subjektivním** se označuje čas, který každý člověk vnímá, prožívá či hodnotí jiným způsobem. Mareš uvádí rozdíl mezi časem objektivním a subjektivním na příkladu vyučovací hodiny ve školním prostředí. Objektivní čas je pro všechny osoby v době vyučování stejný. Pokud učitel zkouší 15 minut ze začátku hodiny, tak se dá čas objektivně změřit třeba stopkami nebo natočením na videozáznam, který lze pak přehrát, a doba trvání 15 minut je pro všechny zúčastněné stejná. Naopak u subjektivního času se může učiteli zdát zkoušení příliš dlouhé a musí pak přizpůsobit další průběh vyučovací hodiny a dobře připravenému zkoušejícímu se může zdát zkoušení příliš krátké, načež ostatním žákům může připadat délka zkoušení opět jiná, protože zde záleží na pocitu vnímání a prožívání zúčastněných jedinců. (Mareš, 2010)

4.2 Psychologicko-historický pohled na zkoumání času

V oblasti psychologie se odborníci zaměřují na zkoumání času již velmi dlouho. Existují 4 období, v nichž probíhalo psychologické zkoumání času. (Blok, Zakay, 2001 in Mareš, 2010) Poslední období, tedy páté, stále probíhá a týká se současného pohledu na zkoumání času. (Mareš, 2010)

1. **Prehistorie psychologického zkoumání času.** Jednalo se o laboratorní výzkum, kdy zkoumaným osobám byly prezentovány světelné a zvukové podněty a zkoumaní měli odhadovat délku jejich trvání, rozlišovat mezi nimi, rozpoznávat časovou souslednost a časovou vzdálenost. Cílem tohoto výzkumu bylo formulování obecnějších zákonitostí vnímání času. (Mareš, 2010)
2. **Rané období psychologického zkoumání času.** V tomto období začalo probíhat zkoumání lidské zkušenosti s časem (simultánnost, následnost). Šlo o studie, kdy se zjišťovalo, jak děti dospívají k takovému chápání času, jež je typické pro dospělé. Porovnávaly se individuální diference v posuzování času, převážně v trvání času. (Mareš, 2010)
3. **Střední období psychologického zkoumání času.** Nové podněty ke zkoumání přinesla dětská psychologie, kde se odborníci začali věnovat tomu, jak u dětí vzniká pojetí času, tím, že sledovali vztahy mezi vzdáleností, pohybem/rychlostí a trváním v čase. Porovnávala se simultánnost a následnost jevů u dětí a u dospělých. Začalo se prosazovat chápání času jako entity a také se začaly provádět výzkumy u lidí s mozkovým poškozením. Na povrch se dostala koncepce „životního prostoru“ obsahující jedincovo pojetí minulosti, současnosti a budoucnosti, včetně jeho cílů. (Mareš, 2010)
4. **Moderní období psychologického zkoumání času.** Toto období je specifické objevením pěti směrů výzkumu:
   - Prospektivní a retrospektivní posuzování doby, po kterou něco trvá (včetně zapamatování si informací i kontextu, ve kterém se něco odehrálo);
   - studium „vnitřních hodin“ v organismu;
   - zkoumání časové perspektivy lidí (tzn. jejich vztahu k minulosti, současnosti a budoucnosti);

- zkoumání životního tempa a kulturně-sociálních souvislostí pocitu lidí, že se čas zrychluje. (Mareš, 2010)

5. **Současné období.** Období se zaměřuje na vícerozměrnost lidského vnímání, prožívání a hodnocení času, respektive nejen zájem o poznávací, rovněž také emoční a hodnotová hlediska času neboli interdisciplinární zkoumání (psychologie neurovědy, sociologie, antropologie, filozofie). Také nahlíží na etnické, kulturní a náboženské souvislosti času.

Na psychologických výzkumech můžeme tedy vidět, že se jedinec dopracovává k určitému individuálnímu chápání času. To, jak jedinec vnímá čas, vzniká na základně osobní zkušenosti, reprezentuje jeho způsob prožívání času, jedincův žitý čas. (Mareš, 2010)

4.3 Pojetí subjektivního času

Subjektivní čas, tedy čas vnímaný, prožívaný a hodnocený individuálně určitým jedincem či konkrétní skupinou osob, jak už bylo popsáno výše, je vnímán u každého jedince či skupiny osob trochu jinak. Subjektivní vnímání času bývá ovlivněno různými faktory například osobnostními rysy jedince, situací, ve které se jedinec či skupina ocitá, nebo širším kontextem (přírodním, sociálním, kulturním, religiózním). (Mareš, 2010)

Mareš rozděluje 3 pojetí subjektivního času. Prvním pojetím času je **sled událostí** neboli určitou časovou posloupnost dějů. Jedinec odhaduje, kdy se zhruba událost stala, co ji předcházelo, co probíhalo současně, co se stalo následně. Z analýzy tohoto pojetí vyplynula dvě pojetí sledu událostí:

1. diskrétní pojetí – čas je chápán jako posloupnost jednotlivých událostí, které jsou časově ohraničené, a tudíž je lze vnímat i odděleně neboli „rozkouskovaně“;
2. spojité pojetí – čas je brán jako plynulé trvání, které jedinec vnímá, prožívá, zapamatovává, s čímž souvisí témata: paměť (její kapacita, proces zapamatování a vybavování), tempo událostí, rytmus, kontext, změna.

Další pojetí času, tedy druhé pojetí, se zaměřuje na **trvání času**. Jedinec se snaží odhadnout, zda se podnět vůbec vyskytl, protože existuje senzorická hranice jeho rozlišitelnosti, postřehnutelnosti. V momentě, kdy ho člověk postřehnul, je schopen určit, kdy začal a jak dlouho trval. Trvání události jedinec prožívá a tím si ho zapamatovává. Kromě toho má jedinec tendence vracet se do minulosti a porovnávat současnou situaci nebo

událost s tou minulou, kterou si jedinec prožil a zapamatoval (tzv. retrospektivní vnímání). Ze současně probíhající události tak rovněž odhaduje budoucnost, jak bude situace či událost pokračovat a jak dlouho bude událost trvat. S tímto pojetím trvání času souvisejí témata: přeceňování a podněcování časové délky probíhající či už proběhlé události, přiměřené či nepřiměřené očekávání výskytu a trvání situace v budoucnu, „vnitřní hodiny" člověka a chronobiologické rytmy člověka během dne, týdne, roku; časování (vnitřní rozvržení a uspořádání průběhu určité činnosti, kterou jedinec potřebuje vykonat). (Mareš, 2010)

Poslední pojetí času je založené na pojmu **časová perspektiva**. Časovou perspektivou se rozumí jedincův způsob vztahování se ke třem psychologicky chápaným pojmům: minulost, přítomnost a budoucnost. (Zimbardo, Boyd, 1999 in Mareš, 2010)

4.4 Subjektivní pojetí času: časová perspektiva

Jak již bylo uvedeno výše, tak časová perspektiva je jedno ze tří pojetí, jak lze vnímat čas. Při rozboru a zaměření na pojem časová perspektiva se odborníci soustředili na to, co se stane, když v jedincově uvažování získá převahu jedno časové období buď minulost, přítomnost nebo budoucnost. Pro tento způsob převahy v uvažování stanovili označení časová orientace jedince. (Mareš, 2010)

Časová orientace na minulost. V tomto typu zaměření na časovou orientaci se jedinec myšlenkami stále vrací do minulosti. Existují dva důvody, proč u jedince převažuje tento typ orientace:

a) minulost vnímá pozitivně jako nejlepší období svého života a vše ostatní, co přichází nebo teprve přijde do jeho života, bude jen horší – například starý chronicky nemocný člověk nebo mladý člověk po závažném úraze;
b) minulost byla pro jedince tak traumatizující a těžká, že tento fakt ještě nedokázal zpracovat natolik, aby svou minulost uzavřel neboli je pro něj stále otevřená – takový člověk se stále snaží hledat důvody vzniku daného traumatu, zda udělal chybu nebo kdo může být viníkem. Oproti typu a) vnímá typ b) minulost negativně. (Mareš, 2010)

Časová orientace na přítomnost. Jedinci s tímto typem se nejvíce soustředí na přítomnost, ale na základě výzkumů můžeme rozlišit dva typy lidí:

a) hedonistický typ – tento typ se výrazně soustřeďuje pouze na přítomnost, jinými slovy žije tady a teď. Tento typ člověka často velmi riskuje, miluje adrenalin a věci s ním spojené, experimentuje s psychotropními látkami. Často se milně domnívá, že „má vše pod kontrolou“. Vůbec se časově neorientuje na budoucnost, naopak žije okamžikem. Z odborných výzkumů můžeme upozornit na to, že výrazná orientace na přítomnost a absolutní absence jakéhokoliv soustředění na budoucnost může mít závažné důsledky. Nezájem o důsledky jedincova chování v budoucnosti se dá označit za antisociální chování. Takové chování vede k agresivitě vůči jiným lidem. Jedinci tohoto typu nejsou schopni regulace svých reakcí a jsou unášeni emocemi;
b) fatalistický typ – u tohoto typu můžeme pojmenovat 3 různé skupiny lidí, kterých se tento typ týká. Uvedeme-li si příklad ze školního prostředí, můžeme zde najít rovnou dvě skupiny fatalistického typu – v jedné skupině se nacházejí žáci, kteří si prošli negativní zkušeností s nespravedlivým známkováním: „ať udělám cokoliv, stejně špatnou známku neovlivním“. Do druhé skupiny spadají žáci mající tento postoj: „co má přijít, stejně přijde, proč bych se snažil“. U fatalistického typu jedince nemůžeme považovat jeho postoj jako negativní pohled na život. Třetí skupinu tvoří lidi, kteří zažili v životě například systematické šikanování, týrání aj. Na základě vlastní negativní zkušenosti si vypěstovali tzv. naučenou budoucnost. (Mareš, 2010)

Časová orientace na budoucnost. Při této časové orientaci se jedinec nejvíce soustředí na budoucnost. Je schopen vzdát se aktuálního prožitku pro budoucí prospěch a smířit se s pomalými změnami, vedou-li k lepšímu výsledku. Většinou tento typ jedince zaměřený na budoucnost nemá sklony k riskování. (Mareš, 2010)

Časová perspektiva úzce souvisí s kognitivně motivační teorií neboli výkonovou teorií. V 50. letech 20. století se fenomén časové perspektivy začal dostávat do popředí společnosti a stal se tak samostatným předmětem diferenciálních a kvantitativních studií. Začaly přibývat výzkumy časové orientace s ohledem na kognitivní teorie lidské motivace, protože perspektiva budoucnosti už podle Lewina je úzce spojena s motivací chování, především s tím, jak si člověk stanovuje cíle. (Pavelková, Purková, Menšíková, 2010)

Jeden z významných autorů zabývající se časovou perspektivou v souvislosti těchto teorií se jmenuje Raynor. Raynor se zaměřuje především na vnímání rozdílu mezi

bezprostředními důsledky činnosti a účinky, které můžeme připsat anticipovaným budoucím cílům:

1. za cíl je považován důsledek činnosti sám o sobě;
2. činnost, která doprovází cíl, slouží jako prostředek k nějakým krokům v budoucnu.

Ke zintenzivnění vlivu výkonového úkolu dochází tehdy, když je úspěch v úkolech bezprostřední podmínkou pro to, aby se mohlo pokračovat v úkolech nadcházejících v budoucnu. Na základě teorií rozlišil Raynor dva typy cest výkonových úkolů: kognitivní a nekognitivní cesty. Za nekognitivní cestu se považuje ta, u které jedinec ví, že dosažení cíle neovlivní neúspěch v jednom z úkolů, které předcházejí k dalším úkolům v budoucnu. V případě kognitivní cesty je nedílnou součástí dosáhnout úspěchu v každém úkolu, aby byl jedinec schopný přejít k úkolu, který přichází. (Raynor, 1969 in Pavelková, Purková, Menšíková, 2010, str. 31)

4.4.1 Perspektivní orientace

Perspektivní orientace je brána za stádium, které je vývojově vyšší a kterému předchází zaměření klást si pouze bezprostřední cíle – krátkodobá orientace typická pro mladší školní věk. *„Přechod od krátkodobé orientace k perspektivní je jedním z klíčových momentů rozvoje osobnosti dítěte.“* (Pavelková, 1939 in Pavelková, Purková, Menšíková, 2010, str. 34) Jedinci, který je perspektivně orientován, připadá budoucnost jako sled na sebe navazujících podmíněných cílů a působí jako komplexní, relativně autonomní psychický předpoklad aktivní strukturace budoucnosti. Vznik perspektivní orientace je ovlivněn podmínkami vnitřními i vnějšími v podobě výzev, které musí být splněny (např. nutnost profesionální volby na konci základní školy). Nastane-li situace, kdy nedojde u jedince k vytvoření perspektivní orientace, může to značit zásadní problém nejen v jeho studijní ale i životní cestě. Jedincova činnost pak může být řízena přáními anebo okamžitými impulzy. Rovněž se nemusí u jedince vytvořit schopnost integrovat jednotlivé časové dimenze a vnímat spojitost minulosti, přítomnosti a budoucnosti. (Pavelková, Purková, Menšíková, 2010)

Podle konceptu Pavelkové je perspektivní orientace uvedena jako poměrně stabilní osobnostní charakteristika jedince, která také vyjadřuje stupeň jeho zájmu a účasti na budoucnosti. Perspektivní orientace je jedna z relativně autonomních složek osobnosti, ale

zároveň je ovlivněna dalšími charakteristikami osobnosti jedince. Rozvoj perspektivní orientace autorka považuje za jeden ze základních předpokladů projektů životní cesty. Existují dva způsoby, jak si jedinec strukturuje budoucnost:

1. volbou a uskutečněním cílů (zdůraznění aspektu motivace),
2. předvídání budoucích událostí (zdůraznění kognitivního aspektu), načež jsou oba způsoby na sobě závislé a jsou aspekty aktivními. (Pavelková, Purková, Menšíková, 2010)

„Jak vyplývá z výše uvedeného, perspektivní orientace je motivačně kognitivní proměnnou. Složkou perspektivní orientace je schopnost vytvářet časovou integraci, která pomáhá vnímat kontinuitu minulosti, přítomnosti a budoucnosti a zároveň se váže na dispozici k vnitřní atribuci, která uznává úlohu osobní akce v dosaženém výsledku.“ (Pavelková, 1990 in Pavelková, Purková, Menšíková, 2010, str. 34)

4.5 Chápání prostoru a času dítěte předškolního věku

Chápaní prostoru. Jeden z hlavních znaků specifického myšlení, jak už je uvedeno výše, je egocentrismus. Právě egocentrická perspektiva je typická pro vnímání prostoru dítětem předškolního věku. Dítě nedokáže odhadnout velikost ani vzdálenost. V případě, že stojí u daného objektu příliš blízko, popisuje objekt jako velký (i když ve skutečnosti tak veliký být nemusí). Naopak když je dítě od objektu daleko, objekt se mu jeví jako malý. S určováním vzdálenosti je to velmi podobné. Pokud mezi objekty leží něco, co vyplňuje prázdný prostor mezi objekty, vzdálenost bude dítěti připadat malá. Co se týče odlišování poloh v prostoru, tak je dítě schopné určit nahoře a dole. Pochopení poloh v prostoru vpravo a vlevo je pro jeho dosavadní zralost ve vývoji příliš složitá. Dítě chápe tuto diferenciaci až v pozdějším věku. S tím souvisí i dozrávání lateralizace mozku. (Vágnerová, Lisá, 2021)

Chápání času. Typický znak pro nazírání dítěte na svět je prezentismus, tzn. že dítě vnímá aktuální dění kolem sebe. Pro časové pojmy minulosti a budoucnosti nemají děti v předškolní věku přesnější vyjádření. Dítě v předškolním věku času jako takovému nerozumí. Tím, že vnímá svět teď a tady, je pro něj čas mnohdy obtěžující. *„Čas ke spánku, čas k obědu apod. pro ně teprve nastává tehdy, když v dané situaci jsou.“* (Vágnerová, Lisá, 2021, str. 197)

Děti předškolního věku již mají ponětí o časové orientaci. Vědí, co se stalo či co bude následovat. Čas jim určují stále opakující se jevy. Díky opakujícím se jevům jsou děti schopny určit i délku trvání něčeho. Časový sled událostí, tedy, co bylo předtím a co bude následovat, se u dětí rozvíjí pomalu. Mezi 3. a 4. rokem začínají děti pracovat s těmito pojmy, např. stalo se to, když jsme byli u babičky. Schopnost rozlišovat vztah mezi předtím a potom se zdokonaluje mezi 4. a 5. rokem života dítěte. Po pátém roce je dítě schopno seřadit události, které se staly a které budou následovat. Během 4. a 5. roku rovněž dochází k vývoji schopnosti uvažování o minulosti a budoucnosti u předškolních dětí, začínají chápat a užívat pojmy jako včera a zítra. Schopnost přemýšlet v minulosti je pro děti jednodušší než odhadování toho, co se stane v budoucnosti.

Schopnost uvažovat o sobě v budoucnu se rozvíjí až mezi 4. a 5. rokem. Tato schopnost úzce souvisí s nárůstem orientace na budoucnost. Většina dětí v tomto věku dokáže odhadnout, co je čeká další den v tu stejnou dobu. Odhadování toho, co se bude dít, není to stejné jako plánování. Tím pádem budoucí událost mohou odhadnout i mladší předškolní děti, ale nejsou schopny ji plánovat. I přestože starší děti předškolního věku se pokouší plánovat, jsou jejich plány často nereálné, protože se při plánování nechají unést fantazií. (Vágnerová, Lisá, 2021

5 Vývoj dětské kresby

Kapitolu vývoj dětské kresby jsem zařadila do teoretické části, protože jsem použila kresbu jako hlavní výzkumnou metodu. Z tohoto důvodu se domnívám, že je důležité uvést jednotlivá stádia vývoje kresby pro lepší pochopení empirické části. Tato kapitola se tedy zaměřuje na jednotlivá stádia vývoje kresby, společné specifické znaky dětské kresby, rozvoj funkcí, které závisí na vývoji kresby a rozdílné funkce kresby, protože kresba nemusí být nutně pouze zábavnou činností.

„Kreslení je důležitou neverbální komunikací, ve které děti využívají grafického zobrazení k vyjádření svých poznatků, názorů a pocitů. Kresbu lze chápat jako vyjádření či sdělení, má stejnou expresivní funkci jako hra nebo řeč. " (Vágnerová, 2017, str. 9)

5.1 Jednotlivá stádia vývoje dětské kresby

Jak jsem již uvedla výše, první setkání dítěte s tužkou je již v batolecím období, přibližně okolo 2 let. Toto můžeme považovat za začátek vývoje kresby. Dítě je fascinováno pohybem tužky. Tuto činnost bere jako zkoumání předmětu, co předmět umí a dovede. (Vágnerová, Lisá, 2021) Kreslení vnímá dítě jako hru. Rozdíl mezi kreslením a hrou je ten, že od samého začátku má kreslení „trvalý" produkt – čára, barvená skvrna. (Uždil, 1974)

Právě protože se vývoj dětské kresby podmiňuje vývojovou zralostí dítěte, jinými slovy každé vývojové období v životě dítěte má specifický typ kresby, a proto je vývoj dětské kresby rozdělen na určitá stádia. Toto dělení jednotlivých stádií jsem si vybrala podle R. Davido (2001).

Období „skvrn". Pokud se dítěti mladšímu jednoho roku dostane do ruky tužka, tak s největší pravděpodobností bude kreslit/malovat pouze „skvrny". Bohužel pouze málo rodičů poskytne tuto zábavnou činnost kojencům, jelikož se právem obávají nepříjemných následků. (R. Davido, 2001)

Stádium „čmáranic". Okolo jednoho roku je možné vypozorovat u dítěte čmárání. Dítěti se líbí pohybování tužky po papíře všemi směry. Toto čmárání bere jako součást objevování něčeho nového. Pohyb tužky u dítěte je velmi neobratný, až do té doby, než si dítě začne uvědomovat hodnotu kresby. (R. Davido, 2001)

Stádium „čárání“. Toto období je závislé na rozvoji orgánové soustavy dítěte, ale zároveň na vývojovém intelektu dítěte – dítě chce napodobit psaní dospělých, snaží se zlepšit úchop tužky. Je možné vypozorovat záměr kreslení/malování. Avšak kvůli krátkodobému udržení pozornosti, není často kresba dokončená a během kreslení nemá přímo daný cíl a ten se během činnosti mění. Dítě proto pojmenovává hotovou kresbu až po dokončení (tzv. „náhodný realismus“). (R. Davido, 2001)

Stádium „hlavonožců“, univerzálních postav. Zhruba po 3. roce života dítěte začne dítě udávat kresbě určitý obsah, tzv. „postavy hlavonožce“. Postava je pouhé kolečko, které znázorňuje zároveň hlavu i trup zepředu, z něhož vycházejí dvě čárky symbolizující nohy, a další dvě čárky představují ruce (ruce nejsou znázorněné vždy). Toto stádium trvá celkem dlouho. S přibývajícím věkem a mentální inteligencí přidává dítě do obrázku detaily (oči či ústa – stále znázorněné velmi jednoduše v podobě teček či menších koleček), později i trup, krk, počet prstů aj. (R. Davido, 2001)

Pokud dítě v předškolním věku znázorňuje postavu, tak s největší pravděpodobností znázorňuje samo sebe. Tento fakt je v dnešní době již známou skutečností. *„Když dítě kreslí postavu, kreslí samo sebe, a to tak, jak se cítí.“* (Prudhommeau in Davido, 2001, str. 24)

5.1.1 Společné znaky dětské kresby podle R. Davido

Když dítě začne kreslit samo sebe, znamená to, že si uvědomilo vlastní tělesné schéma. Avšak toto uvědomění není vrozené, dítě ho získá s přibývajícím věkem a rozvojem zkušeností. R. Davido popisuje charakteristické rysy dětské kresby, jimiž jsou:

Transparentnost. Tento rys je charakteristický tím, že dítě vyobrazuje ve své kresbě i vnitřek, který nemá být vidět. Uvedeme-li příklad dítě nakreslí dům, jež má uvnitř stůl a židle, které by neměly být vidět skrz zeď domu. Objevuje se u dětí do 7 až 9 roku života. (R. Davido, 2001)

Sklápění. U dětských kreseb, které kreslilo dítě staré od 5 do 7 let, můžeme vidět chybějící perspektivu, roviny, které neodpovídají skutečnosti, a disproporční předměty. Důvod tohoto sklápění je ten, že dítě vzhledem k vývojovým schopnostem nerozeznává vertikálnost a horizontálnost. Pokud dítě v tomto období znázorňuje vnější svět, je to spíš jeho fantazijní

výtvor, ne reálný obraz skutečnosti. Dítě zaznamenává realitu tak, jak ji vidí a vnímá jeho dětská mysl. (R. Davido, 2001)

Vizuální realismus. Většinou se objevuje okolo 7 let až do 12 let, avšak tento rys je podmíněn mentální, sociální a emoční vyzrálostí dítěte a také kulturním prostředí, ve kterém dítě žije. Může se tedy objevit i dříve či naopak později. Dítě se snaží kreslit pouze, co vidí. Kresba získává reálný rozměr. Uvedu-li opět příklad kresby domu, tak v tomto období už dítě nakreslí dům zvnějšku, má-li to být jeho záměr, a vnitřek domu kreslí pouze v okně, do kterého je vidět. (R. Davido, 2001)

5.2 Vývoj dětské kresby v souvislosti s vývojem jiných funkcí

Kreslení je v určitém slova smyslu bráno jako souhrn činností, které vyžadují vzájemný soulad různých systému: poznávacího, regulačního a motorického. Bez jejich vzájemné spolupráce by se nemohly kreslířské schopnosti rozvinout náležitým způsobem. (Vágnerová, 2017)

Vývoj kresby tedy souvisí s rozvojem kognitivních schopností, motoriky a senzomotorické koordinace a exekutivních funkcí.

Vývoj kresby v závislosti na rozvoji kognitivních schopností. Zejména se rozvojem kognitivních neboli poznávacích funkcí v souvislosti s kreslením myslí schopnost chápat a používat symboly. Další kognitivní schopností je také rozvoj percepce (což je rozdílné vnímání například celku a částí či rozpoznání postavy od pozadí). Za klíčový předpoklad rozvoje kresby je považováno pochopení významu symbolu. (Vágnerová, 2017)

Vývoj kresby v závislosti na rozvoji motoriky a senzomotorické koordinace. Vývoj poznávacích a motorických funkcí je v dětském věku velmi úzce propojený. Vývoj motorických dovedností trvá a současně rozvíjí způsobilost jejich poznávací kontroly, která je časem používána i v jiných kognitivních činnostech. Propojenost mezi kognitivní a motorickou funkcí je vidět na případných pozdějších vývojových poruchách. Nejdůležitějším předpokladem pro rozvoj kreslířských dovedností náleží dosažení úrovně v oblasti jemné motoriky a senzomotorické koordinace. (Vágnerová, 2017)

Vývoj kresby v závislosti na rozvoji exekutivních funkcí. Kreslení požaduje plánování, kontrolu a řízené pohyby ruky. Díky rozvoji těchto funkcí získá dítě schopnost rozvrhnout

kresbu na papír. Mimo to, že se má dítě rozhodnout, co chce kreslit a jaký k tomu má zvolit postup, tak je důležité i to, aby si rozvrhlo umístění kresby na papír, její velikost či zobrazení podstatných detailů. Dá se tedy říct, že tento rozvoj se týká schopnosti plánovat a řídit kreslířskou činnost. (Vágnerová, 2017)

5.3 Funkce dětské kresby

Již výše jsem uvedla, že kreslení je pro dítě jakýsi druh neverbální komunikace, díky které vyjadřuje emoce, poznatky či názory. Kreslení má pro dítě stejnou váhu jako hra. Kresbu nemusíme chápat pouze jako zábavnou činnost, ale také jako prostředek ke komunikaci. Díky flexibilitě kresby můžeme určit některé funkce.

Expresivní funkce. Dítě kresbou může znázorňovat to, co vidělo nebo také kresba může sloužit k vyjádření jeho pocitů. Tím, že dá dítě přednost určitému detailu nebo zvýrazní pro něj důležitou část nebo naopak vynechá. (Vágnerová, 2017)

Prostředek komunikace. Jak už je zmíněno výše, kresbou může dítě sdělovat různé názory, pocity či dění kolem něj. Pro dítě je leckdy snazší komunikace neverbální grafická oproti vyprávění příběhu. Často ji využívají děti, které nejsou schopny verbální komunikace. (Vágnerová, 2017)

Terapeutická funkce. Tato funkce může být záměrná i nezáměrná. Prostřednictvím kreslení můžeme najít východisko problému nebo může pomoci snadněji komunikovat. Nezáměrně vyvolanou činnost kreslení pak můžeme chápat například jako odreagování. (Vágnerová, 2017)

II. VÝZKUMNÁ ČÁST

6 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je zjištění pojetí budoucnosti dětí předškolního věku vychovávaných v dětských domovech. Zda děti znají a vědí, co znamená pojem budoucnost, jestli mají představy o své budoucnosti a dokážou tyto představy ztvárnit kresbou. Výzkum se rovněž zaměřuje na dopad vlivu nestabilního prostředí, ve kterém děti vyrůstají, v jejich představách o budoucím životě.

K dosažení cíle v empirické části jsem zvolila hlavní výzkumnou otázku, ke které jsem přidala další tři podotázky. Podotázky jsou rozvržené tak, že rozšiřují hlavní otázku výzkumu více do hloubky stanoveného tématu.

1. Jakou mají děti představu o své budoucnosti?
    a. Jak si představují své budoucí povolání?
    b. Jak bude vypadat jejich budoucí rodina?
    c. Jaká jsou jejich přání?

6.1 Sběr dat a charakteristika výzkumného prostředí

Výzkum jsem prováděla v dubnu 2022 v dětském domově v pardubickém kraji ve městě, které má nad 10 000 obyvatel. Pro lepší a stabilnější vývoj dětí usilují v dětském domově o umístění dětí do pěstounských rodin v co nejnižším věku. Z tohoto důvodu se nacházely v dětském domově pouze 3 děti, kterých se výzkum týkal, zbytek dětí byl starší. Jednalo se o předškolní děti ve věku od 5 do 7 let. Vzhledem k epidemiologické situaci jsem neměla možnost dostat se na výzkum i do jiného dětského domova pro větší počet respondentů. Výběr tohoto dětského domova proběhl na základě doporučení rodinného příslušníka, zaměstnance dětského domova, který zajistil prvotní kontakt s dětským domovem.

V dětském domově mají dvě skupiny, každá žije v jiné budově. V každé skupině může být umístěno 4 až 8 dětí. Do každé skupiny vždy přijde na celý den jedna pracovnice dětského domova, která je s dětmi až do večeře a na noc přijde druhá, která s dětmi pobývá až do rána. Prostředí a zařízení dětského domova působí velmi rodinně, což vidím jako

obrovské pozitivum, protože to dětem do jisté míry simuluje rodinu, ne ústav. Děti mohou chodit ven a jezdit na víkendy i domů po domluvě s pracovníky domova.

6.2 Výzkumné metody

Při realizaci empirické části této práce jsem zvolila dvě výzkumné metody, které jsou vhodné pro děti předškolního věku. První metodou je analýza dětské kresby a druhou metodou je rozhovor. Jako hlavní metodu jsem zvolila analýzu dětské kresby, protože lze kresbu určit jako jeden z vhodných komunikačních prostředků pro dítě předškolního věku. Při analýze kresby jsem se zaměřovala na obsah a vývojovou úroveň kresby. Témata kreseb se týkají představ dětí o jejich budoucím životě.

Doplňující metodou jsem zvolila rozhovor s dětmi nad hotovými obrázky. Při rozhovorech jsem si dělala poznámky z otázek, které vznikaly spontánně v průběhu rozhovoru. Jednalo se spíše o doplňující otázky k lepší pochopení kresby dítěte. Děti měly popsat kresbu vlastními slovy, v případě nejasností jsem kladla dětem doplňující otázky, abych lépe pochopila jejich kresby.

7 Výzkum

7.1 Předvýzkum

V rámci empirické části jsem zkusila nejprve provést orientační předvýzkum s dětmi v mateřské škole, abych si ověřila, zda jsou děti vůbec schopné na otázky odpovědět a zvládnou něco na téma budoucnosti nakreslit.

Předvýzkum proběhl v březnu 2022 v mateřské škole, která se nachází v Praze. Ve třídě, kde byl předvýzkum uskutečněn, bylo 21 dětí věkově heterogenních. K realizaci kreseb jsem vybrala pouze 6 dětí (konkrétně 4 dívky a 2 chlapce). Děti byly ve věku mezi 5 a 6 lety. U zadání témat kreseb jsem si poznamenávala reakce dětí po vyslyšení každého tématu – zda pochopily zadání, jestli je hned něco na dané téma napadlo a začaly o tom vyprávět nebo naopak nevěděly, co mají nakreslit. Dále jsem analyzovala jejich výsledné kresby, konkrétně zda odpovídá kresba jejich věku a co pro ně znamená budoucnost (tj. co nakreslily především k první výzkumné otázce).

Shrnutí předvýzkumu mi dalo odpověď na jeho cíl. Ujistila jsem, že děti dokázaly nakreslit, jak vidí svoji budoucnost i do větší hloubky. Všechny kresby dotazovaných respondentů odpovídaly jejich věku. Z reakcí dětí jsem si poznamenala především tu, že odpověď na první výzkumnou otázku (Jakou mají děti představu o své budoucnosti?) vnímá každé dítě jinak. Většina dětí, se kterými předvýzkum probíhal, nakreslily v budoucnosti sebe a jaké si představují své budoucí povolání. Z toho jsem tedy vyvodila závěr, že děti vnímají svou budoucnost jako jejich budoucí povolání. Jedna dívka nakreslila svojí budoucí rodinu a dívka druhá nakreslila svojí budoucí školu. V tomto případě první dívka vidí svoji budoucnost jako svoji budoucí rodinu a dívka druhá vnímá svoji budoucnost jako budoucí školu.

Další poznatek, kterého jsem si všimla, byla reakce na podotázku „budoucí rodina“. Především dívky odpovídaly velice rychle a dokázaly hned určit, zda by chtěly manžela a děti, některé konkrétně uváděly i pohlaví dětí. Chlapci pár minut váhali, ale oba po chvíli nakreslili úplnou rodinu. V dalších kresbách jsem neshledala příliš odlišných reakcí.

Kresby jsem rovněž porovnávala s již proběhlým výzkumem v bakalářské práci od Veroniky Boušové z roku 2018. V. Boušová se ve své práci zaměřila na vnímání

budoucnosti očima dětí předškolního věku. Z jejich výsledků jsem měla možnost porovnat odlišnosti svého předvýzkumu s dětmi v mateřské škole. Z analýzy kreseb a reakcí dětí jsem neučinila žádnou zásadní odchylku.

7.2 Průběh výzkumu

S dětmi jsem pracovala jednotlivě, abychom pak vedly rozpravu nad kresbou. Vždy jsem dětem zadala výzkumnou otázku a zeptala se, zda chápou zadaný úkol. Nejdříve uvedu výzkumné otázky s cíli kreseb, které jsem zadala dětem:

1. Jakou mají děti představu o své budoucnosti? – „Nakresli svou budoucnost.“ (při rozhovoru jsem popisovala obrázek – např. „Vidím dům. A čí je ten dům?“, abych pochopila, co děti kresbou myslely;
    a. Jak si představují své budoucí povolání? – „Nakresli, čím bys chtěl v budoucnu být? Jakou chceš mít budoucí práci?“ – při rozhovoru jsem se dětí doptávala, proč si vybraly zrovna to konkrétní povolání;
    b. Jak bude vypadat jejich budoucí rodina? – „Nakresli svoji budoucí rodinu.“ – v následující rozpravě jsem se dětí doptávala, kdo se v kresbě nachází;
    c. Jaká jsou jejich přání? – „Nakresli, co by sis přál.“ – u specifikace jsem uváděla například jízdu vlakem, u hotových kreseb jsem dětem pokládala akorát otázku, co je na obrázku, a jestli mi k tomu chtějí něco říct.

7.3 Výsledky výzkumu

V této podkapitole uvádím výsledky empirické části. Výzkum jsem mohla zrealizovat pouze se 3 respondenty, jak jsem napsala, z již výše uvedených důvodů jsem neměla možnost uskutečnit výzkum s více dětmi předškolního věku.

Pro lepší orientaci ve výsledcích výzkumu uvedu vždy jednoho respondenta, kterého stručně charakterizuji – věk dítěte, jak dlouho žije v dětském domově, v kolika letech se dostalo do ústavní péče, z jakého důvodu se dostalo do ústavní péče, situaci rodiny, zdravotní stav dítěte. U analýzy obrázků se pak zaměřuji na to, jestli úroveň kresby odpovídá věku a obsah kresby. Kazuistiky dětí jsem zpracovávala z dostupných informací, které mi děti byly ochotné sdělit. Na základě jejich výpovědí jsem vytvořila stručné kazuistiky.

Všechny získané informace, např. situaci z rodiny nebo jak se dostaly do ústavní péče, mám od samotných dětí, které se rozpovídaly při osobním rozhovoru u kreseb.

Dívka A.

Charakteristika dítěte: Věk dítěte je 7 let a 3 měsíce, dítě vyrůstá v dětském domově od 4 let, předtím byla vychovávána v kojeneckém ústavu, kde pobývala pár měsíců. Do zařízení poskytující ústavní péči přišla dívka z důvodu dlouhodobého fyzického a psychického zanedbávání. Do kojeneckého ústavu, následně i do dětského domova, přišla dívka se svými čtyřmi sourozenci, kteří jsou s ní i nyní v dětském domově, až na nejmladší sestru, 2 a půl roku, která byla svěřena do pěstounské péče. Dívka se pravidelně vídá se svojí matkou, ale ne s otcem. Matka doma vychovává ještě dalšího sourozence. Zdravotní stav dívky je v pořádku.

Dívka měla v září nastoupit do školy, ale dostala odklad školní docházky kvůli sociální nezralosti. Kresby odpovídají jejímu věku. Až na kresbu lidské postavy, u té chybí výraznější detaily (např. krk, prsty, chodidla). Kresba lidské postavy je tedy pod úrovní jejího věku.

1. Kresba – budoucnost

Obrázek 1 – Budoucnost, dívka A

Dívka nakreslila velký dům. Při rozpravě nad obrázkem uvedla, že by jednou chtěla mít vlastní velký dům. Pojem budoucnost tedy chápe jako něco, co by chtěla v budoucnu vlastnit.

2. Kresba – budoucí povolání

Obrázek 2 - Budoucí povolání, dívka A

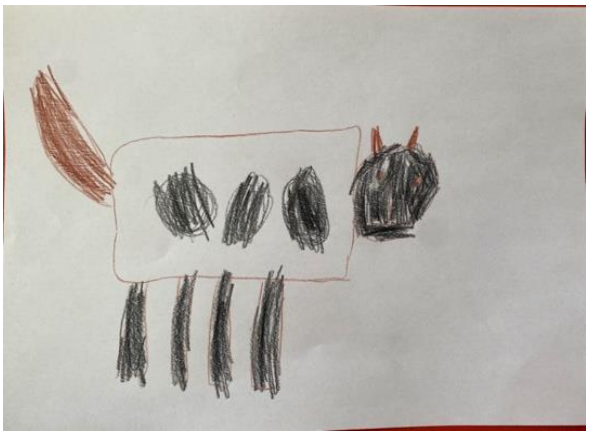
Dívka nakreslila sebe a své sourozence v dětském domově. Okomentovala obrázek s tím, že by chtěla být „tetou“ v dětském domově a pomáhat dětem, které jsou jako ona.

3. Kresba – Budoucí rodina

Obrázek 3 - Budoucí rodina, dívka A

Při zadání kresby dívka velmi znejistěla. Bylo vidět, že neví, co má na téma „budoucí rodina“ nakreslit. Poté se mě ptala na bližší specifikum zadání úkolu. Uvedla, že je pro ni těžké něco vymyslet, protože nezná pojem rodina. Nakonec v kresbě dívka nakreslila matku, otce a dítě. Při popisu uvedla sebe jako matku až po chvilce přemýšlení, dále popsala otce jako svého manžela a jejich dítě. U dítěte nebylo uvedené žádné konkrétní specifikum, například zda je to dívka či chlapec.

4. Kresba – „budoucí přání“



Obrázek 4 - Budoucí přání, dívka A

Dívka nakreslila velikou kočku s tím, že její přání je, aby si jednou pořídila kočku.

Chlapec A.

Charakteristika dítěte: Chlapcovi je 6 let a 4 měsíce, vyrůstá v dětském domově se svými třemi sourozenci. Předtím pobýval v kojeneckém ústavu a pak byl na rok a půl umístěn do pěstounské péče. Do zařízení s ústavní péčí se dostal kvůli dlouhodobému fyzickému i psychickému zanedbávání. S matkou ani s otcem se chlapec vůbec nevídá. Chlapec se velmi styděl, při prvním zadání měl problém vymyslet něco, co by se týkalo jeho budoucnosti. Zdravotní stav chlapce by měl být v pořádku.

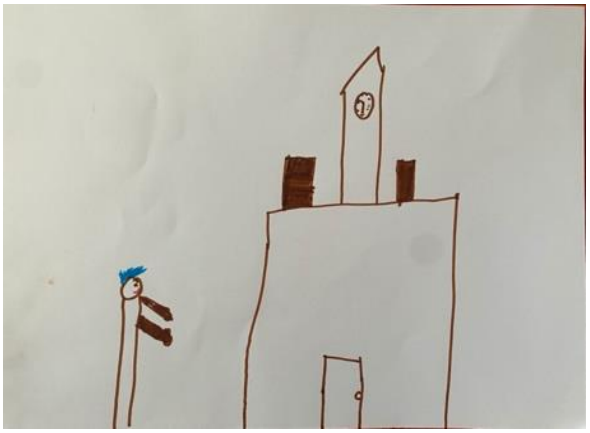
Chlapec by měl v září nastoupit do školy, pravděpodobně nebude mít odklad školní docházky. Z kreseb je vidět, že odpovídají úrovni jeho věku až kresbu lidské postavy. Kresba lidské postavy neobsahuje detaily (tzn. trup, krk, prsty), spíše vypadá jako hlavonožec s pár viditelnými detaily. Když chlapec kreslí na obrázcích sebe, kreslí se vždy s modrými vlasy, protože by jednou chtěl mít vlasy obarvené na modro. Při zkoumání kresby „budoucí rodiny“ se na jediném obrázku chlapec neznázornil s modrými vlasy.

1. Kresba – budoucnost

Obrázek 5 - budoucnost, chlapec A

Chlapec nakreslil sebe na zahradě s bazén. Budoucnost chápe jako materiální věc, kterou by mohl v budoucnu vlastnit. Na obrázku je vidět velké množství věcí – slunce, ptáci, mraky (chlapec je znázornil barevně), v pravém dolním rohu je zobrazen bazén, který by chtěl chlapec mít (u zobrazení bazénu použil chlapec sklápění – jeden ze specifických znaků dětské kresby). Dalším objektem na obrázku je zahrada, která má trávu znázorněnou vlnkami a v ní jsou rozkvetlé růže. Chlapec na obrázek znázornil i sebe se zelenými vlasy (použil jinou barvu, protože modrou pastelku nemohl najít).

2. Kresba – budoucí povolání



Obrázek 6 - Budoucí povolání, chlapec A

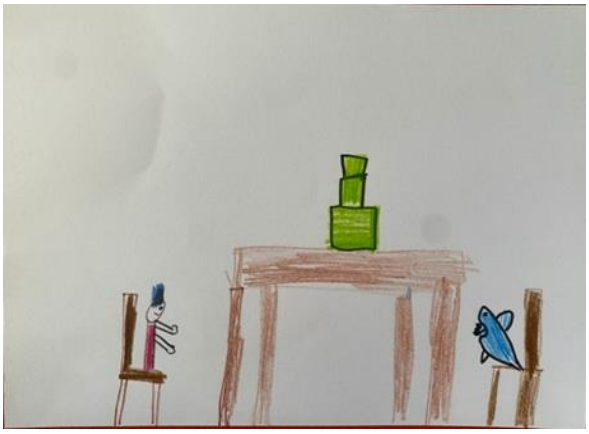
Chlapec nakreslil velký kostel a před ním sebe, uvedl, že by chtěl být kostelníkem. Při další rozpravě jsme došli s chlapcem k závěru, že se jedná spíše o faráře. Když jsem se chlapce zeptala, proč si vybral faráře a jestli chodil do kostela, tak odpověděl, že ano. Dříve chodívali do kostela s pěstounskou rodinou.

3. Kresba – budoucí rodina

Obrázek 7 - Budoucí rodina, chlapec A

Chlapec při zadání úkolu uvedl, že je pro něj těžké něco nakreslit, protože neví, co bude. K tématu budoucí rodiny nakreslil čtyřčlennou rodinu – matku, otce a dvě děti. Na obrázku jsou mezi členy rodiny znázorněná srdíčka, u kterých chlapec uvedl, že jej bere jako symbol rodiny, protože se v rodině mají mít všichni rádi. Z jeho popisu obrázek spíš vnímal jako představu rodiny a to, jak by měla vypadat. V rozhovoru při otázce „Kdo je na obrázku?“, chlapec odpověděl: „Máma, táta, jedno dítě a druhé dítě.“ A při doplňující otázce, zdali je on na obrázku, uvedl pouze „Já nevím, asi jo.“ a po delším přemýšlení se specifikoval jako postava otce.

4. Kresba – „budoucí přání“



Obrázek 8 - Budoucí přání, chlapec A

U tématu, co by chtěl chlapec zažít, nakreslil sebe s jeho oblíbenou postavu, kterou zná z internetového kanálu YouTube. Celkový popis obrázku byl, že by s ním chtěl být na jeho narozeniny.

Dívka B.

Charakteristika dítěte: dítěti je 5 let a 10 měsíců, dívka vyrůstá v dětském domově od tří let. Do zařízení přišla kvůli finančním problémům, které byly neudržitelné s žitím a fungováním rodiny. S otcem se dívka nevídá vůbec, s matkou je v kontaktu každý týden. Dívka má 8 sourozenců a dvojče, které je v současné chvíli svěřené v pěstounské péči. Dívka je rovněž psychiatrický pacient. Kvůli nezvladatelnosti vzteku během stresu je schopna ublížit sobě i druhým. Kvůli svým psychickým problémům byla několikrát umístěna po delší dobu i v psychiatrické léčebně.

I přes značné psychické problémy půjde dívka pravděpodobně do školy už letos a nedostane odklad. Z její výpovědi byla slyšet velká zmatenost a zoufalost, zda věci, které slyší jsou pravdivé. Z analýzy kresby je velmi vidět dívčina záliba v koních. Kresba lidské postavy odpovídá věku, kresba obsahuje detaily.

1. Kresba – budoucnost

Obrázek 9 - Budoucnost, dívka B

Dívka nakreslila sebe u koně. Chtěla by mít jednou vlastního koně. Z obrázku je vidět, že dívka má koně velmi ráda, zkoumá jejich detaily a podle toho i kresba vypadá. Budoucnost tedy vnímá jako něco, co by chtěla vlastnit.

2. Kresba – budoucí povolání

Obrázek 10 - Budoucí povolání, dívka B

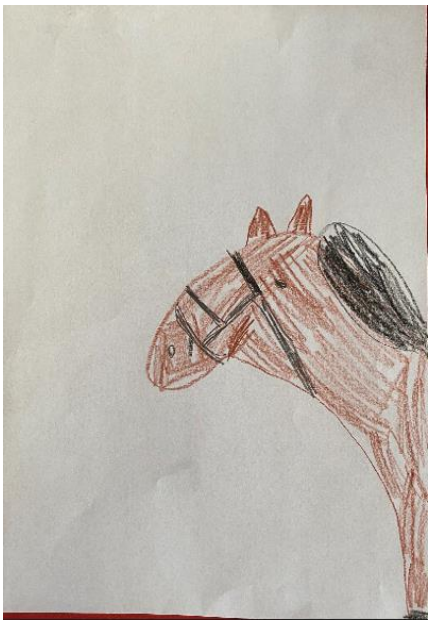
U budoucího povolání nakreslila dívka sebe s velkým množstvím zvířat – kůň, hříbě, pes, kočka a ptáci. Okomentovala obrázek, že by jednou chtěla být chovatelkou zvířat a pomáhat zvířatům. Dívka znázornila zvířata z profilu a sebe zepředu.

3. Kresba – budoucí rodina

Obrázek 11 - Budoucí rodina, dívka B

Při zadání tématu kresby budoucí rodiny se dívka nejdříve pozastavila. Nevěděla, co pojem rodina znamená. Uvedla, že neví, co bude, takže je pro ni těžké něco nakreslit. Nakonec však nakreslila sebe a své dvojče u domu s velkou ohradou, psem a koněm. Dívka při rozhovoru uvedla, že její rodina je její sestra, dvojče, a zvířata. Tak si dívka svoji budoucí rodinu představuje.

4. Kresba – „budoucí přání“



Obrázek 12 - Budoucí přání, dívka B

Dívka nakreslila koně, kterého by jednou chtěla mít. U kresby je zajímavé, že dívka nakreslila pouze část koně, ale celkem detailně.

Shrnutí. Na kresbách dětí je vidět jedna shoda, a sice všechny děti na první úkol nakreslily něco materiálního, co by jednou chtěly vlastnit. Z toho je možné vyvodit, že děti svoji budoucnost vnímají jako něco, co jim v budoucnu bude patřit.

Z výpovědí dětí je znatelné, že nemají osvojený pojem rodina. Všechny tři respondenti nezávazně na sebe uvedli téměř stejnou odpověď, že si neumí představit svoji budoucí rodinu. Nutno podotknout, že děti při plnění úkolu byly se mnou v místnosti samy, tudíž nemohly názory ostatních dětí slyšet.

U dívky A můžeme uvažovat o navázaní na „tety“ v dětském domově místo rodičů. Když dívka uvedla, že by chtěla jednou pracovat jako „teta“ v dětském domově. Lze tak poukázat na možné nahrazení „tet“ rodiči.

Všechny děti byly schopné přemýšlet o své budoucnosti, ale moc nevěděly, co na to mají odpovídat. U zadávání úkolů panovala u dětí zvláštní zmatenost a do určité míry strach.

Diskuse

Na základě již proběhnutého výzkumu V. Boušové z roku 2018 jsem měla možnost prozkoumat výsledky dětí z mateřské školy a výsledky dětí předškolního věku z dětského domova.

V. Boušová prováděla výzkum s dětmi předškolního věku v mateřské škole. Z výsledků jejího výzkumu lze potvrdit, že dítě předškolního věku je schopné porozumět základnímu vztahu minulosti, přítomnosti a budoucnosti. Toto tvrzení můžu potvrdit s tím, že pobyt dětí v dětském domově zásadně neovlivňuje základní porozumění vztahu budoucnosti. Avšak z výsledků jejího výzkumu je možné tvrdit, že děti ze stabilních rodin v mateřské škole mají lepší představu o budoucnosti a dokážou se zamyslet nad problematikou více do hloubky. Nutno podotknout, že výsledek tohoto tvrzení, mohl narušit malý počet respondentů. Ale vzhledem k epidemiologické situaci COVID-19 a se snahou umisťování dětí do pěstounských rodin v co nejnižším věku, bylo složité získat více respondentů pro výzkum.

Ve výzkumu, který prováděla V. Boušová, použila též výzkumnou otázku ohledně budoucí rodiny. Matějček uvádí, že po prvním roce života, je dítě nejvíce citově upnuté na mateřskou osobu. S přibývajícím věkem batolete se vztahy značně diferencují a dítě začne vnímat představu rodiny. Z poznamenaných reakcí dětí u zadávání úkolů kreseb bylo značné, že si děti neosvojily pojem rodina. Tento fakt může být způsobený vývojem v ústavní péči od útlého věku. Z kazuistik dětí se můžeme dočíst, že mimo dětský domov, byly vychovávané i v kojeneckém ústavu. Ovšem nemůžu se stoprocentní jistotou potvrdit, že reakce byly způsobeny vývojem v ústavní péči. Dítě mohlo být ovlivněno i jinými vlivy, kvůli kterým nemá osvojený pojem rodina, například jedním z vlivů může být psychická deprivace vzniklá v kojeneckém období následkem nedostatečné péče aj.

V diskusi jsem uvedla pouze poznatky, které mi přišly zásadní při výzkumu. Kdybych měla možnost provést výzkum znovu, snažila bych se k němu sehnat více respondentů. Ale vzhledem ke stávající epidemiologické situaci v souvislosti s onemocněním COVID-19 to nebylo možné. I s ohledem na fakt, že se v dětských domovech snaží děti umisťovat do pěstounských rodin v co nejnižším věku.

Závěr

Moje bakalářská práce pojednává o problematice vývoje dětí v dětských domovech a vliv ústavní péče na život dětí, ať už současný nebo budoucí. Teoretická část se týkala především dosavadních studií prováděných na dětech vyrůstajících v dětských domovech. Studie poukazovaly na nevhodnost ústavního prostředí pro zdravý vývoj dítěte. Důležité bylo podotknout, že ne vždy je pouze ústavní výchova pro dítě nepříznivá. Dítě, které žije v nestabilní rodině, je rovněž vystaveno psychické deprivaci.

V empirické části jsem si stanovila hlavní výzkumnou otázku – „Jaké jsou představy dětí o jejich budoucnosti?“, odpovědi v kresbách mluví jasně. Respondenti se shodují na představě budoucnosti materiálně. Děti nakreslily věci, které by chtěly jednou vlastnit v budoucnosti. Byla jsem překvapená, že i přes časté vídání dětí s rodičem, děti neznají pojem rodina. Tedy v případech obou dívek, které se vídají s matkou. Chlapec se totiž s matkou nevídá. Domnívala jsem se, že alespoň nějaké povědomí mít budou, bohužel se mi tento fakt vyvrátil.

Určitě bych chtěla na závěr vyzdvihnout, že péče dětí v rodině, ať už pěstounské (která by mohla být pro dítě stálá) nebo v úplné, je pro vývoj dítěte daleko lepší a přívětivější, než když dítě neumí vysvětlit ani pojem rodina a nezná tu jistotu, kterou právě rodina poskytuje. Z empirické části je vidět, že život dětí v dětském domově značně ovlivňuje i jejich myšlenky na budoucí život.

Seznam použitých zdrojů

DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte.* Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-449-4. (Davido, 2001)

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0852-3. (Koťátková, 2005)

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

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. Vyd. 7. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0853-2. (Matějček, 2015)

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-085-5. (Matějček, 1996)

PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Přeložil Eva VYSKOČILOVÁ. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0691-0. (Piager, Inhelder, 2014)

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6. (Thorová, 2015)

UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: Výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1974. ISBN 14-245-78 (Uždil, 1974)

VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-4961-0. (Vágnerová, Lisá, 2021)

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití*. Praha: Raabe, 2017. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-333-9. (Vágnerová, 2017)

Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů („Zákon o výkonu ústavní výchovy“).

Internetové zdroje:

MAREŠ, J. *Člověk a subjektivní čas*. Studia Pedagogica [online], roč. 15, č. 1, Masarykova univerzita, Brno. 2010 [cit. 1.4. 2022] ISSN 1803-7437, s. 10-19, Dostupné z: http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia- paedagogica/article/view/95

PAVELKOVÁ, I., PURKOVÁ, V., MENŠÍKOVÁ, V. *Časová perspektiva jako významný regulativ v lidském životě a žákovské motivaci*. Studia paedagogica [online], roč. 15, č. 1, Masarykova univerzita, Brno, 2010. [cit. 1. 4. 2022]. ISSN 1803-7437. Dostupné z: http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia- paedagogica/article/view/96

BOUŠOVÁ, V. *Představy o budoucnosti dětí v předškolním věku*. [online] Praha, 2018. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze. Fakulta pedagogická. [cit. 15. 4. 2022] Dostupné z: https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/101050/130226607.pdf?isAllowed=y&sequence=1&utm_source=pocket_mylist