

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

Katedra pedagogické a školní psychologie



DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Sociální dovednosti dětí
v dětských domovech**

Praha 2008

Autor práce: Veronika Purková

Vedoucí práce: PhDr. Jana Procházková

ČESTNÉ PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a informačních zdrojů.

V Praze

Dne*10.4.2008*.....

Veronika Purková .

PODĚKOVÁNÍ

Sociální dovednosti dětí v dětských domovech pro mě nejsou záležitost posledních měsíců. Ústavní výchově se věnuji již zhruba pět let. Začínala jsem jako dobrovolník v dětském domově s mnohými naivními a nepřesnými představami. Dnes se podílím na vedení organizace, která se podpoře dětí a mladých lidí v ústavní výchově věnuje systematicky.

Tato diplomová práce je v jistém ohledu soupisem zkušeností získaných během zmíněných pěti let. K mnoha poznatkům, které jsem v diplomové práci zúročila, mi pomohli lidé, kterým bych chtěla tímto poděkovat.

V první řadě se jedná o lektory projektu SAMOfor obecně prospěšné společnosti Rozmarýna, který je zdrojem materiálu pro praktickou část: **Mgr. Jakub Dvořák, Eva Konigsmarková, Daniel Suchánek, Soňa Joštová a Josef Trnka.**

A hned v druhé řadě děkuji bývalému supervizorovi projektu SAMOfor **Mgr. Václavu Šnebergerovi** a současnému supervizorovi **PhDr. Martinu Járovi** za odbornou podporu, která pomohla a pomáhá našemu profesnímu růstu i růstu projektu.

Dále bych chtěla poděkovat **PaedDr. Jaroslavu Dvořákovi** (ředitel DÚM, Praha 2) za ochotu a vstřícnost při poskytování konzultací a informací týkajících se systému ústavní výchovy jako takového (a že mých dotazů nebylo málo).

Děkuji rovněž **Mgr. Karlu Hrubému** (vedoucí vychovatel DD Lety) a **Mgr. Jiřímu Beránkovi** (ředitel DD Sazená) za konzultace ke kapitole 3.4 Dětský domov vs. rodinné prostředí.

Můj dík patří také **Mgr. Renatě Mikové** (psycholog, Pedagogicko-psychologická poradna pro Prahu 1, 2 a 4) za konzultace dotazníku a možnost zrealizovat předvýzkum na základní škole.

Závěrečné poděkování patří **PhDr. Janě Procházkové** za vedení diplomové práce a za vše, co jsem se od ní naučila (a doufám, že ještě naučím).

Veronika Purková

Praha, 2008

ÚVOD.....	3
I. TEORETICKÁ ČÁST	
1. SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI.....	5
1.1 Vymezení pojmu „dovednost“ a souvisejících pojmů.....	5
1.2 Vymezení pojmu „sociální dovednosti“.....	6
1.3 Shrnutí.....	8
2. FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ VÝVOJ SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ.....	9
2.1 Vnější vlivy.....	11
2.1.1 Vliv společnosti (socializace).....	11
2.1.1.1 Socializace jako proces interakce jedince a společnosti.....	11
2.1.1.2 Vybraní činitelé socializace.....	12
2.1.1.3 Procesy učení jako mechanismy socializace.....	14
2.1.2 Vliv přírody a životního prostředí.....	17
2.2 Vnitřní vlivy.....	17
2.2.1 Podmínky biologické.....	17
2.2.2 Psychické jevy.....	19
2.2.2.1 Intelektové schopnosti (inteligence).....	19
2.2.2.2 Temperament.....	21
2.3 Sociální dovednosti z vývojového hlediska.....	22
2.3.1 Charakteristika vývojových období.....	22
2.3.2 Vývoj morálky.....	25
2.3.2.1 Vývoj morálky podle Piageta.....	25
2.3.2.2 Vývoj morálky podle Kohlberga.....	26
2.4 Význam rodiny pro vývoj a utváření sociálních dovedností.....	27
2.4.1 Rodina jako základní sociální skupina.....	27
2.4.2 Rodiče jako modely.....	28
2.4.3 Zkušenost z raných vztahů jako determinanta vývoje.....	28
2.5 Shrnutí.....	30
3. MOŽNÁ SPECIFIKA VÝVOJE SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ U DĚTÍ Z DĚTSKÝCH DOMOVŮ.....	31
3.1 Možné důsledky dysfunkčního rodinného prostředí.....	31
3.1.1 Psychická deprivace.....	31
3.1.1.1 Projevy psychické deprivace.....	32
3.1.1.2 Záchytné okolnosti.....	33
3.1.2 Psychická subdeprivace.....	34
3.1.2.1 Psychická subdeprivace jako závažný společenský jev.....	34
3.1.2.2 Důsledky psychické subdeprivace.....	35
3.1.3 Syndrom CAN.....	35
3.1.3.1 Sexuální zneužívání.....	36
3.1.3.2 Tělesné týrání.....	37
3.1.3.3 Psychické týrání.....	38
3.1.3.4 Zanedbávání.....	39
3.2 Odolnost vůči zátěžovým situacím.....	40
Faktory ovlivňující míru odolnosti vůči zátěžím.....	40

3.3 Vývoj osobnosti dětí vyrůstajících v dětském domově.....	41
3.3.1 Pozdní následky psychické deprivace a subdeprivace (Zdeněk Matějček, Věduna Bubleová, Jiří Kovařík).....	41
3.3.2 Hodnocení systému péče o ohrožené děti (MVČR, MŠMT).....	46
3.4 Dětský domov vs. rodinné prostředí.....	51
3.5 Shrnutí.....	55

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4. SLEDOVÁNÍ SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ POMOCÍ PRÁCE SE SKUPINOU.....	57
4.1 Stručně o projektu SAMOfor.....	57
4.2 Práce se skupinou jako nástroj sledování sociálních dovedností.....	59
4.3 Vysledované sociální dovednosti.....	60
4.3.1 Respektování hranic a pravidel.....	61
4.3.2 Vztahy k autoritám.....	66
4.3.3 Sebepojetí.....	69
4.3.4 Nakládání s nelibými emocemi.....	72
4.3.5 Reakce na negativní zpětnou vazbu.....	76
4.3.6 Nepřímost a manipulace.....	78
4.4 Úvahy nad souvisejícími tématy.....	81
4.4.1 Role vrstevníků/děti ze stejného domova.....	81
4.4.2 Sourozenecké vztahy.....	86
4.4.3 Odchod z dětského domova.....	88
4.5 Shrnutí.....	99
5. KASUISTIKY.....	101
6. DISKUZE VÝSLEDKŮ.....	115
7. ZÁVĚR.....	118
RESUMÉ.....	119

PŘÍLOHY

Příloha 1: Zjišťování úrovně sociálních dovedností prostřednictvím dotazníku: rizika a limity.....	121
Příloha 2: Schematické vyjádření vlivů na vývoj sociálních dovedností u dítěte z dysfunkčního rodinného prostředí.....	147
Příloha 3: Hodnocení systému péče o ohrožené děti (MVČR, MŠMT)- další údaje.....	148
Příloha 4: Rozmarýna, o.p.s.....	149
Příloha 5: Z výročních zpráv dětského krizového centra (zdroj: www.dkc.cz).....	150
Příloha 6: Rejstřík trestů k 31.12.2000 (trestná činnost skupin DD, SOS a PP).....	151
Příloha 7: Zápis setkání.....	152
POUŽITÁ LITERATURA.....	155

ÚVOD

Původní záměr této diplomové práce byl věnovat se možnosti rozvoje sociálních dovedností u dětí v dětských domovech pomocí práce se skupinou. Ukázalo se však, že se jedná o cíl v rámci diplomové práce nerealizovatelný. Cestu k tomuto zjištění popisují v Příloze 1, kde analyzuji dotazník, který jsem vytvořila za účelem zjišťování úrovně sociálních dovedností a který se ukázal jako nepoužitelný.

Ústředním tématem se nakonec staly sociální dovednosti jako takové. Mým cílem bylo zjistit, v jakých dovednostech mají děti v dětských domovech problémy a pokusit se o vysvětlení jejich možných příčin. V teoretické části se proto zabývám vymezením pojmu, faktory, které mohou sociální dovednosti ovlivňovat, sociálními dovednostmi z vývojového hlediska a významu rodiny pro vývoj sociálních dovedností. Dále se věnuji možným specifikům vývoje sociálních dovedností u dětí v dětských domovech (psychická sub/deprivace, syndrom CAN), odolnosti vůči zátěžovým situacím a některým výzkumům zabývajícím se vývojem osobnosti dětí v dětských domovech. Teoretickou část zakončuji úvahou nad rozdíly fungování rodiny (tj. primárního a základního činitele socializace) a dětského domova, protože představují další možné specifikum vývoje sociálních dovedností u těchto dětí.

V praktické části jsem vycházela z vedení a realizace projektu SAMOfor (Rozmarýna, o.p.s.- viz Příloha 4), který spočívá v práci se skupinami dětí v dětských domovech se zaměřením na rozvoj sociálních dovedností. Je realizován jako pravidelná setkání s dětmi (jedenkrát za 14 dní), z každého setkání vyhotovuji zápis. Z těchto zápisů jsem vybrala situace, které se vztahovaly k sociálním dovednostem, a vytvořila kategorie na základě společného jmenovatele. Jejich analýzu jsem provedla s pomocí teoretické části.

Kromě kategorií problémových oblastí sociálních dovedností se v praktické části zabývám také souvisejícími tématy, na která jsem narazila při zpracování materiálu. Jsou jimi role vrstevníků, sourozenecké vztahy a odchod z dětského domova.

Konkrétní projevy sociálních dovedností a jejich příčiny demonstruji na kasuistikách tří sourozenců, které celou problematiku dokreslují.

Práce je relativně rozsáhlá. Problematika sociálních dovedností u dětí v dětských domovech je značně komplikovaná. Trend dnešní doby je bohužel redukce spočívající v označení dětských domovů za příčinu selhávání dětí (mladých lidí) po jeho opuštění. Mým cílem bylo poukázat na onu komplikovanost, proto jsem se intervencími faktorům, které mohou mít ve vývoji osobnosti (a tedy také sociálních dovedností) roli, věnovala důkladně.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI

V této kapitole se budu věnovat terminologickým vymezením. Začínám na obecné rovině - vymezením pojmu „dovednost“ a pojmů s ním souvisejících. Další text je věnován samotnému pojmu „sociální dovednosti“.

1.1 Vymezení pojmu „dovednost“ a souvisejících pojmů

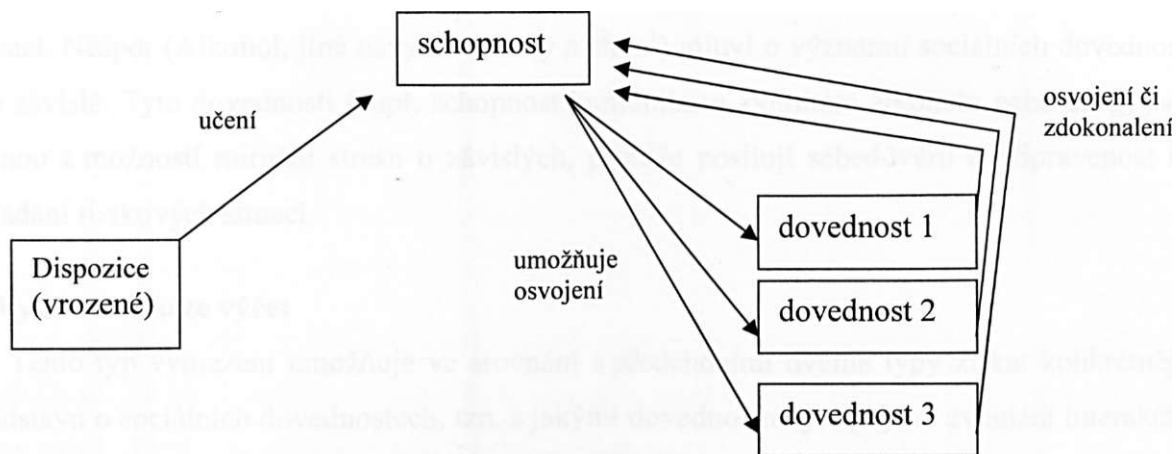
„*Dovednost* je cvičením rozvinutá, resp. zdokonalená schopnost, specializovaná k určitým výkonům, k řešení určitých úloh, situací atp. ve smyslu jejího aktuálního užití (aktuální činnosti), k němuž je jedinec motivován“ (Geist, 2000, s. 46). Podle Čápa (1980) jsou dovednosti „získané dispozice pro užití vědomostí, pro řešení problémů a vykonávání činnosti určitého druhu“ (s. 46).

Schopnost definuje Geist (2000) jako soubor nutných předpokladů a realizovaných (rozvinutých) dispozic k úspěšnému vykonávání určité činnosti. Sillamy (2001) definuje schopnost jako „přirozenou a získanou dispozici k vykonávání určitých úkolů“ (s. 195). Smékal (2002) popisuje schopnost jako „na základě vloh zformovaný předpoklad k dosahování určité úrovně výsledků v poznávacích, motorických a sdělovacích činnostech“ (s. 50).

Schopnosti a dovednosti spolu úzce souvisí, přesto se mezi nimi rozlišuje. Dovednost je chápána jako speciálnější (např. řešení rovnic), schopnost je obecnější (např. numerická schopnost). Obecnější schopnost umožňuje osvojení několika dovedností, osvojení či zdokonalení těchto dovedností může vést k rozvinutí příslušné schopnosti (Čáp, 1980). Stejně tak Rubinštejn (1967), který uvádí, že osvojení dovedností předpokládá určité schopnosti a vytváření schopnosti předpokládá osvojení dovedností.

Dispozice (vlohy) definuje Geist (2000) jako latentní potenciality, které se v průběhu socializace přetvářejí procesem učení ve schopnosti. V obecném smyslu jsou dispozice vše, s čím se člověk rodí. To popírá Čáp (1980), který tvrdí, že dispozice se formují fungováním, procesem, činností a učením a zdůrazňuje, že dispozice nejsou vrozené. Smékalova definice (2002) spojuje oba názory: „Dispozice se nejčastěji definují jako vrozené nebo získané připravenosti prožívat situace určitým způsobem nebo jednat určitým způsobem“ (s. 45). Podle Rubinštejna (1967) představují dispozice předpoklady pro vývoj schopností.

Citovaní autoři se ve vymezeních pojmů ani ve vztazích mezi nimi neshodují. Jelikož pro účely této diplomové práce není důležité věnovat se zmíněným pojmům podrobněji, dovoluji si z důvodu přehlednosti držet se pouze Čápa a Rubinštejna, kteří se ve vymezeních shodují. Jejich definice shrnuji následujícím schématem:



1.2 Vymezení pojmu „sociální dovednosti“

S pojmem „sociální dovednosti“ se setkáváme velmi často. Co přesně znamená? Jaké dovednosti patří mezi „sociální“ a k čemu a komu slouží? Při studování literatury jsem narazila na tři různé způsoby vymezení sociálních dovedností:

a) Vymezení skrze podstatu

Podle Gillernové, Hermochové a Šubrt (1990) jsou sociální dovednosti dovednostmi v posuzování lidí. Gillernová a Štětovská (2001) je definují jako „učením získané předpoklady pro adekvátní sociální interakce a komunikaci“ (s. 23).

b) Vymezení skrze význam

Rozvojem sociálních dovedností dochází k rozvoji sociálních kontaktů, k jejich lepší regulaci a reálnějšímu odhadu druhých lidí. Jedinec si také prohlubuje dovednost regulace dynamiky svých sociálních vztahů a jeho zapojení do nich (Gillernová, Hermochová, Šubrt, 1990). Podle Fontány (1997) může být podstatnou součástí výchovy k bytí rozvíjení sociálních dovedností, přičemž oblastí „bytí“ myslí rozumění sobě samému, sebezpřijetí a schopnost prožívat svůj život jako žádoucí a úspěšný. Na schopnosti ovládat a uplatňovat sociální dovednosti závisí značná část pokroku v životě, úspěšnost v rodinných vztazích a ve vztazích s přáteli a spolupracovníky. Priesley a kol. (1978) hovoří o významu výcviku v sociálních dovednostech, tedy také významu těchto dovedností. Metody tréninku sociálních dovedností mají za cíl efektivnější vypořádávání se se sociálními situacemi, a to zlepšením porozumění sociálním interakcím a poskytnutím příležitostí k učení těch dovedností, které jsou spojené sjednáním s ostatními.

Z uvedených definic vyplývá, že sociální dovednosti jsou spojeny se zvládnutím interakcí a vztahů s druhými lidmi. Jiní autoři však pod tento pojem zahrnují také poznávání sebe sama a zvládnutí náročných situací. Podle Gillernové a Štětovské (2001) se důležité sociální dovednosti vztahují k sebepoznávání a poznávání druhých, komunikaci, zvládnutí konfliktů a náročných

situací. Nešpor (Alkohol, jiné návykové látky a stres¹) mluví o významu sociálních dovedností pro závislé. Tyto dovednosti (např. schopnost komunikace, odmítání alkoholu nebo drog) jsou jednou z možností mírnění stresu u závislých, protože posilují sebedůvěru a připravenost ke zvládnutí rizikových situací.

c) Vymezení skrze výčet

Tento typ vymezení umožňuje ve srovnání s předchozími dvěma typy získat konkrétnější představu o sociálních dovednostech, tzn. s jakými dovednostmi je spojeno zvládnutí interakcí a vztahů s druhými lidmi, zvládnutí náročných situací, poznávání druhých a sebe sama.

Publikace Efektivní učení ve škole vydaná Mezinárodní akademií vzdělávání/UNESCO (2005) uvádí výsledky pracovní skupiny CASEL (pracovní skupina pro kognitivní, sociální a emoční učení), která vypracovala následující soubor sociálních a emočních dovedností tvořících základ efektivního výkonu široké škály sociálních rolí a životních úkolů:

Poznání sebe i druhých

- rozpoznávání citu- vnímá pocity a dokáže je pojmenovat
- odpovědnost- rozumí svým závazkům a potřebě jednat etickým, bezpečným a zákonným způsobem

uvědomuje si silné stránky- rozpoznává své potenciální kvality a kultivuje je

Odpovědné rozhodování

- zvládnutí citu- ovládá pocity tak, aby nepřekážely, ale naopak pomáhaly při řešení situací
- porozumění situacím- přesně vnímá okolnosti, v nichž se nachází, a rozumí jim
- stanovování cílů a plánování- určuje si konkrétní krátkodobé a dlouhodobé cíle a pracuje na jejich splnění

Zájem a péče o druhé

- projevy empatie- rozpoznává myšlenky a city druhých lidí a rozumí jim
- úcta k ostatním- věří, že ostatní lidé si zaslouží, aby se s nimi jednalo laskavě a citlivě, protože všichni patříme k jednomu lidstvu

vědomí hodnoty a rozmanitosti- chápe, že rozdíly mezi jednotlivci a skupinami umožňují, abychom se vzájemně doplňovali, a mohou být zdrojem síly a schopnosti přizpůsobovat se světu kolem nás

Schopnost jednat

efektivní komunikace- ovládá verbální i neverbální dovednosti a užívá je pro sebevyjádření

¹Vyhledáno 4.7.2007 na <http://www.plbohnice.cz/nespor/nlstres2.doc>

i pro efektivní interakci s jinými lidmi

budování vztahu- dokáže navazovat a udržovat zdravé, přínosné či opětované vztahy s jednotlivci i skupinami

- čestné vyjednávání- dokáže dosáhnout řešení konfliktu uspokojující všechny zúčastněné, protože bere v úvahu potřeby všech

Jiní autoři podávají výčet dovedností, které by měl obsahovat trénink či výcvik sociálních dovedností. Podle Priesleyho a kol. (1978) by měl trénink mj. poskytnout příležitost k učení dovedností, které jsou spojené sjednáním s ostatními. Tyto dovednosti by měly zahrnovat následující:

Vyjádření sebe sama (*expressing oneself*)

- Uvědomovat si, jak působím na ostatní (*being aware of one's effect on others*)

Sebeprosazení (*self-assertion*)

Sebekontrola v situacích hněvu (*self-control under provocation*)

- Odolnost vůči tlaku skupiny (*resisting group pressure*)
- Porozumění záměrům druhých lidí (*understanding other's people intentions*)
- Zvládání rozhovorů (*being good at interviews*)

Z textu plyne, že různí autoři podávají různé výčty sociálních dovedností. Všechny uvedené výčty však drží obecnou linii- jsou spojeny se zvládáním interakcí a vztahů s druhými lidmi, zvládáním náročných situací, poznáváním druhých a sebe sama.

1.3 Shrnutí

Ač u různých autorů můžeme najít různé definice sociálních dovedností, obecné vymezení je následující: jedná se o dovednosti spojené se zvládáním interakcí a vztahů s druhými lidmi, zvládáním náročných situací, poznáváním druhých a sebe sama. Pod tímto obecným vymezením si pak můžeme představit nejrůznější konkrétní dovednosti, jejichž výčet se u citovaných autorů liší v závislosti na tom, které dovednosti spatřují jako klíčové v oblasti mezilidských vztahů, zvládání náročných situací apod., a také v závislosti na oblasti, které se věnují ve své praxi.

2. FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ VÝVOJ SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ

Co všechno může ovlivňovat vývoj sociálních dovedností? V literatuře nenalezneme odpověď přímo na tuto otázku, ale na otázku, co všechno může ovlivňovat vývoj osobnosti. „Osobnost“ je pojem sociálním dovednostem nadřazený, proto mohu vycházet z literatury pojednávající o faktorech ovlivňujících vývoj osobnosti. Přesto věnuji v úvodu kapitoly pár řádek konkrétnějšímu pohledu na vztah zmíněných pojmů.

V této kapitole se věnuji vnitřním a vnějším vlivům na vývoj sociálních dovedností (vycházím z rozdělení Čápa, 1996), vývoji sociálních dovedností a významu rodiny pro jejich utváření a vývoj.

Vztah pojmů osobnost a sociální dovednosti

Osobnost je „pojmenování pro ten individuální celek dispozic k psychickým reakcím, který způsobuje, že v téže situaci reagují různí lidé různě a že tyto reakce vykazují určitou jednotu citění, myšlení, vnímání, představ a snah. Tento celek vytváří smysluplné souvislosti s vnějšími projevy, tj. chováním individua“ (Nakonečný, 1995, s. 9). Podle Smékala (2002) označuje termín osobnost „jednotu psychických procesů, stavů a vlastností a souhrn vnitřních determinant prožívání a chování“ (s. 17). Do těchto obecných definic můžeme pojem sociálních dovedností s klidným svědomím zahrnout, protože pojem „osobnost“ je nadřazený všem psychickým stavům, procesům i vlastnostem. Zkusme se však na souvislost osobnosti a sociálních dovedností podívat konkrétněji.

Tradiční psychologie osobnosti rozlišuje 5 - 7 dílčích složek osobnosti, mezi které patří mj. schopnosti (Smékal, 2002). Vztah schopností a dovedností viz úvod první kapitoly. Helus (1999) popisuje pět složek osobnostní skladby:

- 1) Vlastnosti osobnosti: stálé a obecně působící charakteristiky jedince, např. inteligence. O vztahu některých druhů inteligence a sociálních dovedností viz kapitola 2.2.1. Další souvislost např. u vymezení termínu skrze výčet dovedností (jedná se o obecné charakteristiky jedince).
- 2) Rysy osobnosti: dílčí charakteristiky vázané na specifické situace. Zde vidím souvislost v konkrétní podobě dovednosti, resp. jejím konkrétním využitím v té které situaci.
- 3) Stavy osobnosti: rozpoložení, jimiž převážně citově a postojově reagujeme na různé situace. Vztah emocí a chování v sociálních situacích viz kapitola 2.2.2.1.
- 4) Zkušenostní obsahy: vědomosti a zdatnosti něco dobře a spolehlivě vykonávat, kompetence apod.

- 5) Procesy a činnosti: děje, které v nás probíhají a skrze které se přizpůsobujeme okolí nebo okolí přizpůsobujeme sobě a tvořivě do něj zasahujeme. Klíčovým tématem je zde učení a dovednosti jsou právě učením získané předpoklady.

Ani bližší pohled na vztah mezi pojmy „osobnost“ a „sociální dovednosti“ nepřinesl nic, co by bránilo použít faktory ovlivňující vývoj osobnosti zároveň jako faktory ovlivňující vývoj sociálních dovedností.

Faktory ovlivňující vývoj osobnosti

Faktory ovlivňující vývoj osobnosti můžeme v rámci nejjednoduššího a nejobecnějšího dělení zařadit do dvou skupin: vlivy vnitřní a vlivy vnější. Podle Jedličky a kol. (2004) mohou biologicky vzorce jednání významně podněcovat i limitovat naši osobnost, ale to, zda a jak je použijeme, je do značné míry závislé na prostředí, ve kterém žijeme. Balcar (1983) přidává časové hledisko. Rozdělení vnitřní výbavy jedince a vnějších podmínek jeho života lze podle zmíněného autora uplatnit jen v určitém časovém bodě, protože v průběhu vývoje se jeho hranice stále mění. To, co bylo součástí okolí, se prostřednictvím látkové výměny nebo učení stává součástí jedince. A naopak. To, co je v určitém čase součástí jedince (potřeba, schopnost atd.), se prostřednictvím vnější činnosti zpředměňuje ve stavu jeho okolí.

Čáp (1996) nabízí následující dělení podmínek působících ve vývoji a formování osobnosti:

- 1) vnitřní
 - a. biologické (dědičnost, vlivy pre-, peri- a postnatální)
 - b. psychické jevy
- 2) vnější
 - a. příroda a společnost (prostředí nejbližší a širší, podmínky kulturní, podmínky ekonomické, podmínky politické apod.)

Vzájemné působení mezi těmito podmínkami vyjadřuje následujícím schématem (Čáp, 1996, s.39):

PROSTŘEDÍ (soubor vnějších podmínek)	INTERAKCE OSOBNOSTI S PROSTŘEDÍM	OSOBNOST
Rodina a sociální síť rodiny Vrstevníci Osoby a skupiny Škola Lokalita Příroda a společnost, životní prostředí, ekonomika, politika, kultura, historie	Informace a pobídky, výběr z nich a jejich zpracování Činnosti: hry, učební, pracovní, zájmové, zábavné aj. Sociální komunikace Výchova jako specifická komunikace a interakce	Biologické podmínky Psychické procesy Stavy Motivace Vědomosti, dovednosti, návyky, postoje, převzaté role Vlastnosti: schopnosti, rysy, temperament, charakter Já, sebehodnocení, autoregulace aj. Struktura osobnosti

VÝVOJ prostředí, osobnosti
a jejich interakce

Osobnost a prostředí na sebe tedy vzájemně působí skrze procesy interakce, přičemž osobnost, prostředí i interakce mezi nimi podléhají vývoji. Biologické vlivy Čáp nepovažuje za samostatnou skupinu, ale za jedny z vnitřních vlivů.

Následující text se blíže zabývá vlivem vnějších a vnitřních podmínek (vycházím z Čápa rozdělení výše) na vývoj osobnosti, a tedy také sociálních dovedností.

2.1 Vnější vlivy

Čáp (1996) řadí do vnějších vlivů působících na vývoj osobnosti rodinu a sociální síť rodiny, vrstevníky, osoby a skupiny, školu, lokalitu, přírodu a společnost, životní prostředí, ekonomiku, politiku, kulturu, historii. Tento text zaměřuji na vliv společnosti, čili proces socializace, protože utváření osobnosti člověka probíhá právě v poli společenských činností a vztahů (Balcar, 1983). O vlivu životního prostředí a přírody pojednávám velmi stručně, neboť pro účely diplomové práce není důležité věnovat se jim podrobně. Myslím však, že je nelze ani zcela vynechat. Faktory ovlivňující vývoj osobnosti nelze redukovat pouze na faktory společenské, i když mají mnohem důležitější a zásadnější roli.

2.1.1 Vliv společnosti (socializace)

2.1.1.1 Socializace jako proces interakce jedince a společnosti

Proces socializace probíhá celý život. Janoušek a kol. (1988) jej definuje jako „souhrn procesů vzájemné interakce mezi společností a jedincem, v nichž společnost působí na jedince tak, aby v sobě svým učením vytvořil vnitřní psychologické předpoklady nezbytné k participaci ve společnosti současně jako člen společnosti i jako relativně samostatná osoba schopná řídit své jednání a odpovídat za ně" (s. 134).

Socializační proces je složen z dílčích složitých procesů interakce mezi činiteli socializace a socializovaným jedincem, u kterých lze rozlišit čtyři aspekty tvořící jeho jádro (Janoušek a kol., 1988):

1) Subjekt a objekt socializace

Skutečným subjektem socializace je vždy společnost jako celek. Ta působí na jedince (objekt) nikoli přímo (na to je příliš rozsáhlá), ale zprostředkovaně skrze své součásti (činitele socializace), mezi které patří zejména sociální skupiny, do nichž je jedinec trvaleji začleněn (rodina, školní třída, kamarádi apod.) a jednotlivé osoby, které jsou pro jedince významné (Janoušek a kol., 1988).

2) Obsah socializace

Obsahem socializace je všechno to, co jedinci umožní vytvořit si vnitřní psychologické

předpoklady pro výkon nejrůznějších sociálních rolí (Janoušek a kol., 1988). Osvojení sociálních rolí, tj. očekávání a požadavků na chování, zaručuje, že držitelé určitých pozic (matka, učitel apod.) se v typických situacích zachovají podle očekávání.

3) *Mechanismy procesu socializace*

Mechanismy socializace jsou procesem působení mezi subjektem a objektem socializace, jehož prostřednictvím přechází cíl ve výsledek socializace. Jejich podstata spočívá v procesech učení, kterými si jedinec určitý obsah socializace osvojuje (Janoušek a kol., 1988).

4) *Formy socializace*

Socializace se uskutečňuje dvěma formami, a to formální (institucionalizovanou) a neformální (neinstitucionalizovanou). Formální tvoří relativně samostatný společenský proces uskutečňovaný pomocí speciálních společenských institucí (zejména škola) pomocí profesionálů. Neformální socializace probíhá jako součást jiných společenských procesů, jejichž primární funkcí však není socializace, ale funkce mimosocializační (Janoušek a kol., 1988).

Formální a neformální socializace se navzájem doplňují. Jejich společným prvkem je učení na základě vlastní zkušenosti, která je důležitá nejen v dětství (osvojení a formování určitých forem chování), ale také v dospělosti, kdy vlastní aktivitou zvyšujeme schopnost efektivní adaptace na sociální prostředí (Kollárik, 1993).

Neúspěch socializace je problémem jak pro jedince (společenské vyloučení), tak pro společnost (sociální deviace). Je pravděpodobný tam, kde nebyly vytvořeny vhodné podmínky k socializaci, např. v nefunkčních či dysfunkčních rodinách, nejvýrazněji v případech týraných a zanedbávaných dětí (Havlík, Kořa, 2002).

2.1.1.2 Vybraní činitelé socializace

Jak je uvedeno výše, mezi činitele socializace patří zejména sociální skupiny, do nichž je jedinec trvaleji začleněn (rodina, školní třída, kamarádi apod.) a jednotlivé osoby, které jsou pro jedince významné, např. matka, přítel apod. (Janoušek a kol., 1988). Kořa (2004) uvádí ještě referenční skupiny a komunikační média.

Pro účely této diplomové práce není nutné popsat všechny činitele socializace působící na dítě školního věku, proto jsem vybrala jen ty, které ho ovlivňují nejvíce. Těmi jsou podle Vágnerové (2001) rodina, škola a vrstevnická skupina.

Rodina

Dunovský (1986) zdůrazňuje zásadní úlohu rodiny pro rozvoj a socializaci dítěte, protože právě zde se realizují procesy začleňování jedince do života společnosti. Kollárik (1993) hovoří

o období raných sociálních kontaktů v rodině jako o jednom z nejvýznamnějších socializačních faktorů, protože rodiče a sourozenci jsou prvními a sociálně nejbližšími modely dětí. Děti jsou na chování rodičů velmi citlivé a věrně jej kopírují v domnění, že se jedná o správné a požadované formy chování.

Pro proces socializace v rodině jsou relevantní zejména tyto charakteristiky (Kollárik, 1993):

- 1) Soudržnost rodiny a její celková atmosféra: rodinná atmosféra je daná především vztahy mezi rodiči, které určují styl života celé rodiny, který zase ovlivňuje vývoj dítěte a podporuje u něj adekvátní formy chování.
- 2) Aplikované výchovné techniky ze strany rodičů: je důležitá shoda v působení obou rodičů.
- 3) Místo dítěte v rodině, resp. jeho postavení v hierarchii dětí: každé z narozených dětí v rámci jedné rodiny přichází do odlišných sociálních podmínek, v rodině vznikají nové vazby a vztahy.

Škola

Za posledních sto let vzrostla důležitost formálního vzdělávání a rozšířila se jeho role jako činitele socializace (Kořa, 2004). Škola předkládá mnoho norem, jejichž interiorizace je nezbytným předpokladem začlenění jedince do společnosti: soužití s jinými jedinci, ovládnutí projevů svých emocí, vystupování před skupinou, spolupráce ve skupině, podřízení se cílům skupiny (konformita), vyrovnávání se s názorem skupiny na vlastní chování, prožití pocitu sounáležitosti ve skupině, naučení se přijímat hodnocení svých výkonů apod. Na druhou stranu však může škola proces socializace brzdit či dokonce ohrožovat vývoj jedince: vyvolání a posilování odporu vůči autoritě, neschopnost vyrovnat se s kladenými požadavky, strach z trestů ve škole i doma, šikanování, násilí (Gillernová, 1998). Podle Vágnerové (2005) je škola spojena také s nutností osamostatnění, přijetí zodpovědnosti za vlastní jednání a jeho následky.

Činiteli socializace ve škole jsou především (Gillernová, 1998):

- a) Učitelé a učitelský sbor. Podílejí se na socializaci žáka jako záměrně připravovaní profesionálové a zároveň do socializačního procesu vstupují celou svou osobností (vědomostmi, schopnostmi, dovednostmi, temperamentově- charakterovými vlastnostmi).
- b) Vrstevnické skupiny ve školní třídě a skupiny ostatních žáků školy. Vrstevnické vztahy ve školní třídě prohlubují a strukturují sociální zkušenost (více viz následující text).

Skupina vrstevníků, školní třída

Skupina vrstevníků formuje některé rysy osobnosti, především některé aspekty vztahů k lidem, volných vlastností a specifických zkušeností, efektivněji než rodina a škola. Pomáhá

také vymanit se ze závislosti na autoritě rodičů a vyvíjet se v samostatnou osobnost (Čáp, 1980).

Důležitou, ne-li nejdůležitější, vrstevnickou skupinou ve školním věku je bezpochyby školní třída. Vágnerová (2001) ji považuje za důležitý socializační činitel, který ovlivňuje vývoj sociálního poznávání a chování, rozvoj některých trvalejších rysů i identity. Dítě se ve třídě učí rozumět projevům chování vrstevníků, sociální interakci, navazovat kontakty, soupeřit i spolupracovat, přijatelně se prosazovat, solidaritě, sebeovládání a různým způsobům komunikace.

Školní třída může také uspokojovat různé psychické a sociální potřeby (stejně tak však může být zdrojem frustrací). Spolužáci mohou sloužit jako zdroj citové jistoty a bezpečí, poskytují určitou zkušenost, která ovlivňuje rozvoj sociálních dovedností (Vágnerová, 2001).

2.1.1.3 Procesy učení jako mechanismy socializace

„Jako učení označujeme základní regulativní proces formující charakteristické formy činnosti osobnosti a její vlastnosti“ (Helus, 1973, s.72). Helus (2004) rozlišuje následující druhy učení:

- 1) Učení emocionálně-vegetativní (učení klasickým podmiňováním)
- 2) Učení instrumentální a operantní
- 3) Učení senzomotorické- pomocí něj zvládáme pohyb a vzájemnou koordinaci vjemů s pohyby.
- 4) Učení verbální- učení se zvládat slova, rozumět jejich významu a funkci a používat je.
- 5) Učení pojmové- je úzce propojeno s učením verbálním, neboť se bez jazyka nemůže plně rozvinout. Jedinec se učí rozpoznávat, co je pro pochopení určité skupiny jevů podstatné a co nepodstatné. Pojmové učení je základní složkou vývoje myšlení.
- 6) Učení řešením problémů (problémové učení) a učení objevováním- jedinec je aktér, který objevuje něco nového.
- 7) Učení sociální- probíhá v situacích vzájemného styku mezi lidmi a je základní hybnou silou socializace. Zahrnuje některé z druhů učení uvedených výše, které se zde ale dostávají do sociálních a kulturních souvislostí. Sociálním učením se osobnost učí vycházet se s lidmi, začleňovat se mezi ně, přecházet konfliktům, zvládat sociální role či spolupracovat.

Pro účely této diplomové práce postačí, zaměřím-li se na sociální učení. Sociální dovednosti jsou spojeny se zvládáním interakcí a vztahů s druhými lidmi, zvládáním náročných situací, poznáváním druhých a sebe sama, což jsou bezpochyby dovednosti potřebné k vycházení s lidmi, spolupráci apod.

Sociální učení

Sociální učení zahrnuje formy učení, kterými si člověk ve styku s druhými osvojuje předpoklady pro život ve společnosti (Čáp, 1996). Vyznačuje se tím, že vychovatel opakovaně odměňuje nebo trestá chování dítěte, čímž proces učení reguluje zvenčí. Elementární formy sociálního učení jsou nápodoba, sociální zpevnování a identifikace (Čáp, 1980).

Nápodoba

Nápodoba je základní způsob sociálního učení (Kollárik, 1993; Janoušek a kol., 1988). Druzí lidé prezentují svou činností výsledek učení, k němuž má jedinec dospět, čímž ovlivňují jeho učení. Na rozdíl od individuálního učení tedy nehledá výsledek pracně sám (Janoušek a kol., 1988).

Podstatou nápodoby je podle Bandury a Walterse (1963) observační učení. Dítě se nové vzory chování může naučit, případně změnit ty stávající, pouhým pozorováním druhých-modelů.

Model

Jako model označuje Helus (1973) osobu, která svým vzhledem, chováním, myšlením, názory apod. stimuluje ve druhé osobě (imitátorovi) tendenci k podobnému vzhledu, chování apod. Může se jednat o následující modely (Kollárik, 1993):

a) Model fyzicky přítomný

Jako model fyzicky přítomný slouží např. matka, otec a starší sourozenci. Představují dítěti modely úspěšného chování, figurují jako znalci toho, co je situačně přiměřené a žádoucí. Dítě je na nich závislé ve všech hlavních oblastech uspokojování svých potřeb (Helus, 1973).

b) Model působící zprostředkovaně

Imitátor je od modelu oddělen buď jinou osobou, nebo masovými komunikačními prostředky¹ (Helus, 1973).

c) Model exemplární

Tímto termínem jsou označovány symbolické modely neodlučně spjaté s transmisí kultury. Mívají podobu lidového vyprávění, pověstí, balad či různých čtení, která jsou běžnou součástí výchovy (Helus, 1973).

Nápodobování bývají nejčastěji činnosti a sociální interakce osob. Z téhož vzoru činnosti lze k napodobování vybírat různé stránky, činnost jako celek nebo její dílčí aspekty- mimika,

¹ Asi nejdiskutovanějším tématem z oblasti vlivu médií je imitace agresivního chování. Studie popisované R. L. Atkinson a kol. (2003) uvádějí pozitivní korelaci mezi délkou expozice sledovaných televizních pořadů obsahujících násilí a mírou, ve které používají děti agresivní chování jako řešení interpersonálních konfliktů.

tón hlasu apod. (Janoušek a kol., 1988). Napodobovány bývají také zájmy modelu a způsoby jejich realizace, potřeby modelu a způsoby jejich uspokojování (Helus, 1973).

Sociální zpevnování

Principy sociálního zpevnování vycházejí z učení o zpevnování obecně, tzn. z učení emociálně vegetativního a učení instrumentálního (operantního). Učení probíhající na základě zpevnování (posilování) má důležité místo mezi procesy socializace (Helus, 2007).

Přichází-li zpevnění od druhé osoby, příp. skupiny, mluvíme o sociálním zpevnování. Sociální odměnou může být pochvala, projev sympatie, lásky aj., sociálním trestem bývá projev nesouhlasu, citové zavržení, pohrůžka, vyloučení z kolektivu aj. (Čáp, 1980).

Jedinci i sociální skupiny působí na průběh sociálního učení už tím, že projevují své očekávání, jak se bude jedinec chovat. Každodenní zkušenost dítěte s různými formami sociálních odměn a trestů jej vede k tomu, že se začne chovat podle očekávání okolí. Tím se, alespoň na určitou dobu, naučí společensky schvalovanému, ale i nežádoucímu, chování (Čáp, 1980).

Identifikace

„Identifikace znamená „ztotožnění“, tj. ztotožnění s osobou, ke které má jedinec velmi kladný vztah, úsilí stát se takovým, jako je tato osoba“ (Čáp, 1980, s.54). Identifikace může být v úzkém vztahu s nápodobou, někdy se totiž projevuje napodobovacím chováním, které tvoří velmi často její součást. Jedná se ale o odlišné jevy. Podstatou imitace je reprodukce chování modelu, podstatou identifikace je utváření struktury a dynamiky osobnosti, a to interiorizací objektů identifikace (jde o „asimilaci“ objektu)(Helus, 1973).

Funkce identifikačních procesů

Dostatek příležitostí k identifikacím a jejich adekvátním proběhnutí je jednou z nezbytných podmínek socializace. Helus (1973) mluví o třech hlavních funkcích identifikace v rámci procesu socializace:

- a) **Seberealizace osobnosti.** Skrze identifikace aktualizuje jedinec své vlohy a dispozice, které by jinak zůstaly nerozvinuté.
- b) **Kompenzační a kanalizační funkce.** Jedinec nemá často jinou možnost uspokojování svých potřeb moci, vyššího sociálního statusu apod., než identifikovat se s těmi, kteří tím disponují.
- c) **Sociální učení.** Identifikační procesy mají velký význam především pro osvojování sociálních rolí. Jedinec si jimi procvičuje roli objektu.

Identifikace jako autoregulace

Učení identifikací se od ostatních forem sociálního učení liší v jednom zásadním momentu. Jak plyne z definice sociálního učení, vyznačuje se vnější regulací učení. V případě identifikace se však jedná o autoregulaci; jedinec nepotřebuje stálý dohled, odměny či tresty (Čáp, 1980).

2.1.2 Vliv přírody a životního prostředí

Vliv přírody a životního prostředí neodděluje záměrně, protože vlivy obou zmíněných činitelů na osobnost dnes splývají. Podle Balcara (1983) bylo dříve možné za vliv přírody označit hmotnou stránku interakce jedince s okolím, např. teplotou, ovzduším a jinými vlastnostmi podnebí, druhem dostupné stravy apod. Dnes se však v těchto činitelích projevuje v planetárním rozsahu i společenská činnost člověka natolik, že mnohé z nich jsou zároveň civilizačními výtvoři. Stejně tak Čáp (1996). Životní prostředí je podle něj výsledkem vzájemného působení přírody a lidské činnosti. Lidská činnost neovlivňuje pouze nejbližší lokalitu, ale též ovzduší, oceány a tropické pralesy. V důsledku toho dochází k nebezpečným změnám životního prostředí, které ovlivňují vývoj každého jedince.

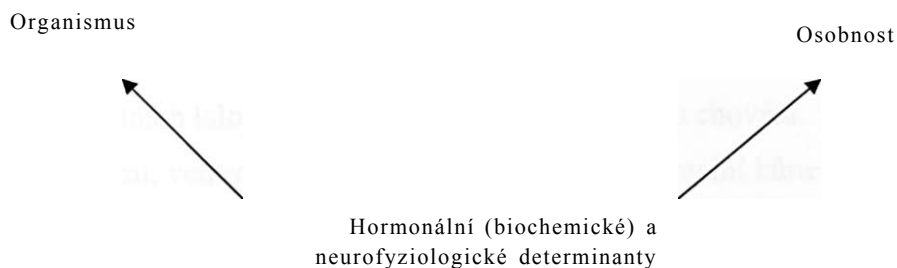
Pro příklad konkrétního vlivu přírody a životního prostředí na osobnost použijí vliv hluku, charakteristiky pro nás, žijící ve velkoměstě, tak známé a časté. Podle Černouška (1986) působí na duševní zdraví a je důležitým činitelem při udržování rovnováhy a mentální hygieny. Hluk zvyšuje hladinu úzkostnosti, navozuje emocionální stresy, přispívá k rozvoji agresivních postojů i agresivního jednání a výrazně snižuje prosociální pohnutky jednání.

2.2 Vnitřní vlivy

Čáp (1996) rozlišuje vnitřní podmínky vývoje osobnosti na podmínky biologické a psychické jevy, přičemž ale zdůrazňuje, že toto rozlišování je velmi relativní. Biologické podmínky jsou v kombinaci a interakci s podmínkami sociálními a psychickými a také naopak. Psychické jevy jsou podmíněny podmínkami biologickými i působením výchovy, kultury a prostředí. Podívejme se nyní na vnitřní podmínky blíže.

2.2.1 Podmínky biologické

„Člověk je organismus. Jeho chování a prožívání je neoddělitelné od biologických procesů" (Říčan, 1973, s. 84). Vztah mezi biologickými procesy těla a osobností vyjadřuje Smékal (2002, s. 160) takto:



Mostem mezi organismem a osobností je temperament, který je biochemicky a neurofyziologicky determinován a determinuje dynamiku vědomí a jednání skrze tělesnou stavbu, biorytmy, biochemickou individualitu organismu (hormonální a humorální faktory) a zvláštnosti neurodynamiky (Smékal, 2002). Podívejme se na jednotlivé biologické determinanty blíže.

Tělesná stavba (konstituce)

Poznání tělesné konstituce má podle Smékala (2002) pro psychologa osobnosti význam z několika důvodů. Vnější vzezření člověka vyvolává určitý dojem na okolí, disproporce mezi somatotypem, tělovým schématem a psychofyziologickou identitou mohou být zdrojem jáských problémů.

Biorytmy

Rakouský lékař H. Swoboda popsal 23denní (fyzický) a 28denní (emocionální) rytmus, k nimž jeho pokračovatelé připojili rytmus 33denní (intelektový). Biologové diskutují, zda je zdroj rytmicity endogenní či exogenní- oběh Země kolem Slunce apod. (Smékal, 2002).

Biochemická individualita

Individuální rozdíly existují např. v rytmu a intenzitě metabolických procesů, kde můžeme zjednodušeně rozlišovat anabolický typ metabolismu (převažuje asimilace a integrace, euforický vitální lidé) a katabolický typ metabolismu (převažuje disimilace a desintegrace, výskyt deprese a hypodynamie) (Smékal, 2002).

Je otázkou, zda biochemické děje jsou příčinou osobnostní dynamiky, či zda jsou naopak provokovány primární osobnostní dynamikou (Smékal, 2002).

Neurodynamika, mozek a osobnost

Vývoj ve vědách o mozku je v současné době výbušný, a to díky rozvoji zobrazovacích metod, zejména funkční magnetické resonance (Koukolík, 1997). Podívejme se nyní stručně na některé poznatky o vztahu mozku, resp. jeho částí, a osobnosti (se zaměřením na sociální dovednosti).

Goldberg (2004) popisuje funkce čelních laloků. Čelní laloky jsou kritická struktura v situacích svobodné volby, v níž je rozhodnutí, jak si situaci vyložit, na jedinci. Na funkční

nedotčenosti čelních laloků zřejmě závisí schopnost volního jednání na kognitivní úrovni, schopnost sebekontroly závisí zejména na nedotčené orbitofrontální kůře, která je zároveň jednou z částí čelních laloků mající vztah k sociálně zralému chování.

Orbitofrontální, ventromediální frontální a mediální frontální kůra odpovídá za řadu stránek sociální kognice. Poškození těchto oblastí způsobuje změny citového života, špatné poznávání emoční exprese u druhých lidí. Poškozeno bývá také sociální chování, jako je např. respektování jeho pravidel (Koukolík, 2006).

Smékal (2002) však tvrdí, že dosavadní poznatky poskytují ještě menší jistotu k platnosti úvah v obráceném směru. Změny v prožívání a chování osobnosti sice mohou mít neurofyziologickou etiologii, ale také mohou vyplývat z akutních sociálních konfliktů s rodiči či jinými lidmi pro jedince významnými.

2.2.2 Psychické jevy

V kapitole o vnitřních podmínkách vývoje osobnosti nás v souvislosti s psychickými jevy budou zajímat ty, které jsou spjaty s hereditou .

Psychické jevy a heredita

Podle Čápa (1996) jsou z psychických jevů na hereditě nejvíce závislé intelektové schopnosti a temperamentové vlastnosti. Říčan (1973) podíl dědičnosti a prostředí na schopnostech (a tedy také intelektu) relativizuje. Tento podíl dle zmíněného autora není dán pouze funkcemi lidského organismu, ale také funkcí sociálního prostředí. Koukolík (1997) shrnuje výsledky studií dvojčat, které ukázaly, že dědičnost inteligence ovlivňuje věk dítěte- čím je dítě starší, tím více se jeho inteligence podobá inteligence biologických rodičů.

V otázce souvislosti hereditu a temperamentu panuje mezi autory víceméně shoda. Podle Gardnera (1999) jsou vlastnosti temperamentu považovány za silně závislé na genetické výbavě, Koukolík a Drtilová (1996) uvádějí, že dědičnost ovlivňuje všechny temperamentové rozměry podle teorie Cloningera (více Koukolík, Drtilová, 1996, s. 90 - 91) v rozsahu 50 - 65%, Říčan (1973) řadí temperament do kapitoly „Biologický základ osobnosti" a individuální rozdíly v temperamentu vysvětluje psychofyziologickou individualitou.

2.2.2.1 Intelektové schopnosti (inteligence)

Co je to vlastně inteligence? Inteligence se považuje za jednu z podmínek efektivní adaptace v náročných situacích (Smékal, 2002). Říčan (1973) nemluví pouze o adaptaci v náročných podmínkách, ale o všeobecné adaptibilitě, schopnosti účelně se zařídit v daných podmínkách. Podle Gardnera (1999) musí samostatná inteligence na jednu stranu umožňovat

vyřešení skutečných problémů a těžkostí, na druhou stranu musí obsahovat potenciál pro nalézání nebo vytváření problémů, neboť tím pokládá základ k získání nových vědomostí.

Jsou popsány různé druhy inteligence v rámci různých teorií (např. Smékal, 2002, s. 302 - 319). Ve vztahu k sociálním dovednostem nás však budou zajímat pouze některé.

Sociální inteligence

E. L. Thorndike ve 20. letech 20. století přišel s termínem „sociální inteligence“, kterou definoval jako schopnost chápat a řídit lidi. Uvažování o sociální inteligenci pak v 80. letech 20. století oživil H. Gardner svou teorií mnohonásobné inteligence. Empirické výzkumy v oblasti sociální inteligence ukázaly vícerozměrnost tohoto konceptu, který zahrnoval sociální dovednosti, prosociální postoje, empatii, sociální úzkost a citlivost vůči emociogenním podnětům (emocionalitu) (Stuchlíková, 2005).

Jedním z druhů inteligence je podle Gardnera (1999) inteligence personální, o které Smékal (2002) a Stuchlíková (2005) mluví jako o inteligenci sociální. Gardner (1999) v rámci personální inteligence rozlišuje inteligenci intrapersonální a interpersonální:

Intrapersonální inteligence

Základ intrapersonální inteligence tvoří schopnost najít přístup k vlastnímu citovému životu - poznání rozsahu vlastních citů, rozlišení jejich druhů, umění pojmenovat je, přidělit jim symbolické kódy a jejich prostřednictvím porozumět vlastnímu chování a umět ho řídit (Gardner, 1999).

Interpersonální inteligence

Základem interpersonální inteligence je schopnost všítat si jiných jednotlivců a rozlišovat mezi nimi - zejména mezi jejich náladami, temperamenty, motivacemi a záměry (Gardner, 1999).

Emoční inteligence

Na začátku 90. let se v pracích Mayera a Saloveye objevil termín emoční inteligence, který se rychle vžil. Stuchlíková (2005) uvádí definici Mayera, Saloveye a Carusa: „Emoční inteligence se vztahuje ke schopnosti rozpoznávat významy vlastních emocí a emocí druhých lidí a využívat toho při usuzování a řešení problémů. Emoční inteligence je obsažena v kapacitě vnímat emoce, přijímat vlastní pocity, rozumět informacím, které tyto emoce nesou, a emoce řídit“ (s. 12).

Goleman (1997) vychází z výše uvedené definice a vymezuje pět hlavních oblastí emoční inteligence: znalost vlastních emocí, zvládnání emocí, schopnost sám sebe motivovat, vnímavost

k emocím jiných lidí a umění mezilidských vztahů (základem je schopnost zvládat emoce někoho jiného). Rozšířil tedy definici o motivaci a sociální vztahy.

Vztah emoční a sociální inteligence a sociálních dovedností

Jak plyne z předchozího textu, emoční a sociální inteligence se ve svých vymezeních v mnoha ohledech prolínají. Např. oblasti emoční inteligence znalost a zvládnání emocí (Goleman) korespondují s intrapersonální inteligencí (Gardner). Stuchlíková (2005) hovoří o empirických výzkumech v oblasti sociální inteligence, které ukázaly vícerozměrnost tohoto konceptu a zahrnovaly mj. sociální dovednosti. Dle tohoto tvrzení by tedy sociální dovednosti byly dílčími rozměry sociální inteligence.

Důležitost emocí pro mezilidské vztahy zmiňuje Stuchlíková (2005). Bez emocí se neobejdeme v sociálních situacích. „Mohou ovlivňovat proces (j^ak) i obsah (co) sociálního uvažování, hodnocení a chování" (s. 23).

Gillernová a Štětovská (2001) podávají obecné vymezení všech zmíněných pojmů: sociální dovednosti, sociální inteligence, emoční inteligence, interpersonální inteligence aj. jsou pojmy, které vyjadřují část schopností a dovedností jedince pro přiměřené poznávání a ovládnání sebe sama, projednání s ostatními lidmi. Vyjadřují také obratnost v interpersonálních vztazích.

Inteligence v nejširším slova smyslu je obecná schopnost (Smékal, 2002). V první kapitole jsem vyjasnila vztah mezi pojmy „dovednost" a „schopnost". Dosadíme-li tedy za pojem „dovednosti" sociální dovednosti a za pojem „schopnost" emoční či sociální inteligenci, dostaneme také vztah mezi těmito pojmy.

2.2.2.2 Temperament

Temperament je dispozice ke vzrušivosti, která určuje formální vlastnosti reagování, jako je síla a trvání (Nakonečný, 1995). Jde o formální vlastnosti osobnostní dynamiky, celkový styl prožívání a chování - citové ladění osobnosti, převládající nálada, způsob citové a volní vzrušivosti, reaktivity a aktivity (Říčan, 1973). Smékal (2002) chápe temperament jako „způsob distribuce základní životní energie" (s. 190).

Nejnámějším a nepoužívanějším pojetím je teorie H. J. Eysencka (další pojetí viz např. Smékal (2002, s.190 - 229), Nakonečný (1995, s. 79 - 93)). Jeho teorie vychází z předpokladu, že struktura osobnosti je tvořena dvěma dimenzemi: neuroticismem a introverzí - extroverzí. Dimenze neuroticismu koreluje s úzkostností a různými ukazateli emoční lability - osoby s vysokým neuroticismem mají sklon k úzkostem, starostem a depresím, mívají psychosomatické potíže, bývají přehnaně emotivní. Introvert je klidný, stažený, introspektivní, uzavřený vůči lidem, extrovert naopak družný, společenský, touží po svobodě. Kombinací obou

dimenzí dostaneme známé temperamentové typy: sangvinik, choleric, melancholik a flegmatik (Smékal, 2002; více viz Smékal, 2002, s. 196 -202, Říčan, 1973, s. 100 - 115).

2.3 Sociální dovednosti z vývojového hlediska

V předchozích dvou kapitolách jsem se věnovala vnitřním a vnějším vlivům na vývoj osobnosti, nyní zbývá poslední důležitý faktor: vývoj samotný. V této kapitole popisují vývoj sociálních dovedností, který samozřejmě souvisí s vývojem osobnosti jako takovým, a to konkrétně s oblastmi emočního a sociálního vývoje (jak plyne z vymezení sociálních dovedností v první kapitole).

S vývojem sociálních dovedností souvisí také vývoj morálky. V dalším textu popisují nejznámější teorie vývoje morálky- Jeana Piageta a Lawrence Kohlberga.

2.3.1 Charakteristika vývojových období

Langmeier a Krejčířová (1998) dělí věk, ve kterém se nacházejí děti v projektu SAMOfor, na:

- Mladší školní období: od 6-7 let, kdy dítě vstupuje do školy, až 11-12 let, kdy začínají první známky pohlavního dospívání
- Období dospívání: Pubescence (11-15 let)
Adolescence (15 až 20-22 let)

Mladší školní období

Osobami, podle nichž se dítě učí modelovat své vlastní způsoby chování, už nejsou pouze rodiče, ale také učitelé a spolužáci. Skupina dává dítěti příležitost k četnějším a rozlišenějším interakcím. Na začátku školního věku jsou **vztahy** ke spolužákům a druhým dětem ještě hodně nahodilé (na základě stejného místa bydliště, sezení v lavici apod.). Kolem **deseti let** se vytvářejí trvalejší vztahy přátelství založené na osobních vlastnostech a celá skupina se začíná vnitřně diferencovat (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Školní dítě již dokáže diferencovat i v oblasti **komunikace**. Užívá různé způsoby podle toho, zda je mezi dětmi či dospělými, ve škole či doma. Je schopné komunikovat adekvátně sociální roli, v souladu se zvyklostmi a normami daného prostředí (Vágnerová, 2005).

Sociální normy morálního jednání se začínají stabilizovat. S příchodem logického myšlení a rozšíření časové perspektivy je dítě schopno pochopit na obecné rovině určité jevy jako trvalé a hodnotné cíle vlastního jednání (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Nastává další **emoční vývoj**. Dítě již rozumí svým vlastním pocitům v dané situaci a bere také ohled na očekávání, požadavky a postoje sociálního okolí. Školní děti s dobrou emoční

kompetencí si jsou vědomy vlastních pocitů i emocí druhých lidí, vyjadřují své prožitky přiměřeným a srozumitelným způsobem a své pocity dokáží kontrolovat a regulovat. Dítě poznává, že pocity, přání či motivy je možné před okolím skrývat, dokáže v některých situacích výraz svých citů potlačit vůlí (Langmeier, Krejčířová, 1998). Skrývání emocí je podle Vágnerové (2005) způsobeno tím, že děti hodnotí veškeré emoce (i své vlastní) podle toho, jak předpokládají, že by je posuzovali jiní. Např. projevy strachu jsou v rámci vrstevnických norem chápány jako selhání.

Kolem **10 let** začínají chápat i možnost ambivalentních prožitků, vědí, že se pozitivní a negativní emoce mohou vzájemně ovlivňovat. Dochází k větší integrovanosti emočního hodnocení a racionálního uvažování, emoční prožitky bývají vysvětlovány tak, aby byly konzistentní s úvahami či očekáváním dítěte (Vágnerová, 2005).

Rozvíjí se **schopnost autoregulace**, která souvisí s vývojem poznávacích procesů, zejména sdecentrací. Projeví se změnou postoje k překážkám, kterou může představovat i požadavek určitého chování. Dítě musí být schopno a ochotno podřídit se příkazu. Děti mladšího a středního školního věku potřebují být vedeny a kontrolovány dospělými. Nejsou vytrvalé a nedovedou odhadnout, jak dlouho je třeba pracovat (Vágnerová, 2005).

Ve školním věku se značně rozvíjejí také **sociální role**. Ve škole si dítě zvnitřňuje novou roli žáka, poznává i komplementární roli učitele. Zvláště významné pro život v dospělosti je upevnění sexuálních rolí (chování, které je vzhledem k pohlaví očekáváno) (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Z různých rolí, které dítě přejímá, i ze svého postavení ve skupině vrstevníků, si osvojuje i uvědomělejší **sebepojetí a sebehodnocení**. Na počátku školního věku bývá sebehodnocení ještě velmi nepřesné a je ovlivněno aktuálními zážitky (dítě o sobě např. řekne, že je chytré, protože se mu právě povedlo napsat správně úkol). **Osmileté** dítě již při popisu sebe sama nepoužívá jen objektivní charakteristiky (vzhled, oblečení), ale uvědomuje si také své psychologické vlastnosti a schopnosti. Má ale ještě tendenci k příliš jednostrannému hodnocení, nebere v úvahu, že člověk se může chovat i prožívat různým způsobem. **9-10leté** děti si uvědomují, že je možné reagovat různým způsobem v závislosti na okolnostech, a jsou schopné koordinovat různorodé, event. i protikladné hodnocení. **Desetileté** děti jsou schopny formovat obecnější pojmy (např. v oblasti vlastností a schopností), které jsou založeny na integraci různých projevů chování. Sebepojetí se stává integrovanější, komplexnější a přesnější (Vágnerová, 2005).

Kolem **sedmi let** si dítě začíná uvědomovat stabilitu osobnosti v čase. Úroveň sebehodnocení začíná být poměrně stabilní kolem osmého roku. Kolem **11-12 let** dochází u

většiny dětí k výraznému, i když obvykle jen dočasnému poklesu úrovně sebehodnocení (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Významným prostředkem potvrzení vlastní hodnoty je podle Vágnerové (2005) **výkon**, který se v tomto smyslu stává součástí sebepojetí. Školák je kritičtější, jde mu o to, aby úkol udělal dobře. **8-9leté** dítě posuzuje svůj výkon podle určité normy (výsledky ostatních dětí, standard určený dospělými).

Na počátku školní docházky chybí **introspektivní zaměření**. Např. na otázku: „Jak poznáš, že jsi veselý?“ odpoví dítě: „Protože se směju“. V **deseti letech** je introspektivní zaměření již zřetelné, dítě na podobnou otázku odpoví odkazem na svůj stav („Protože se tak cítím“) (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Období dospívání

Mezi hlavní vývojové úkoly patří zejména **uvolnění se ze závislosti na rodičích** a navázání diferencovanějších a významnějších vztahů k vrstevníkům obojího pohlaví. Každé dítě si hledá svůj způsob, jak dosáhnout postupné samostatnosti, aniž by ztrácelo pozitivní vztah k rodičům. Nejčastěji bývá přemísťování citových vztahů doprovázeno přeháněním rozdílů v chování, názorech a zájmech u rodičů a nových osob, k nimž se přiklání. Dítě sice mění své vnější způsoby chování, avšak ponechává si základní morální hodnoty a postoje přejaté z rodiny (Langmeier, Krejčířová, 1998). Emancipací vrané adolescenci (pubescenci) je umožněn a podporován rozvoj kompetencí, jimiž dospívající sobě i svým partnerům postupně dokazuje, že už tak vysokou míru závislosti nepotřebuje (Vágnerová, 2005).

Tou měrou, jak se dospívající emancipuje od rodičů, navazuje nové a diferencovanější **vztahy k vrstevníkům**. Ty mu dávají jistotu, kterou ztrácí odpoutáváním se od rodiny, a připravují ho pro nové, trvalé emoční vztahy v dospělosti (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Hormonální změny způsobují **změny citového prožívání**. Projevují se kolísavostí emočního ladění, větší labilitou a tendencí reagovat přecitlivěle i na běžné podněty. Citové prožitky pubescentů mohou být velmi intenzivní a bývají krátkodobé a proměnlivé. Změna emočního prožívání se může navenek jevit jako větší impulzivita a nedostatek sebeovládání (Vágnerová, 2005).

Dalším důležitým vývojovým úkolem dospívání je dosažení jasného a stabilního pocitu vlastní **identity**. Mladý člověk hledá odpovědi na otázky kým jsem a jaký jsem, kam patřím apod. Na počátku tohoto období je důležité také hodnocení vlastního vzhledu. Úroveň **sebehodnocení** na počátku dospívání obvykle prudce klesá a teprve kolem **15, 16 let** začíná opět zvolna narůstat. V tomto věku má již mladý člověk tendenci posuzovat se především na základě reakcí druhých. Kritický pohled na sebe sama je nezbytnou podmínkou ujasnění

vlastních osobnostních charakteristik, ale také příčinou osobních krizí dospívajících a důvodem pro neustálé ujišťování se o své hodnotě (Langmeier, Krejčířová, 1998). Důležitou změnou je **aktivnější přístup k seberealizaci** a vědomí možnosti ovládat svůj vlastní život. Dospívající se snaží prosazovat různé změny, experimentují s různými variantami chování (Vágnerová, 2005).

Důležitou součástí identity ve druhé fázi adolescence je **tělesný vzhled**. Adolescent se svým vzhledem velmi zabývá, srovnává jej s fyzickými kvalitami vrstevníků a aktuálně akceptovaným ideálem (Vágnerová, 2005).

V rané adolescenci se začíná zlepšovat **sebekontrola** a **vytrvalost**. Dospívající dokáží potlačit rušivé vlivy a mají-li silný motiv, jsou vytrvalejší než jindy. Citová labilita může negativně ovlivňovat uplatnění volných kompetencí, k emočnímu zklidnění a tím také ke stabilizaci volní autoregulace pak dochází v pozdní adolescenci. Zodpovědnost za svůj výkon a své chování narůstá ve druhé fázi adolescence (Vágnerová, 2005).

2.3.2 Vývoj morálky

Vývoj morálního vědomí a jednání závisí na celkovém vývoji dítěte, zejména na jeho schopnosti poznávat a řadit věci, tedy vývoji kognitivním. V tomto smyslu naznačil etapy vývoje morálky už ve 30. letech 20. století Jean Piaget (Langmeier, Krejčířová, 1998).

2.3.2.1 Vývoj morálky podle Piageta

Zrod svědomí (zvláštních citů morální závaznosti) je jedním z výsledků citové vazby mezi dítětem a rodiči (Piaget, Inhelderová, 1997).

Piaget rozlišuje dva typy morálky: heteronomní a autonomní. **Heteronomní morálka** spočívá v morálním nátlaku od dospělých, který u dětí vyvolává morální realismus, tzn. sklon dívat se na hodnoty jako na cosi objektivně daného. Dítě považuje za správné jednání, které je ve shodě s pravidly dospělých (Heidbrink, 1997).

Mezi heteronomní a autonomní morálkou vypořádal Piaget „**mezistadium**“. Dítě již není orientováno výhradně na dospělou autoritu, ale na zevšeobecnělá pravidla. Autonomie je uskutečňována jen jako by z poloviny, protože je stále nahlížena jako cosi vnuceného zvnějšku (Heidbrink, 1997).

Pokrok v sociální spolupráci mezi dětmi způsobuje, že dítě začne chápat nové morální vztahy založené na vzájemné úctě. To vede k vytváření **autonomní morálky** (Piaget, Inhelderová, 1997). Přejít k autonomní morálce nastává v momentu, kdy je vzájemný respekt tak silný, že v jednotlivci vyvolává požadavek, aby s druhými jednal tak, jak by chtěl, aby druhí jednali s ním (Heidbrink, 1997). Podle Langmeiera a Krejčířové (1998) nastává tento přechod na počátku školního věku (**7-8let**). Dítě se jím v oblasti mravního hodnocení a jednání

stává nezávislejší a vůči dospělým kritičtější. Až do počátku dospívání se však jedná o rigidní morálku, kdy stanovené zásady platí pro všechny a za všech okolností. Až ve **11-12 letech** začínají děti přihlížet k motivům jednání a berou již ohled na situaci, vnější podmínky i vnitřní pohnutky.

Piagetovu teorii dále ověřoval a rozpracovával L. Kohlberg v 60. letech (Langmeier, Krejčířová, 1998).

2.3.2.2 Vývoj morálky podle Kohlberga

Kohlberg dospěl k šesti stupňům morálního usuzování, které jsou rozděleny do tří rovin: předkonvenční, konvenční a postkonvenční. Rozdíly mezi těmito stupni netvoří rostoucí vědomí morálních norem, ale kvalitativně odlišný způsob uvažování o morálních problémech (Heidbrink, 1997).

Na **předkonvenční úrovni** jsou za základ hodnocení určitého jednání přijímány konkrétní následky, tzn. potrestání nebo odměna (Langmeier, Krejčířová, 1998). Ve fázi předkonvenční morálky jsou děti na počátku školní docházky (Vágnerová, 2005).

V **prvním vývojovém stupni** tohoto stadia je dítě orientováno na trest a poslušnost. To, zda nějaké jednání zhodnotí dobrým nebo špatným, závisí na jeho hmotných důsledcích, nikoli na sociálním významu. Ve **druhém vývojovém stupni** je dítě orientováno instrumentálně - relativisticky. Jako správné vyhodnotí to jednání, které uspokojuje jeho vlastní potřeby (a někdy i potřeby druhých). Slušnost a smysl pro spravedlivé jednání jsou interpretovány účelově (Heidbrink, 1997).

Na **konvenční úrovni** se morální hodnocení zakládá na přejímání dobrých a správných rolí a dodržování toho, co očekávají druzí (Heidbrink, 1997). Do fáze konvenční morálky se dostávají děti od **7-8 let do 10 let** (Vágnerová, 2005).

Ve **třetím vývojovém stupni** je jako správné hodnoceno to jednání, které se ostatním líbí či pomáhá získat jejich souhlas. Ve **čtvrtém vývojovém stupni** je dítě orientováno na právo a pořádek. Správné jednání znamená konat svou povinnost a respektovat autoritu (Heidbrink, 1997).

Na **postkonvenční úrovni** se morální hodnocení zakládá na hodnotách a principech, které jsou platné nezávisle na autoritě skupin či osob a nezávisle na vlastní identifikaci s těmito skupinami. Podle Vágnerové (2005) dosahují fáze postkonvenční morálky mnozí starší adolescenti.

V **pátém vývojovém stupni** je správnost jednání měřena podle všeobecných individuálních práv a standardů, které přijímá celá společnost. Člověk si je vědom relativity osobnostních postojů a názorů a podle toho klade důraz na pravidla jednání směřující k nalezení konsenzu.

V šestém vývojovém stupni je člověk orientován na všeobecně platné etické principy. Jedná se univerzální principy spravedlnosti, vzájemnosti a rovnosti lidských práv a respektování důstojnosti člověka (Heidbrink, 1997).

2.4 Význam rodiny pro vývoj a utváření sociálních dovedností

V kapitole 2.1.1 je zmiňována důležitost rodiny v procesu socializace jakožto primárního a základního činitele socializace. Tato diplomová práce se zabývá dětmi z dětských domovů, tedy dětmi, jejichž rodina není, zjednodušeně řečeno, z nějakého důvodu zcela funkční. Je proto pravděpodobné, že proces socializace, a tedy vývoj osobnosti, a tedy také vývoj sociálních dovedností, může být narušen. V této kapitole se věnuji konkretizaci významu rodiny a rodičů pro vývoj a utváření sociálních dovedností.

2.4.1 Rodina jako základní sociální skupina

„Rodina je důležitá sociální skupina, která plní celou řadu biologických, ekonomických, sociálních i psychologických funkcí. Poskytuje svým členům potřebné zázemí a zprostředkovává zkušenosti, které nelze získat jinde" (Vágnerová, 2004, s. 589). Každá rodina má svůj hodnotový systém, který má vliv na volbu strategií při zvládnání problémů. Pokud je rodina v nějakém směru dysfunkční, neuspokojuje některé důležité potřeby a stává se spíše zdrojem zátěže. Dítě tak může být ochuzeno o významné zkušenosti a jeho vývoj může být narušen (Vágnerová, 2004).

Dunovský (1986) popisuje následující poruchy rodiny:

1. Porucha biologicko-reprodukční funkce
2. Porucha ekonomicko- zabezpečovací funkce
3. Porucha emocionální funkce
4. Porucha socializačně- výchovné funkce¹
 - a) Rodiče se nemohou starat o dítě (přírodní katastrofy, války, velký počet dětí, smrt jednoho nebo obou rodičů, chronické onemocnění, invalidita apod.)
 - b) Rodiče se nedovedou starat o dítě (mladí, nezralí rodiče, nevyrovnání se s narozením handicapovaného dítěte apod.)
 - c) Rodiče se nechtějí starat o dítě (porucha osobnosti rodičů, dítě je z různých důvodů v hierarchii hodnot rodičů na vzdálenějších místech)

Pro vývoj sociálních dovedností jsou podstatné body třetí a čtvrtý. Porucha emocionální

¹ socializačně- výchovná funkce je ve vztahu k dítěti podle Dunovského (1986) nejdůležitější

funkce rodiny podle Dunovského (1986) ohrožuje klidnou rodinnou atmosféru (rodinný rozvrat, rozchod rodičů, nedostatečný zájem rodičů, týrání a zneužívání), čímž poznamenává socializační proces v souvislosti se ztrátou citového zázemí, pocitu bezpečí a jistoty. Porucha socializačně - výchovné funkce znamená nedostatečné uspokojování potřeb dítěte, což opět negativně ovlivňuje jeho vývoj. Pokud se rodiče o dítě z různých důvodů starat nechťejí, je jeho vývoj vážně ohrožován až poškozován.

Rodina je také místem uspokojování základních psychických potřeb. O které potřeby se jedná a jaké jsou důsledky jejich neuspokojování viz kapitola 3.

2.4.2 Rodiče jako modely

Rodiče jsou pro děti emočně významnou autoritou. Předškolní děti jsou přesvědčeny o rodičovské omnipotenci, čímž si potvrzují jistotu svého bezpečí. Rodiče jsou pro ně vzor, kterému se chtějí podobat ve všech směrech a se kterým se identifikují. V rámci identifikace nekriticky akceptují veškeré názory a postoje rodičů. Pro školáka představují rodiče určitý model pro budoucnost. Poskytují mu vzor chování, který naplňuje představu dítěte o dosud otevřené budoucnosti (Vágnerová, 2005).

Rodiče jsou tedy pro dítě vzory chování, názorů a postojů. Pokud poskytují dítěti vzory negativní, v oblasti sociálních dovedností se to zcela určitě projeví.

2.4.3 Zkušenost z raných vztahů jako determinanta vývoje

Sociální vývoj dítěte začíná kolem 7. měsíce věku dítěte, a to vytvořením vztahu k jedné osobě. Pokud k tomu dítě nemá možnost, je jeho vývoj ohrožen. Specifická závislost dítěte na mateřské osobě totiž podmiňuje prvotní utváření osobnosti dítěte. Pokud si dítě tento vztah neutvoří, bude pravděpodobně trvale neschopno tvořit vztahy klidem a společností vůbec (Langmeier, Matějček, 1974).

Jaký vliv na vývoj dítěte a proč má jeho vztah s mateřskou osobou? Podle Vágnerové (2004) je primární zkušenost jistého a spolehlivého vztahu základem pro vývoj osobnosti, protože posiluje:

- schopnost udržovat si pocit vlastní jistoty a vyrovnanosti
- schopnost udržovat pozitivní vztah ke světu i k sobě samému
- schopnost navazovat a udržovat trvalejší a spolehlivé vztahy s lidmi

Otázkou významu raných zkušeností se zabývaly a zabývají především psychoanalytické směry vývojové psychologie. Podle Eriksona (1999) řešíme během života osm psychosociálních konfliktů, které přicházejí v určitém věku a určitém pořadí. Jejich úspěšné

vyřešení dá vzniknout ctnosti, která posouvá kupředu vývoj ega a umožňuje řešit konflikty následující. Pokud se tedy konflikt nevyřeší, další vývoj osobnosti stagnuje. Během prvního roku života (čili prvního z osmi stadií psychosociálního vývoje) řeší dítě spor mezi základní důvěrou a základní nedůvěrou. Z vyřešení tohoto sporu vyrůstá ctnost naděje, která je kořenem vývoje ega a Erikson o ni mluví jako o čisté budoucnosti. Pocit důvěry je předpokladem odvahy pro podnikání dalších vývojových kroků (řešení dalších psychosociálních konfliktů) a musí být nakojen mateřskou péčí (úloha mateřské osoby je tedy zásadní). Erikson (1999) dává dětskou důvěru dále do souvislosti s vývojem ctnosti věrnosti, která je výsledkem vyřešení adolescentního sporu mezi identitou a zmatením identity. Nemocní mladí lidé v adolescenci téměř záměrně regredují do dřívějších vývojových stadií, aby obnovili nějaké základy časné Naděje a odrazili se opět dopředu. Dobrá mateřská péče tedy umožňuje nejen „začít“ vývoj ega (tedy začít vůbec nějaký vývoj osobnosti), ale také získat identitu (tedy ve vývoji osobnosti dále pokračovat).

Současná psychoanalýza chápe rané vztahy jedince převážně v kontextu teorie attachmentu, kterou vytvořil britský psychoanalytik John Bowlby. Vytváření prvotních vztahů k pečující osobě (attachmentové figuře) má podle Bowlbyho funkci adaptační, neboť utváření vztahu k těm, kteří se o nás mohou postarat, zvyšuje šanci na přežití. Zkušenost s attachmentovými figurami je podkladem pro vznik „vnitřního pracovního modelu attachmentu“, který umožňuje orientaci v chování pečujícího. Tento model pak ovlivňuje chování jedince v blízkých vztazích. Je-li tedy attachmentový vztah problematický, vnitřní pracovní model attachmentu neposkytne Pocit bezpečné základny a vývoj „normálního“ chování (např. sociálního) je narušen (Vavrda, 2005, typy attachmentových vazeb viz cit. d.).

Podle Langmeiera a Krejčířové (1998) se ale většina současných psychologů shoduje na tom, že období prvního roku (popř. poloviny druhého roku) života je sice důležité, ale není důvod se domnívat, že pozdější navázání osobních vztahů je nemožné nebo že další vývoj je trvale poškozen. Vágnerová (2005) uvádí, že současné studie ukazují na nejednoznačnost vlivu raných zkušeností na rozvoj lidské psychiky. Na jejím rozvoji se spolupodílí mnoho dalších faktorů, které působí až v pozdějším dětství.

2.5 Shrnutí

V tématice faktorů ovlivňujících vývoj sociálních dovedností lze vycházet z faktorů ovlivňujících vývoj osobnosti, protože pojem „osobnost“ je pojmu „sociální dovednosti“ nadřazen. V dělení těchto faktorů vycházím z Cába (1996), který rozlišuje vnější a vnitřní vlivy působící ve vývoji a formování osobnosti.

Mezi vnější vlivy patří vliv společnosti a vliv přírody a životního prostředí. Vliv společnosti je vlastně proces socializace, interakce mezi jedincem a společností. Mezi významné činitele tohoto procesu patří rodina a škola, mezi mechanismy především sociální učení (identifikace, nápodoba).

Mezi vnitřní vlivy patří biologické podmínky (neurodynamika, biochemická individualita^atd.) a psychické jevy spjaté s hereditou- inteligence, temperament. V posledních letech se hovoří o druzích inteligence, které souvisí se sociální složkou osobnosti- inteligenci sociální a emoční.

Osobnost (a tedy také sociální dovednosti) podléhá vývoji, někteří autoři (Jean Piaget, Lawrence Kohlberg) popisují vývoj morálky, která je v úzké souvislosti se sociálním dovednostmi.

Základem pro vývoj a utváření sociálních dovedností je rodina. Jedná o primárního činitele socializace, zprostředkovatele důležitých zkušeností a podle některých teorií jsou zkušenosti s ranými vztahy také určitou determinantou vývoje.

3. MOŽNÁ SPECIFIKA VÝVOJE SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ U DĚTÍ Z DĚTSKÝCH DOMOVŮ

Druhá kapitola se zabývala faktory ovlivňující vývoj sociálních dovedností. Cílovou skupinou této diplomové jsou děti v dětském domově - je vývoj sociálních dovedností u této skupiny dětí nějak specifický? Myslím, že ano. Soud může nařídit ústavní výchovu, Jestliže je výchova dítěte vážně ohrožena nebo vážně narušena a jiná výchovná opatření nevedla k nápravě nebo jestliže z jiných závažných důvodů nemohou rodiče výchovu dítěte zabezpečit" (zákon č. 94/1963 Sb., O rodině, § 46, odst. 1). Je tedy pravděpodobné, že jejich rodinné prostředí není zcela funkční (význam rodiny pro vývoj a utváření sociálních dovedností viz kapitola 2.4). Jaký může mít dysfunkční rodinné prostředí vliv na vývoj sociálních dovedností? S dysfunkčním rodinným prostředím mohou být spojeny psychická deprivace, psychická subdeprivace či syndrom CAN. O jejich možném vlivu pojednává kapitola 3.1.

Následky psychické deprivace, psychické subdeprivace či týrání, zneužívání a zanedbávání nejsou univerzální, záleží na mnoha faktorech. Jedním z nich je odolnost vůči zátěžovým situacím (kapitola 3.2).

Konkrétnější pohled na vývoj osobnosti dětí z dětských domovů nabízejí výzkumy Matějčka a kol., o osudech dětí, které opustily institucionální péči se můžeme dozvědět z analýzy MVČR a dalších resortů Hodnocení systému péče o ohrožené děti (kapitola 3.3).

Na závěr třetí kapitoly se zamýšlím nad rozdílem mezi rodinným prostředím a prostředím dětského domova.

3.1 Možné důsledky dysfunkčního rodinného prostředí

Mezi možné důsledky dysfunkčního rodinného prostředí patří psychická deprivace, Psychická subdeprivace a syndrom CAN. V následujícím textu se zaměřuji především na důsledky zmíněných fenoménů, protože zasahují také oblast sociálních dovedností.

3.1.1 Psychická deprivace

Langmeier a Matějček (1974) definují psychickou deprivaci takto: „Psychická deprivace je Psychický stav vzniklý následkem takových životních situací, kdy subjektu není dána příležitost^k ukojení některé jeho základní (vitální) potřeby v dostačující míře a po dosti dlouhou dobu" (s-22). Psychickým stavem se míní trvalejší, nikoli neměnná charakteristika, která vzniká nedostatečným přívodem podnětů a je základnou pro specifické prvky chování (deprivační následky). Stejně deprivační podmínky ale působí rozdílně na děti různého věku a různé

vývojové úrovni, různého pohlaví, různého konstitučního vybavení a rozdílně působí také na děti zdravé a děti s organickým nebo mentálním postižením (Langmeier, Matějček, 1974).

Základní psychické potřeby

Definice psychické deprivace mluví o základních potřebách. Mezi základní psychické potřeby řadí Matějček, Bubleová a Kovařík (1997):

- množství a proměnlivost vnějších podnětů (umožňuje naladit organismus na žádoucí úroveň aktivity)
- stálost, řád a smysl v podnětech (umožňuje vytvořit z podnětů zkušenosti, poznatky a pracovní strategie, čili základní podmínky pro jakékoli učení)
- prvotní emocionální a sociální vztahy (přináší pocit životní jistoty a je podmínkou pro vnitřní integraci osobnosti)
- společenské uplatnění a společenskou hodnotu (umožňuje uvědomění si vlastního já, což je podmínkou pro osvojení užitečných společenských rolí a hodnotných cílů)
- otevřenou budoucnost nebo životní perspektivu (dává životu časové rozpětí a podněcuje a udržuje v člověku životní aktivitu)

Podle Matějčka (2003) potřebuje dítě nejvíce **jistotu ve vztazích**. Dokládá to výsledky čtyř velkých výzkumných projektů, jichž se zúčastnil. Byly sledovány čtyři skupiny dětí: ² prokazatelně nechtěného těhotenství, děti z rodin otců-alkoholiků, nemanželské děti a děti z rozvedených rodin pět let po rozvodu. Každému dítěti byl vypočítán skóre maladaptace (nepřizpůsobenosti), tzn. v čem a jak se dítě odchyluje od běžné společenské normy. Všechny čtyři skupiny vykazovaly subdeprivaci¹, přičemž skupina dětí z rozvedených rodin pět let po rozvodu na tom byla výrazně lépe než ostatní tři skupiny a skóre maladaptace v této skupině tvořily jiné položky. Matějček (2003) to zdůvodňuje tím, že otřesy, traumata a frustrace spojené s rozvodem zasáhly tyto děti až později, tj. že vyrůstaly v prostředí citového zájmu a nechyběl jim tedy pocit jistoty a bezpečí (na rozdíl od ostatních tří skupin).

3.1.1.1 Projevy psychické deprivace

Projevy psychické deprivace mohou být velmi rozmanité², od lehkých nápadností v rámci normálního duševního obrazu až po hrubá poškození intelektového i charakterového vývoje, od Příznaků neurotických přes příznaky psychopatické k příznakům psychotickým (Langmeier, Matějček, 1974). Deprivace se může projevit v celé struktuře osobnosti, tzn. v chování, sociálním začlenění, v postojích, životní orientaci a hierarchii hodnot (Koluchová, 1987).

¹ Pojem vysvětlen v kapitole 3.1.2 Psychická subdeprivace

² Podrobněji viz Langmeier, Matějček, 1974, s. 303-313

Koluchová (1987) hovoří o několika ukazatelích deprivačního poškození, ale zároveň upozorňuje, že není možné vyjmenovat všechny projevy psychické deprivace pro jejich mnohočetnost a variabilitu:

1. **Reč.** Předpokladem vývoje řeči u kojenců a batolat je kontakt s mateřskou osobou, pozitivně emotivní ladění a smysluplnost dění, což nevhodné prostředí samozřejmě nesplňuje. Řeč deprivovaných dětí je jiná, kvalitativně odlišná, hlavně v období útlého a předškolního věku. Dítě nezná zdrobněliny, emotivní slůvka, řeč pro ně nemá v plné míře komunikativní charakter. Pro děti týrané může znamenat i signál hrozícího nebezpečí.
2. **Opoždování psychomotorického vývoje.** Projevuje se u dětí útlého věku, přičemž opoždění jemné motoriky přetrvává až do začátků školní docházky.
3. **Porucha emocionálního a sociálního vývoje.** Už od kojeneckého věku je patrná povrchnost a nediferencovanost citů, sociálních vztahů, nápadnosti v chování. Obtíže činí také sociální začlenění, dále sem patří neadekvátní sebevědomí a sebehodnocení, slabé seberealizační tendence, nedostatek kladných citových vazeb, posunutá hierarchie hodnot. Vágnerová (2004) doplňuje, že lze pozorovat nápadnou neschopnost porozumět vlastnímu chování a často i chování jiných lidí, poučit se ze zpětné vazby. Nápadná je také absence empatie a egocentrismus. Deprivované děti bývají dráždivější a výbušnější, emočně ploché a nedůvěřivé, obtížně se orientují ve vlastních pocitech.
- 4- Výraznější deprivační poškození může budit dojem **duševní poruchy** nebo onemocnění (Kannerův autismus, endogenní deprese).
5. **Školní nezralost a horší školní prospěch.** Deprivované děti mají horší prospěch než odpovídá jejich dispozicím.
- 6- **Zdravotní poškození** (smyslové a somatické defekty). To může být způsobeno špatnou životosprávou matek během těhotenství, horší prenatalní i perinatální anamnézou, špatnou tělesnou péčí a výživou či nepřiměřeným trestáním a týráním. To se pak promítá do psychického vývoje, utváření osobnosti a ovlivňuje to status deprivovaných dětí.

3.1.1.2 Záchytné okolnosti

Jak je uvedeno v předchozím textu, stejné deprivační podmínky působí rozdílně na děti různého věku a různé vývojové úrovně, různého pohlaví, různého konstitučního vybavení a rozdílně působí také na děti zdravé a děti s organickým nebo mentálním postižením (Langmeier, Matějček, 1974). Kromě těchto faktorů popisují Matějček a Dytrych (1998) tzv. záchytné okolnosti, jejichž pomocí je možné psychickou deprivaci „zastavit a přimět k ústupu“ (s. 100):

- Uplatnění intelektových schopností dítěte ve školní práci - nezávisí jen na úrovni

intelektu, ale také na snaze dítěte vyniknout, jeho ambicích, průbojnosti apod.

- Uplatnění individuálních schopností a dovedností v dětské skupině - přijetí dětskou skupinou a dosažení přijatelného místa v ní, což má rozhodující socializační význam pro děti středního školního věku.
- Uplatnění tělesné zdatnosti, síly a obratnosti - společenská hodnota těchto atributů stoupá zvláště u chlapců ve středním školním věku. Podobně je to u dívek s tělesným vzhledem a elegancí projevu.
- Volba vhodného zaměstnání a úspěšného uplatnění v něm - pracoviště může být významným socializačním vlivem.
- Vypívající sexualita a erotické prožívání v době adolescence - zamilování podporuje růst sebevědomí.
- Manželství, manželské soužití, vliv manželského partnera, jeho „opora“ nebo i vedení - pro některé ženy, které prošly dětským domovem, je typické až zbožňování vlastního manželství a rodiny.
- Rodičovství - zkušenosti z těhotenství, kontakt s dítětem, „probuzení“ mateřských a otcovských postojů.

3.1.2 Psychická subdeprivace

Podle Matějčka a Dytrycha (1994) klasické psychické deprivace zřejmě ubylo. V klinické Praxi se s ní autoři setkávají zřídka, nejčastěji tam, kde spolupůsobí dva nebo více činitelů. Narůstá ovšem problém psychické subdeprivace. Její definice odpovídá definici psychické deprivace (viz), příznaky subdeprivace jsou však méně výrazné.

3-1.2.1 Psychická subdeprivace jako závažný společenský jev

Jednotlivé odchylky jsou sice nenápadné, ale ve svém souhrnu se nápadnými stávají a jejich společenská závažnost se tak stává zřetelnou. Postihují totiž vztahy jedince k jeho sociálnímu okolí, tzn. vztahy k rodině, přátelům, spolupracovníkům, vztahy erotické, manželské a vztahy k vlastním dětem. A to tak, že jej činí méně schopným citové společenské odezvy (Matějček, Dytrych, 1994). Psychická subdeprivace (stejně jako deprivace) má navíc tendenci přenášet se z generace na generaci (Matějček, 1995).

Další důvod, proč je subdeprivace považována za závažný společenský jev, je ten, že se **netýká jenom relativně malého počtu dětí v ústavní výchově, ale i nepoměrně většího počtu dětí v rodinách.** Pro problém subdeprivace lze použít symboliku ledovce. Nad hladinou J° vidět pouze sociální patologie, k níž subdeprivace přispěla (agresivita, abúzus návykových

látek apod.), pod hladinou je ovšem skryto mnohem širší zázemí, ze kterého sociální patologie vyrůstá (Matějček, Bubleová, Kovařík, 1997).

3.1.2.2 Důsledky psychické subdeprivace

Podle Vágnerové (2004) nejsou důsledky subdeprivace tak nápadné jako důsledky deprivace. Nápadnými se stávají až ve svém souhrnu.

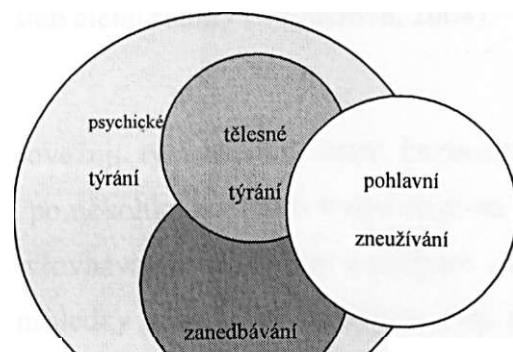
Matějček a Dytrych (1994) řádky výše demonstrují výsledky již zmíněného longitudinálního výzkumu (viz kapitola 3.1.1). Děti z rozvedených rodin se od ostatních tří skupin odlišovaly. Vykazovaly nejméně nepříznivých charakteristik a celkový ráz odchylek se nejevil jako deprivační. Ostatní tři experimentální skupiny vykazovaly řadu shodných rysů. Při stejných perinatálních podmínkách vykazovaly oproti kontrolní skupině vyšší potřebu zdravotnických služeb, při stejné inteligenci horší školní prospěch. Hůře se uplatňovaly v kolektivu, spolužáci, učitelé i rodiče je hůře hodnotily, a to zvláště v oblasti sociálních vztahů a charakterových vlastností. Skór maladaptace byl vychýlen sociálně nepříznivým směrem. V rodinách byla zachycena nižší míra empatie rodičů vůči dětem. Děti narozené z nechtěného těhotenství nejdéle vykazují jako skupina v dospělosti více odchylek než ve věku školním (Matějček, Dytrych, 1994).

3.1.3 Syndrom CAN

„Syndrom CAN (Child Abuse and Neglect) je soubor nepříznivých příznaků v nejrůznějších oblastech stavu a vývoje dítěte i jeho postavení ve společnosti, v rodině především. Jsou výsledkem převážně úmyslného ubližování dítěti, způsobeného nebo působeného nejčastěji jeho nejbližšími vychovateli, hlavně rodiči. Jde o syndrom se značně různorodými jevy, jak co do příčin a mechanismů, tak co do charakteru, závažnosti i dopadu na život dítěte a jeho nejbližšího i vzdálenějšího prostředí" (Dunovský, 1995, s. 15).

Mezi formy a projevy syndromu CAN patří podle Dunovského (1995) tělesné týrání, zneužívání a zanedbávání, duševní a citové týrání, zneužívání a zanedbávání, sexuální zneužívání a zvláštní formy: Münchhausenův syndrom v zastoupení, systémové týrání a zneužívání, organizované týrání a zneužívání a rituální týrání a zneužívání.

Jednotlivé formy ubližování dítěti od sebe nelze oddělit a vytvořit tak kategorie „týrání“, »zneužívání" a „zanedbávání". Tělesné týrání může být spojeno se zneužíváním či zanedbáváním a podle mého názoru psychické týrání doprovází tyto jevy snad téměř vždy. Pothe (1996) znázorňuje propojení jednotlivých forem ubližování dítěti následujícím schématem:



Týrání, zneužívání a

zanedbávání

Za týrání, zneužívání a zanedbávání se považuje jakékoliv nenáhodné, preventabilní, vědomé (případně i nevědomé) jednání rodiče, vychovatele anebo jiné osoby vůči dítěti, jež je v dané společnosti nepřijatelné nebo odmítané a jež poškozují tělesný, duševní i společenský stav a vývoj dítěte, popřípadě způsobuje jeho smrt" (Dunovský, 1995, s. 24).

3.1.3.1 Sexuální zneužívání

Sexuální zneužívání jsou podle Národního centra pro zneužívané a zanedbávané děti: „Kontakty nebo interakce mezi dítětem a dospělým, při kterých bylo dítě použito pro sexuální stimulaci pachatele nebo jiné osoby. Sexuální zneužití může spáchat také člověk mladší osmnácti let, pokud je významně starší než oběť, nebo když je v pozici, která mu dává nad druhým dítětem moc" (Mufsonová, Kranzová, 1996, s.46). Zaměřuji se na sexuální zneužívání v rodině, protože pouze tato forma může být příčinou umístění dítěte do zařízení pro výkon ústavní výchovy.

Sexuální zneužívání v rodině

Nebezpečí sexuálního zneužití číhá nejčastěji v rodině a kruhu známých a přátel - těm dítě podléhá snadněji, protože se jedná o osoby, které mají důvěru rodičů a jsou rodiči do rodiny uvedeny. Zároveň je proti nim méně chráněno, protože je z této strany nečeká. Rodina, ve které ke zneužívání dochází bez dalších forem násilí (především týrání), se navenek jeví jako vysoce funkční (Vaničková, 1999). Nejpravděpodobnější pachatelem je nevlastní otec, popř. druh matky (Vaničková, 1995).

Následky sexuálního zneužívání

Dítě není pro svou emoční, kognitivní a sociální nezralost schopno ustát uvedení do sexuality dospělých bez toho, aby to na jeho vývoji a psychice nezanechalo krátkodobé či dlouhodobé následky. Ty jsou hlubší a trvalejší, pokud je zneužíváno lidmi, ke kterým má citovou vazbu - tedy především rodiči (Weiss a kol., 2000).

Obecně platí, že závažnost důsledků je tím vyšší, čím je dítě mladší (do 9 let), čím déle zneužívání trvá, čím jsou aktuální reakce nápadnější, čím je dítě na násilníkovi závislejší a čím

menší oporu najde u dalších členů rodiny (Vágnerová, 2004).

Krátkodobé následky

Za krátkodobé se považují ty následky, které bezprostředně navazují na zkušenost se sexuální agresí a odezní po několika hodinách v závislosti na tom, kdo byl agresorem, na věku dítěte, jeho schopnosti vyrovnávat se se stresem a podpoře okolí (zmíněná kritéria podle mého názoru platí nejen pro následky sexuálního zneužívání, ale pro agresí jakou takovou). Patří mezi ně strach, úzkost, pocity viny (dítě je na rodičích závislé, a proto je pro něj jediné možné vysvětlení chování rodičů to, že se nějakým způsobem provinilo ono) a hanby, lítostivost. Tyto změny mohou vést až ke změně chování (Vaničková, 1999). Mezi tyto změny chování patří podle Potheho (1996) např. vyhýbání se kontaktům s lidmi, zvýšená opatrnost dítěte při kontaktu s dospělým, vč. vyhýbání se situacím, kdy je dítě s dospělým samo, úzkost v přítomnosti určitých dospělých osob, informovanost o sexu, která neodpovídá věku a zralosti dítěte, sexuální napadání vrstevníků a svádivé hry, sebepoškození apod.

Dlouhodobé následky

Pocity studu, bezmocnosti a ponížení, které vyvolalo sexuální zneužívání, může vést až k zafixování pocitu méněcennosti a pocitu odlišnosti od ostatních. Tyto pocity mohou posilovat tendenci k sociální izolaci a přijetí podřadné role, která odpovídá snížené sebeúctě. Určité problémy se objevují i v rodičovské roli, způsobu zacházení s vlastním dítětem (Vágnerová, 2004). Některé sexuálně zneužití děti se naučily oddělovat tělesnou a citovou stránku (Vaničková, 1999). Nejvýraznějšími příznaky jsou podle Weisse a kol. (2000) nepřiměřené sexuální chování (nápadná masturbace, sexuální hry neodpovídající věku), Halfarová (1995) dodává ještě sebepoškozující a sebevražedné jednání.

3.1.3.2 Tělesné týrání

Podle definice Zdravotní komise rady Evropy z roku 1992 je tělesné týrání „tělesné ublížení dítěti anebo nezabránění, případně nezabránění utrpení dítěte včetně úmyslného otrávení nebo udušení dítěte, a to tam, kde je určitá znalost či důvodné podezření, že zranění bylo způsobeno, anebo že mu vědomě nebylo zabráněno" (Póthe, 1996, s. 27).

Následky tělesného týrání

Obecně platí, že riziko poškození dalšího vývoje je tím vyšší, čím je týrané dítě mladší (Vágnerová, 2004).

Mnohé již bylo řečeno v kapitole o následcích sexuálního zneužívání (podobnost vyplývá ze specifčnosti situace, kdy je dítě týráno či zneužíváno rodičem). Hadj-mousová (1995) dělí následky týrání a zneužívání na aktuální a dlouhodobé. **Aktuální následky** se týkají

současného prožívání dítěte- utrpení, smutek, citové napětí a strádání, pocit křivdy, beznaděje, zavržení, pocit viny.

Dlouhodobé následky představují vliv na vývoj osobnosti dítěte- citová deprivace či subdeprivace, negativní obraz sebe sama, podceňování se, pocity provinění. Nejvýrazněji je tedy zasažená oblast sebepojetí a sebehodnocení. Vztah důvěry ke světu je narušen, vývoj se ovšem vlivem negativních vzorů chování a zvyšujícím se emocionálním napětím dítěte může ubírat i opačným směrem- dítě se stává agresivním, mohou se objevit také poruchy chování (Hadj-mousová, 1995). Týrané děti nedovedou správně interpretovat běžné projevy jiných lidí, v jejich postoji je patrná zvýšená ostražitost, nedůvěřivost a vztahovačnost (Vágnerová, 2004).

Vágnerová (2004) popisuje **pozdní důsledky zkušenosti a týráním v dětství**. Oběti týraní mají i v dospělosti pocit vlastní bezvýznamnosti. Ztratili schopnost přiměřené sociální orientace, mají tedy potíže v mezilidských vztazích. Důvěra klidem je otřesena, jejich očekávání je tedy negativní, což vede k izolaci či submisivnímu chování.

Zkušenost s týráním může mít také opačný důsledek. Model chování rodičů si „dětí“ totiž často přenášejí na svoje děti (Hadj-mousová, 1995). Především ti, jejichž výchova byla již od dětství založena na opakovaném trestání (bez udání důvodu), necitlivém zacházení a urážejícím ponižování, se projevují agresivně. Tyto děti zažívaly často pocit strachu a bezmoci z toho, že nevědí, jak se zachovat, aby bití a pokořování předešly. Proto se vůči svému okolí chovají tak, jako jejich rodiče knim - agresivně. Projevuje se u nich totiž ztotožnění s agresorem (Jedlička, 2001).

3.1.3.3 Psychické týrán

V literatuře se můžeme setkat s pojmy psychické a emocionální (emoční) týraní. Podle Procházkové a Spilkové (1995) je z hlediska odborného odlišení těchto pojmů na místě, ale je diskutabilní, zda je praktické z hlediska užívání. Nebudu se touto otázkou zabývat, protože to Pro potřeby této práce není relevantní a používat budu pojem psychické týraní (podle Procházkové a Spilkové, 1995, v sobě kromě jiných komponent zahrnuje i složku emocionálního týraní; je to tedy pojem dá se říci nadřazený).

Obecně je psychické týraní takové chování, které podryvá sebedůvěru dítěte. Tento typ týraní je nejhůře rozpoznatelný, ačkoli může být stejně poškozující jako týraní či zneužívání (Mufsonová, Kranzová, 1996). To potvrzují např. statistiky DKC, ve kterých se případy Psychického týraní vyskytují nejméně¹.

¹ viz Příloha 5, Z výročních zpráv Dětského krizového centra 2002-2005

Následky psychického týrání

Následky psychického týrání se liší podle toho, jakou mělo intenzitu, délku trvání a na jakém vývojovém stupni rozvoje osobnosti k němu dochází. Některé děti reagují stažením, stávají se ustrašenými a úzkostnými, snadno se rozpláčí. Jejich sebedůvěra a sebehodnocení jsou velmi nízké, často se vzdávají už předem, obtížně vyjadřují i prosazují své názory (Procházková, Spilková, 1995). To je důsledkem ponižování, vyjadřování nedůvěry ve schopnosti dítěte apod. jako formy „výchovy“ v době, kdy si děti sebepojetí, sebehodnocení a sebedůvěru vytvářejí na základě hodnocení nejbližšího okolí (Kramulová, 2004).

Jiné děti reagují spíše agresivně, razantně prosazují své. Jejich projevy jsou často nápodobou chování dospělých v jejich blízkém okolí (Procházková, Spilková, 1995). Kompenzují si tím nejistotu (Pothe, 1996).

Všechny děti mívají problémy v jednání s lidmi a mezilidských vztazích. Nedostatek lásky, Pocitu sounáležitosti vede k tomu, že se dítě nenaučí mít rádo druhé lidi a nebude jim věřit. Svým negativistickým chováním pak odrazuje veškeré pokusy o sblížení, ač by takovou Pozitivní zkušenost potřebovalo (Kramulová, 1998). Nápadně časté jsou poruchy chování (lhaní, záškoláctví, útky z domova) a velmi časté také psychosomatické obtíže (bolesti hlavy, ekzémy, „nevysvětlitelné“ zvýšené teploty apod.) (Procházková, Spilková, 1995).

3.1.3.4 Zanedbávání

„Zanedbávaným dítětem se míní dítě, jež se ocitá v situaci, kdy je akutně a vážně ohroženo nedostatkem podnětů důležitých pro jeho zdravý fyzický i psychický rozvoj“ (Matějček, 1995, s. 88).

Důsledky zanedbávání

Zanedbaným dětem se často nedostává dostatečné hygieny, přiměřené výživy, nenaučí se běžným návykům, neosvojí si kulturní dovednosti a jednání ve shodě s normami. Psychické zanedbávání vede k opoždění rozvoje poznávacích a emočních funkcí, opoždění Psychomotorického vývoje, vývoje řeči a sociálních dovedností. To má za následek nesnadné navazování vztahů s vrstevníky - žárlivost, agresivita nebo naopak pasivita (Provazníková, 1995).

V pozdějších obdobích se zanedbávání projeví především v osvojování si dovedností Potřebných pro zařazení do společenských činností. „Děti“ hledají náhradu za neuspokojivé vztahy k lidem, kterou nacházejí v alkoholu, drogách či sexuálních aktivitách. V dospělosti ^{mí}vají problémy v přátelských i partnerských vztazích (Provazníková, 1995).

3.2 Odolnost vůči zátěžovým situacím

Jak bylo řečeno na několika místech v předchozím textu, důsledky deprivace, subdeprivace, týrání, zneužívání či zanedbávání se liší v závislosti na mnoha faktorech (věk, intenzita, délka trvání, schopnost vyrovnávat se se stresem apod.). Koukolík a Drtilová (2001) uvádějí, že zdaleka ne vždy platí, že z dětí vystavených rizikovým vlivům vyrostou lidé, kteří budou přinejmenším nešťastní, sociálně a psychologicky postiženi či se budou chovat kriminálně.

V posledních 20 letech se věnuje stále větší pozornost osobám, které prošly rizikovým prostředím a zůstaly prakticky nedotčeny (Matějček, Dytrych, 1998). Tato kapitola se věnuje faktorům které mohou zmíněnou nedotčenost ovlivňovat. Jedná se o velmi zajímavé téma, které by si zajisté zasloužilo vlastní diplomovou práci. V této diplomové práci je prostor pro jeho Pouhé nastínění.

Používané termíny

Vágnerová (2004) uvádí, že obecná míra odolnosti vůči zátěžovým situacím bývá označována jako *frustrační tolerance*. V novější literatuře je podle téže autorky používán termín *hardiness* (pevnost, tvrdost) - stupeň odolnosti a *resilience* (houževnatost, nezdolnost) - schopnost odolávat v průběhu času. Celkově se jedná o komplex *protektivních faktorů*, které člověku pomáhají zvládnout nepříznivé životní situace. Křivohlavý (1997) a Hoskocová (2006) používají termín *nezdolnost*.

Faktory ovlivňující míru odolnosti vůči zátěžím

Míra odolnosti vůči zátěžím závisí na vrozených předpokladech, dosažené vývojové úrovni, individuálních zkušenostech i celkovém aktuálním stavu. Záleží také na tom, jak dítě zátěž interpretuje a prožívá, jak dokáže využít pozitivních podnětů, které se nabízejí, především sociální opory. Odolné děti získají snáze korektivní zkušenost, která redukuje negativní důsledky raných zážitků (Vágnerová, 2004, 2005).

Hoskocová (2006) považuje podobně jako Vágnerová (2004, 2005) za významný vliv při zvládnání životních těžkostí sociální oporu, kterou definuje jako „pomoc, která je poskytována druhými lidmi člověku, jenž se nachází v zátěžové situaci" (s. 53). Obecně se jedná o činnost, která zátěžovou situaci ulehčuje.

Vágnerová (2004) formuluje faktory ovlivňující míru odolnosti:

- * Vrozené předpoklady - celková stabilita organismu, emoční vyrovnanost, flexibilita atd.
- * Kumulace odlišných zkušeností - odolnost lze ovlivňovat na úrovni učení, a to rozvíjením účelných způsobů zvládnání zátěží.
- * Individuální zkušenosti - z nich vychází způsob reagování člověka na zátěžové situace.
- * Sociokulturní norma - ovlivňuje volbu určité strategie.

Čáp a Dytrych (1968) uvádějí následující faktory:

- Věk - čím jsou děti mladší, tím méně jsou ochotny vracet se k činnosti, ve které měly neúspěch
- Životní zkušenosti dítěte
- Intelekt, myšlenková úroveň, souhrn poznatků
- Zkušenost jedince s náročnými životními situacemi - záleží na síle a závažnosti stresových situací a jejich pořadí
- Zkušenosti z období raného dětství - viz kapitola 2.4.3
- Přítomný stav organismu- přítomnost infekcí, jedů, dlouhodobá frustrace, stres atd. odolnost snižují
- Vykonávání určité činnosti, zejména činnosti motorické - pasivní člověk snáze podléhá působení nepříznivých okolností
- Příznivé společenské vztahy - s někým blízkým zvládne jedinec zátěžové situace snáze
- Uvědomělé úsilí, volní vlastnosti, uvědomělá autoregulace- pozitivně působící činitelé
- Nepřiměřeně vysoká úroveň aspirace- odolnost snižuje

Publikace Preventing Child Maltreatment (WHO, 2006) řadí mezi protektivní faktory bezpečný attachment dítěte k dospělým členům rodiny, vysokou úroveň otcovské péče během dětství, nesdružování se s delikventními vrstevníky, vřelý a podporující vztah s rodičem, který dítěti neublíží a co nejméně stresujících faktorů spojených se zneužíváním.

Protektivní faktory můžeme rozlišit na individuální charakteristiky a vlivy prostředí (zde se jako velmi důležité jeví sociální opory). Citovaní autoři se v mnoha faktorech shodují.

³-3 Vývoj osobnosti dětí vyrůstajících v dětském domově

Vliv institucionálního prostředí na vývoj osobnosti (a tedy také sociálních dovedností) je velmi diskutované téma. Bohužel, není k dispozici žádný aktuální výzkum, který by se touto otázkou zabýval.

Za nejvýznamnější počín v oblasti výzkumu vývoje dětí z dětských domovů považují¹⁰ ngitudinální výzkum Matějčka a kol., kterému se věnuje kapitola 3.3.1. Nejnovějším počinem je analýza MVČR a MŠMT Hodnocení systému péče o ohrožené děti (kapitola 3.3.2).

3.3.1 Pozdní následky psychické deprivace a subdeprivace (Zdeněk Matějček, Věduna Bubleová, Jiří Kovařík)

Jedná se o výzkumný projekt, o kterém podali autoři zprávu v letech 1995-1996 v časopise Československá psychologie s názvem „Pozdní následky psychické deprivace a subdeprivace“. Zpráva je rozdělena do tří částí. Dětem z dětských domovů se věnuje první z nich: „Děti

Z dětských domovů ve svých čtyřiceti letech" (1995). Veškerý text až po kapitolu Porovnání s ostatními sledovanými skupinami pochází z tohoto zdroje.

Cíle projektu

Obecným cílem projektu bylo přispět k poznání psychické deprivace a subdeprivace v dětství a jejím následkům, specifickým cílem hlubší poznání životní situace a vývoje osobnosti dospělých lidí, kteří vyrůstali v deprivacím prostředí.

Soubory sledovaných osob

- 1) Skupina 56 dětí, které vyrůstaly v dětských domovech až do konce povinné školní docházky a kterým na konci projektu bylo 40 let (DD).

Dlouhodobé deprivacní zkušenosti, žádná cílená pomocná opatření, jen „život“ a vnitřní síly jedince.

- 2) Skupina 116 osob, které byly v dětství vychovávány v SOS dětských vesničkách a které byly na konci projektu v mladším věku dospělém (SOS).

Různě dlouhé deprivacní zkušenosti v dětství- dále rodinná výchova ve specifických podmínkách Dětské vesničky, určitá ochranná opatření při osamostatnění.

- 3) Skupina 93 osob vychovávaných individuálně v pěstounských rodinách, které byly na konci projektu v mladším věku dospělém (PP).

Deprivacní zkušenosti v dětství (v menší míře než u dětí SOS)- dále výchova ve standardním modelu rodiny, běžná rodinná ochranná opatření při osamostatnění.

- 4) Skupina 220 dětí narozených z prokazatelně nechtěného těhotenství, na konci projektu ve věku 30 let (ND).

Předpokládane vlivy subdeprivacní ve vlastní rodině, v níž trvale žijí.

- 5) Skupina 220 dětí narozených z přijímaného těhotenství (K).

Bez předpokládaných deprivacních a subdeprivacních vlivů. Děti trvale žijí ve vlastní rodině.

V dalším textu se budu věnovat pouze skupině první.

Skupina dětí z dětských domovů

Soubor byl sestaven v roce 1965 a tvořilo jej 60 dětí (30 chlapců a 30 dívek), které nejpozději od svých tří let až do ukončení povinné školní docházky vyrůstaly v kojeneckých ústavech, dětských domovech či zvláštních školách internátních. Ve starším školním věku byly P^{fi} 14denním až 3týdenním diagnostickým pobytem na dětské klinice somaticky, Psychologicky a sociálně vyšetřeny rozsáhlým souborem metod a průběžně byly sledovány v několika etapách.

V letech 1992-1994 výzkum pokračoval s 56 lidmi (28 žen a 28 mužů). Průměrný věk byl

37,4 roků v rozpětí od 34 do 41 let. Data byla získávána pomocí dotazníků u 14ti osob také pohovorem.

Čtyři podskupiny souboru

Na základě výsledků výzkumu rozdělili autoři sledovaný soubor do 4 podskupin:

1) Děti z dětských domovů, žijící nyní v dospělosti v ÚSP (5 osob)

Tato podskupina se z celého souboru vydělila jako podskupina s těžším mentálním postižením (která byla zjištěna již na počátku školní docházky a potvrzena během pobytu na dětské klinice v roce 1966). Ač všichni absolvovali nejméně 4-5 tříd zvláštní školy a měli by tedy dosáhnout určité společenské samostatnosti, byli v ústavu zcela závislí. Posudek z ÚSP nebyl ani v jednom případě příznivý v oblastech pracovní angažovanosti a společenské aktivity, upozorňoval na jejich sobectví, neschopnost spolupráce, konfliktnost, náladovost, samotářství. Podle autorů se jedná o pokračování vývoje osobnosti „útlumového typu“.

Nepříznivý vývoj je podle autorů důsledek kombinace primárního mentálního postižení a sekundárního přidružení psychické deprivace. Výchozí stav byl příznivější než nyní kolem 40. roku věku, docházelo tedy postupně k deterioraci intelektové i sociální, která zřejmě nadále pokračuje.

2) Osoby nespolupracující (6 osob)

Tato podskupina nereagovala na žádosti o vyplnění dotazníků, data byla tedy získána od sociálních odborů. Jde většinou o sociálně izolované jedince, kteří mají se zařazením do společnosti závažné problémy, v partnerských i manželských vztazích většinou selhávají. Jsou nestálí (časté stěhování), mají konflikty se zákonem.

Neochotu spolupracovat autoři vysvětlují neschopností sociální komunikace při vážně narušeném vývoji jejich identity.

3) Osoby částečně spolupracující (8 osob)

Tyto osoby vyplnily kontaktní dotazník, ale další spolupráci odmítly. V této podskupině je nápadný nízký stupeň dosaženého vzdělání (většinou zvláštní školy), časté střídání zaměstnání^a bydliště a neschopnost vychovávat své děti. Osoby z této podskupiny mají potíže se zákonem (výtržnictví, drobné krádeže), projevují hlubokou nechuť ke kontaktu s vnějším sociálním světem (sociální pracovnice, dotazníky).

4) Osoby plně spolupracující (37 osob)

Charakteristikou této podskupiny je dostatečná míra sociální přizpůsobivosti, otevřenosti i kompetence a vyšší vzdělání (které je ale hluboko pod obecnou normou - 51% vyučení, 2 ženy maturita, 24% nedokončené základní vzdělání, 14% zvláštní škola). 73% osob je zaměstnaných, 16% nezaměstnaných, 12 osob bylo trestaných. 26 osob žije v manželství nebo trvalém

partnerském svazku, děti jsou pro ně „smyslem života“. Těchto 26 osob představuje 46% celkového souboru 56ti a podle autorů je lze **s jistou rezervou považovat za ty, kteří deprivací prošli víceméně nedotčeny.**

Manželství a rodina jsou podle autorů v mladším věku dospělém zřejmě konsolidačními činiteli, protože 11 osob, které v manželství nebo trvalém partnerském svazku nežijí, vykazuje méně příznivé charakteristiky (častější protialkoholní léčení, bydlení v podnájmu nebo ubytovnách). I tuto skupinu považují autoři za pokračovatele typu „dobře přizpůsobeného“, kteří ale v prostředí mimo ústav selhávají (neschopnost citové odezvy, obtížné navazování a udržování vztahů). Do této kategorie patří spíše muži než ženy.

Porovnání s ostatními sledovanými skupinami

Porovnání jednotlivých skupin výzkumného projektu nabízí třetí část zprávy s názvem „Děti narozené z nechtěného těhotenství, děti z dětských domovů a děti z náhradní rodinné péče v dlouhodobém sledování“ (Matějček, 1996). Zaměřuji se na rozdíl skupiny dětí z dětských domovů od ostatních.

Rodinný stav - nejnápadněji se chovají muži z DD a ND. Muži z DD ve vysokém procentu zůstávají svobodni ještě ve čtvrté dekádě života, nejčastěji se rozvedli a rozvedení zůstávají (u mužů z ND naopak). Ženy z DD zůstávají svobodné výjimečně.

Děti - ženy z DD mají nejvíce dětí.

Vzdělání- osoby z DD mají oproti ostatním skupinám nejnižší vzdělání.

Tělesné a duševní zdraví - osoby z DD se nejméně často cítí v dobré zdravotní kondici.

Mladistvé lásky - neschopnost se uspokojivě zamilovat či neúnosné problémy v této oblasti jsou považovány za typické pozdní následky psychické deprivace či subdeprivace v dětství. Zamilování ve věku do 20 let uvádí muži z DD v porovnání s ostatními skupinami nejméně (ženy z DD nejvíce), povrchní nebo žádné zamilování naopak nejvíce (stejně tak ženy z DD).

Životní spokojenost - muži z DD uvádějí nejnižší spokojenost se životem, ženy z DD se od ostatních skupin významně neodlišují.

Kontakt s psychiatrií - u chlapců z DD a náhradní rodinné péče je nejvyšší procento kontaktů s Psychiatrií. Chlapci z DD byli také nejčastěji jednou přijati na psychiatrické oddělení.

Tresty v dětství - zvláště neúměrné tělesné tresty, které si dospělé osoby ještě pamatují, jsou považovány za přitěžující okolnost ve vývoji osobnosti. Dětem z DD zůstává vzpomínka na přísné tresty významně častěji.

interrupce - její výskyt lze pokládat za jeden z ukazatelů zkušenosti a odpovědnosti v sexuálních vztazích, a tedy i ukazatelem zralosti osobnosti. Ženy z DD podstoupily interrupci

zřejmě nejčastěji, a to i opakovaně a relativně nejčasněji (ve věku mladistvém).

Skór psychosociální adaptace (SPSA) - osoby z DD mají podstatně nižší SPSA.

Trestná činnost

Plná třetina osob z DD (20 osob, tj. 36%) se v pozdějším věku dopustila trestných činů, což je nejvyšší procento ze všech sledovaných skupin. Častější jsou také nepodmíněné tresty (60% z celkového počtu trestů). **Kriminální kariéru však začínají relativně později** než jedinci z ostatních souborů (Matějček, Bubleová, Kovařík, 1995).

Kovařík a kol. (2001) uvádí údaje z roku 2000 (viz Příloha 6). K 31.12.2000 bylo v Rejstříku trestů ČR zachyceno 16% osob DD, tj. 36% skupiny (tj. stejné procento jako uvádí Matějček, Bubleová a Kovařík, 1995). U osob z DD je častější nepodmíněné odsouzení, delší je průměrná délka těchto trestů a znatelně vyšší procento osob mělo pět a více trestů. Ve věku spáchání prvního souzeného činu se skupiny nijak závažně neliší, avšak do věku 20 let spáchalo trestný čin 75% osob DD, zatímco ve skupinách SOS a ND je to přibližně 50%. Do věku 30 let spáchalo trestný čin 12% osob DD, a cca 40% osob SOS a PP. **Mladiství z DD tedy začínají s trestnou činností podstatně dříve** (což je v rozporu s tvrzením Matějčka, Bubleové a Kovaříka, 1995¹) a dříve s ní také končí. Kritickým obdobím pro nastoupení delikventní kariéry je zřejmě odchod z ústavního prostředí (relativně chráněného) do prostředí nechráněného.

Shrnutí, závěry a úvahy

Matějček, Bubleová a Kovařík (1996) shrnují, že děti dlouhodobě vychovávané v ústavních zařízeních vykazují v pozdějším věku poměrně nejvíce odchylek od běžné normy, pokud jde o vývoj osobnosti a společenské uplatnění. Tento závěr platí, i když vezmeme v úvahu nižší intelektovou kapacitu těchto dětí. Podle Kovaříka a kol. (2001) se tyto závěry dají vysvětlit faktem, že skupiny PP a SOS byly po určité době strávené v „deprivačním prostředí“ vystaveny vlivu pěstounského rodinného prostředí, což je možné do jisté míry pokládat za opatření »pomocné“ či dokonce terapeutické.

Výrazně nepříznivé výsledky přináší kombinace psychické deprivace v ústavním prostředí s jinými „přítěžujícími“ činiteli, tj. především s mentální retardací (Matějček, Bubleová, Kovařík, 1995).

Matějček, Bubleová a Kovařík (1995) však dodávají, že i při celkově nepříznivých charakteristikách souboru DD je možné zachytit jedince (převážně ženy), kteří mají dobré společenské uplatnění. Tvoří podskupinu, která by mohla být dále zkoumána s ohledem na ^{re}silienci (viz kapitola 3.2).

¹ Rozpor v tvrzení o začátku konání trestné činnosti je zajímavý, protože se jedná o velmi relevantní údaj.

Zřetelná je mužsko - ženská diference, a to v neprospěch mužů. Ve sledovaném souboru byli muži vzhledem k věku nápadně často svobodní, nejčastěji jsou rozvedeni po neúspěšném manželství. Uvádějí potíže v mileneckých vztazích již od věku mladistvého, ve shrnujícím skóru psychosociální adaptace dosáhli výrazně nižších výsledků než ženy. Autoři se proto domnívají, že nepřítomnost intimity rodinného života a „mateřské“ péče specificky postihuje více chlapce než dívky a že díky převaze žen v personálu dětských domovů nacházely dívky v dětských domovech více přijatelných ženských vzorů (Matějček, Bubleová, Kovařík, 1995). Matějček (1996) dodává, že muži z DD mohli ve vychovatelkách sotva najít ženu, která by je měla ráda vskutku „mateřsky“ a bezvýhradně. Muži z DD jsou tedy zřejmě častěji neschopni citové odezvy, proto zůstávají více svobodní, více se rozvádějí apod.

Ženy z DD zřejmě zpočátku v milostných vztazích tápou a chopí se každé příležitosti (viz nejvyšší procento potratů), ale nejsou ochuzeny o ženské chování. Projevují především určitou Poddajnost, přitahují proto muže, kteří nachází uspokojení v dominantním postavení vůči ženě, dětem a rodině (Matějček, 1996).

Matějček (1996) dále uvažuje nad vysokou kriminalitou mužů z DD a SOS. Usuzuje na spojitost s nedostatkem otcovské autority a vzoru mužského sebeovládání, statečnost apod.

Tento výzkum začal v 60. letech vytvořením souboru sledovaných dětí. Systém ústavní výchovy v 60. a 70. letech je však se systémem dnešním nesrovnatelný. Matějček, Bubleová a Kovařík (1995) uvádějí, že tehdejší systém byl diferencován podle věku, takže děti musely v průběhu dětství několikrát měnit celé prostředí. Výchovné skupiny byly děleny rovněž podle věku a vychovatelé se střídali podle pracovních hodin. Charakteristické byly velké ložnice, jídelny, herny a pevně organizovaný denní program. Po ukončení povinné školní docházky odcházelo dítě do internátu a odtud „do života“. Proto nelze výsledky zmíněného výzkumu jednoduše generalizovat i na děti v dnešních dětských domovech.

3.3.2 Hodnocení systému péče o ohrožené děti (MVČR, MŠMT)

V říjnu 2007 byly zveřejněny výsledky dlouhodobé analýzy osudů dětí, které v roce 1995 - 2004 opustily institucionální péči. Analýza byla zveřejněna na webových stránkách MVČR¹-² tohoto zdroje pochází následující text.

„Materiál byl zpracován v gesci ministra vnitra a předsedy Republikového výboru pro Prevenci kriminality. Na jeho zpracování se podíleli zástupci Ministerstva vnitra, spravedlnosti,

¹ Vyhledáno 27.10.2007 na <http://www.mvcr.cz/dokument/2007/prevence/mladezl016.html>

práce a sociálních věcí a zdravotnictví, zejména pak Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy" (Předkládací zpráva, s. 1).

Cíl

„Cílem analýzy bylo získat reálnou představu o tom, jakým způsobem funguje systém péče o děti ohrožené sociálně patologickými jevy a o děti, které již mají zkušenost s pácháním trestné činnosti. Pozornost byla věnována vývoji sociálně patologických jevů a kriminální minulosti dětí, otázce včasné intervence a následné péče, ukládání ústavní a ochranné výchovy, Problematice útěků z institucionální péče a spolupráci institucí, do jejichž působnosti péče o ohrožené a delikventní děti spadá. Zvýšená pozornost byla věnována kriminální kariéře dětí po opuštění institucionální péče. Na osudech těchto dětí lze nejzřetelněji dokumentovat fungování systému péče o ohrožené děti" (Předkládací zpráva, s. 1-2).

Soubor

Byla zpracována data dětí, které opustily zařízení v působnosti MŠMT během let 1995 - 2004. Celkově se jednalo o 17 454 dětí, ke kterým bylo přiřazeno 13 údajů. Uvádím jenom údaje, které se vztahují k sociálním dovednostem, což je trestná činnost. Ostatní údaje viz Příloha 3.

Trestná činnost dětí, které opustily institucionální péči

Během let 1995 - 2004 opustilo institucionální péči celkem 17 454 dětí. Celkově se trestné činnosti dopustilo 9751 dětí (tj. 56 %).

Z celkového počtu dětí se **před a během** pobytu v institucionální péči dopustilo trestné činnosti pouze 3209 dětí, tj. 18 %, tzn. že (žádné) trestné činnosti se před a během pobytu nedopustilo 14 245 dětí, tj. 82 %.

Trestné činnosti **až po odchodu** z institucionální péče se dopustilo 8866 dětí, tj. 51 % z celkového počtu, z nich **do roka po odchodu** spáchalo trestný čin 1681 dětí, tj. asi 10 % z celkového počtu.

Výsledky v závislosti na typu zařízení

Údaje pro jednotlivé typy zařízení ústavní výchovy uvádí analýza až v Příloze 1. Přitom Právě typ zařízení má pro interpretaci dat jednu z nejrelevantnějších rolí. Čísla pro dětské domovy jsou následující:

Během let 1995 - 2004 opustilo dětské domovy 7 532 dětí:

- 2 328 (31 %) spáchalo trestnou činnost

o z dětí, které se trestné činnosti dopustily:

- 432 dětí (**18,5 %**) se dopustilo trestné činnosti **před a během** institucionální péče,
- 1 866 dětí (87,5 %) se dopustilo trestné činnosti až **po opuštění** institucionální péče,
- **do roka** po skočení institucionální péče spáchalo trestný čin 80 dětí (4 %), další (86 %) začaly páchat trestnou činnost až **po roce**.
- průměrná délka pobytu dětí v dětských domovech je 14, 5 roku

Závěry a připomínky

U mnoha dětí se díky umístění v institucionální péči povede jejich sociálně patologický vývoj zbrzdit, nebo dokonce zcela zastavit. Po opuštění ústavu přichází nedostatečně Připraveno na normální život („který se diametrálně liší od maximálně zrežimovaného zažitého modelu života v zařízení", Hodnocení systému, s. 9) do zcela nepřipraveného prostředí, v němž nedošlo od odebrání dítěte k žádné podstatné změně k lepšímu - 51 % (8866) mladých lidí se Poprvé dopustilo trestné činnosti až poté, co opustili institucionální péči. 41 % mladých lidí začalo páchat trestnou činnost až po roce od opuštění zařízení.

„Toto zjištění jednoznačně vypovídá o tom, že umístění dítěte do institucionální péče v mnoha případech znamená jen jeho detenci a pouhé přerušení sociálně patologického vývoje, který po opuštění ústavu buď dále pokračuje, nebo se díky nevhodným podmínkám, do nichž se vrací, teprve nastartuje" (Hodnocení systému, s. 8).

„Příčin selhání mladých lidí po opuštění ústavní péče je více a bezesporu k nim patří i Prostředí ústavů a jejich režim, ve kterých mnohé děti prožijí řadu let. Trvale je kritizován vysoký počet dětí v některých zařízeních, které neumožňuje individuální práci s nimi a tedy ani nevytváří podmínky pro individuální rozvoj osobnosti" (Hodnocení systému, s. 8).

V této souvislosti se vracím k údaji, že 86 % mladých lidí začalo páchat trestnou činnost až po roce. Tento údaj bývá v médiích interpretován jako důkaz absence služeb následné péče - k si mladí lidé „ještě vystačí s tím, co se naučili v zařízení". K těmto interpretacím se Přikláním. Situace odchodu z dětského domova je podle mého názoru jedna z nejnáročnějších a mladí lidé v ní potřebují podporu a pomoc. Sahají možnosti dětských domovů až sem, tzn. k podpoře i po opuštění zařízení? Podle mého názoru ne, je zde zapotřebí dalších služeb. Proto ²⁰sadně nesouhlasím s tvrzením, že selhání mladých lidí mimo zařízení způsobuje systém dětských domovů a jejich režim. Ano, je možné, že nějaký podíl má. Ale nesmíme zapomínat na že mladí opouštějí DD většinou v 18, 19 letech a jejich vzdělání mívá většinou podobu Ručního listu. Jak by s touto situací naložil mladý člověk, který by nebyl z dětského domova? Lze se pouze domnívat, aktuální výzkumy kvalitativního zaměření nejsou k dispozici.

Zpráva *Veřejného ochránce práv za rok 2006* uvádí (Hodnocení systému, s. 8):

„Režim dne či týdne, který je koncipován jako absolutní dohled pracovníků nad činností a projevy dětí, je ospravedlnitelný pouze při vzniku konkrétního nebezpečí a ohrožení dítěte. **Takový režim, který jsou děti nuceny dodržovat, podporuje pouze jejich pasivitu a manipuluje s nimi. Každé dítě je striktním uplatňováním režimu trvale formováno; je naučeno jíst v přesný čas, spát stanovené dlouho, hrát si v přesně vymezený čas. Nerozhoduje se, nepřemýšlí, pouze pasivně přijímá rozhodnutí jiných.** Základním principem, který by měl stát vždy nejvýše při organizaci prvních let života dítěte, je však respekt k jeho potřebám a možnostem. Požadavek respektu vůči stanovenému režimu a jeho vynucování z pozice silnějšího subjektu není v zájmu zde umístěných dětí a je nepřijatelný“.

Pozn.: Pracovníci úřadu Veřejného ochránce práv své závěry učinili z návštěvy čtyř ústavů stejného typu.

Toto tvrzení může být podle mého názoru poněkud zavádějící. Není jasné, o jaký typ zařízení Pro výkon ústavní výchovy se jedná. Přitom režim se liší právě v závislosti na něm, a tedy charakteristikách klientů (více viz zákon 109/2002 Sb., O výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních, §5, 12 a 14).

Prohlédnutí Zprávy veřejného ochránce práv za rok 2006' ukázalo, že úryvek zprávy Použitý na s. 8 neobsahuje jeden důležitý fakt. Systematické návštěvy ve čtyřech zařízeních, v nichž se vykonává ústavní a ochranná výchova, byly realizovány v následujících zařízeních: VÚ Chrastava, VÚ Polanka, VÚ Pšov a odd. EPCHO. Není třeba rozvádět, že uplatňování režimu v těchto zařízeních má své opodstatnění.

Další připomínky k analýze

Hodnocení systému péče o ohrožené děti vidím jako významný počin. Jako velice zavádějící však shledávám statistické zpracování dat bez jejich podrobnější interpretace. Např. údaj, že **56% dětí, které opustí institucionální péči, nastoupí kriminální kariéru.** Jedná se o statistický výsledek, proti kterému nelze nic namítat. Vede však ke zjednodušení, které je navíc Chutně mediálně podporováno: systém náhradní výchovy způsobuje u poloviny svých klientů ^{te} tendenci ke konání trestné činnosti. Nebo ještě jednodušeji: systém náhradní výchovy Produkuje kriminálníky. Přitom do celé problematiky vstupují faktory, které jsou Pro interpretaci výsledků velmi relevantní:

1) Ústavní výchova vs. ochranná výchova

Na interpretaci výsledků má podle mého názoru vliv také to, zda se jedná o děti, kterým byla nařízena ústavní výchova (ÚV), nebo o děti, kterým byla uložena výchova ochranná (OV), jak ostatně plyne z podmínek pro nařízení ÚV (podle zákona č. 94/1963 Sb., O rodině, § 46, odst. 1) či uložení OV (zákon č. 218/2003 Sb., O odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže a o změně některých zákonů, § 22, odst. 1).

2) Věk, ve kterém byli do zařízení umístěni a délka pobytu v něm

Dalším intervenujícím faktorem je podle mého názoru věk, ve kterém bylo dítě umístěno do zařízení a délka pobytu v něm. Platí obecné pravidlo, že čím dříve se problémovému dítěti dostane nějaké intervence, tím je větší šance na její úspěch. V tomto případě můžeme za intervenci pokládat umístění do zařízení.

3) Důvody, pro jaké byli do zařízení umístěni

Významným faktorem jsou také důvody umístění. Dá se předpokládat, že čím závažnější Poruchy chování (a čím vyšší věk), tím menší šance na změnu k lepšímu.

4) Druh trestné činnosti

Není jasné, o jaké druhy trestné činnosti se jedná. Jednotlivé druhy trestné činnosti by podle mého názoru měly být odlišně interpretovány. Ze strany zástupců zařízení pro výkon ústavní výchovy navíc zaznělo, že do kategorie „trestný čin“ jsou započítávány také přestupky (tj. např. jízda na černo). To ale není podložená informace.

5) Kontrolní skupina

Myslím, že pro tvrzení, že pobyt v zařízení pozitivně koreluje s konáním trestné činnosti, je zapotřebí porovnání se skupinou, která zařízením neprošla.

„Soud může nařídit ústavní výchovu nebo dítě svěřit do péče zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc, jestliže je výchova dítěte vážně ohrožena nebo vážně narušena a jiná výchovná opatření nevedla k nápravě nebo jestliže z jiných závažných důvodů nemohou rodiče výchovu dítěte zabezpečit“ (zákon č. 94/1963 Sb., O rodině, § 46, odst. 1). Obecně se tedy jedná o rizikové, ohrožené děti, tzn. děti, které jsou ohroženy sociálně patologickými jevy. Proto otázka, zda by tyto děti nekonaly trestnou činností i v případě, kdyby nebyly umístěny do institucionální péče. Srovnat zkoumaný soubor se souborem, který pochází z problémového denního prostředí, ale nebyl umístěn do zařízení pro výkon ústavní výchovy, by podle mého názoru bylo přinejmenším zajímavé.

Nad touto analýzou by se dalo diskutovat ještě na mnoho stran, to však není pro účely této diplomové práce relevantní. Stručně shrnu mé hlavní připomínky:

Analýza zmiňuje pouze negativní aspekty systému náhradní výchovy. Jak je uvedeno v bodě pět, pracuje s dětmi ohroženými sociálně patologickými jevy. Budeme-li počítat s 56% dětí, které se dopustily trestné činnosti, znamená to, že 44% se možná také díky práci s dětmi v zařízení trestné činnosti nedopustilo. Jsem si však vědoma faktu, že se jedná o velmi zjednodušené tvrzení.

2) Celkové zjednodušení

Proti předloženým statistickým datům nelze nic namítat. Tato data však nejsou dostatečně interpretována. Analýza opomíjí komentovat faktory, které jsou z hlediska interpretace relevantní, což mnohdy vede ke zjednodušení celé problematiky. V této souvislosti se konec konců můžeme zamyslet už nad základní premisou: **lze skutečně na osudech dětí po opuštění institucionální péče (rozumějme jejich kriminální kariéře) nejzřetelněji dokumentovat fungování systému péče o ohrožené děti?**

3.4 Dětský domov vs. rodinné prostředí

V předchozích kapitolách jsem popsala některá specifika vývoje sociálních dovedností u dětí v dětských domovech - možné následky dysfunkčního rodinného prostředí (deprivace, subdeprivace, syndrom CAN) - a výzkumy zaměřené na vývoj osobnosti dětí v dětských domovech.

Mluví-li o možných specifikách vývoje sociálních dovedností u dětí v dětských domovech, nesmím opomenout to základní: odlišnost prostředí dětského domova od prostředí rodinného (tj. primárního a základního činitele socializace).

Koluchová (1987) vymezuje čtyři okruhy negativních vlivů, kterými i velmi dobrý dětský domov ovlivňuje psychický vývoj:

- i- **Dítě si nemá možnost vytvořit vztah k jedné osobě.** Čím je dítě mladší, tím hůře to snáší. Rozdělení dětí v ústavní péči do tří let jednotlivým sestrám není řešením. Dítě pak hůře nese denní odlučování od „své tety“ a odloučení při přemístění do dalšího domova mu způsobí značné trauma.
Většina dětí vystřídá více ústavních zařízení. Za svůj život je dítě mnohokrát přemísťováno. V jednom roce, ve třech letech, a v cca šesti letech (do školního DD). U mladších dětí se objevuje separační úzkost, u starších neschopnost uplatnit svůj potenciál ve škole (v důsledku deprivace), neurotické projevy, deprese, otupělost.
- ³- **Nedostatek podnětů.** Dětem chybějí především citové a sociální podněty. Dětem Předškolního a školního věku chybějí především modely vztahů v rodině a širší společnosti

a příležitosti pro osobní iniciativu a zodpovědnost. Osobní čas dětí v DD je příliš organizován. Nesamostatnost je pak příčinou selhání v sociálním začlenění.

4. **Ukončení pobytu v období puberty** (po ukončení ZŠ). Pobyt v domově se obvykle prodlouží pouze bezproblémovým dětem, a to většinou do 18ti let. Ani v 18ti však není člověk dostatečně sociálně zralý.

Opět však nutno dodat, že systém náhradní výchovy, o kterém hovoří Koluchová, je od systému dnešního odlišný, a proto nelze její zjištění generalizovat. V literatuře jsem již na jiný zdroj s touto tematikou nenarazila, nemohu tedy konfrontovat svůj pohled s odborníky.

Pokusím se vyjmenovat odlišnosti prostředí dětského domova od rodinného prostředí na základě svých zkušeností. V prostředí dětských domovů se pohybuji již několik let, ovšem „externě“, v rámci projektů o.p.s. Rozmarýna a pouze v regionu Praha a okolí. Jelikož můj pohled může být poněkud zkreslený, konzultovala jsem své poznatky s Mgr. Karlem Hrubým (vedoucí vychovatel DD Lety) a Mgr. Jiřím Beránkem (ředitel DD Sazená).

Systém služeb vychovatelek/vychovatelů

Na rodinné skupině mají být minimálně dvě denní vychovatelky, v různých dětských domovech se počty liší. Podle počtu dětí v domově pak minimálně jedna noční vychovatelka. V některých dětských domovech již noční vychovatelé nejsou a místo toho je vyšší počet vychovatelů denních. Organizace služeb musí být v souladu se Zákoníkem práce.

V rodině takovýto systém samozřejmě není.

Minimální možnost setkání s mužským vzorem či jeho naprostá absence

V dětských domovech je osoba vychovatele-muže světlou výjimkou. Co naopak není výjimkou, je 100% vychovatelek.

Počet dětí na rodinné skupině

K tomuto bodu se vyjadřuje již citovaný výzkum MVČR a dalších resortů Hodnocení systému péče o ohrožené děti: „Příčin selhání mladých lidí po opuštění ústavní péče je více a bezesporu k nim patří i prostředí ústavů a jejich režim, ve kterých mnohé děti prožijí řadu let. Trvale je kritizován vysoký počet dětí v některých zařízeních, které neumožňuje individuální práci s nimi a tedy ani nevytváří podmínky pro individuální rozvoj osobnosti“ (Hodnocení systému, s.8).

Nemyslím si, že by dostatečný individuální přístup neumožňoval počet dětí v zařízeních. Spíše se jedná o počet dětí na rodinné skupině, který je zákonem stanoven na nejméně 6 a nejvíce 8 (zákon č. 109/2002 Sb., O výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních, § 4, odst. 4). Netroufám si však tvrdit, že počet dětí na rodinné skupině skutečně neumožňuje individuální

přístup. Myslím si, že je to pravděpodobné, tím spíše vzhledem ke zvýšeným nárokům dětí na pozornost, přípravu do školy (SPU jsou jevem více než častým); výjimkou nejsou ani děti s poruchami chování či dílčími psychiatrickými nálezy, popř. špatnými návyky z rodiny či znevýhodněného sociokulturního prostředí.

Podle Mgr. Karla Hrubého je ideální počet dětí na rodinné skupině 6. Upozorňuje však, že záleží na věkovém složení skupiny. Ideální je věková heterogenita.

A v porovnání s rodinou: s rodinou se 6 až 8 dětmi se asi setkáme jen velmi zřídka.

Věkové složení dětí na rodinné skupině

Na jedné rodinné skupině se mohou setkat děti v takovém věkovém složení, které je v rodině nepravděpodobné (stejně staří, půl rok od sebe apod.).

Fluktuace dětí

Děti v dětském domově nemusí zůstat až do 18 let (popř. dokončení studia). Některé se vrací zpět rodiny, pro jiné se podaří najít náhradní rodinná péče. A na místo nich přijdou nové děti.

Systém stravování

K dětským domovům je v naprosté většině případů přidružena školní jídelna, která zajišťuje stravování (znám jediný dětský domov, kde školní jídelnu zrušili a jednotlivé rodinné skupiny si vaří samy ve vlastních kuchyňkách). Většinou dodává hotová jídla, která si děti odnesou na rodinnou skupinu. O víkendech si však v DD vaří většinou sami, na rodinných skupinách.

Nabídka volnočasových aktivit

V regionu Praha a okolí jsou dětské domovy přesyceny nabídkami volnočasových aktivit a jiných akcí. K přirozeným zdrojům (DDM, školy atd.) se totiž přidávají nabídky neziskových organizací (speciálně pro děti z dětských domovů). Dětské domovy se k tomuto faktu staví různě. Někde nemají děti volno ani o víkendu, jinde množství nabídek filtrují.

Materiální nadstandard

Materiální nadstandard je možný díky sponzorům, jejichž zájem roste zejména před Vánocemi. Není neobvyklé, že dítě dostane vše, o co si k Vánocům napíše. Ovšem ani v jinou roční dobu není o dárky nouze. Děti z jednoho DD mi např. říkaly, že speciálně kvůli nim zavřeli nejmenovaný obchod se značkovým oblečením a každé dítě si mohlo vybrat dva kusy, které dostalo zadarmo.

Mezi další nadstandardy patří vybavení dětských domovů. Některé mají vlastní hřiště (nebo dvě), bazén, či dokonce saunu (s tou jsem se setkala v jednom DD).

Důsledkem výše zmíněného je, že děti tyto podmínky považují za normální. Není však příliš pravděpodobné, že se do takových podmínek ještě někdy dostanou.

Z výše uvedeného plyne také **snadná dostupnost** materiální vybavy. Jede-li se např. na hory, dítě zkrátka dostane lyže a vše, co potřebuje, a nemusí pro to nic udělat. Na druhou stranu děti ví, že např. již zmíněné lyže nejsou jeho, ale dětského domova, což má negativní vliv na jejich **vztah k věcem**.

Režim dětského domova

V tomto bodě je mezi dětskými domovy asi největší rozdíl. Někde platí pravidla typu každý den ráno vstávat v 6:30 a vytírat (s cílem osvojení relevantních návyků), někde se uklízí denně v pravidelnou dobu, jinde záleží na míře nepořádnosti konkrétních dětí.

Nutnost odejít

V 18 letech má mladý člověk možnost podepsat tzv. dobrovolný pobyt, který mu umožňuje zůstat v dětském domově do ukončení studia. Déle však zůstat nemůže. „Studium“ znamená u většiny mladých lidí učiliště, které dokončí v cca 19 letech. Některé DD poskytují tzv. startovací byty- byty, kde mohou klienti určitou dobu bydlet.

Situaci odchodu vidím jako velmi náročnou a zajisté by se o ní dala napsat celá diplomová Práce. Člověk ztrácí zázemí, najednou už nějak nepatří tam, kde vyrůstal, nemá možnost se vrátit (více viz kapitola 4.4.3).

Kolektivnost

I když jsou dnes dětské domovy zřizovány v tzv. rodinném typu (každá rodinná skupina má svůj oddělený prostor), pořád se jedná o kolektivní zařízení (s výjimkou DD, jejichž rodinné skupiny jsou rozděleny po bytů ve městě, ve kterém se nachází- těch je ale minimum).

Těžko říct, jaký konkrétní vliv kolektivnost má. Je to určitě jiná jednotka než nukleární rodina, je zde asi narozdíl od rodiny nutno snažit se a bojovat o svou pozici, což může být pro některé děti velmi náročné, ne-li téměř nezvládnutelné.

Je důležité zmínit, že dětské domovy se výše uvedených bodech liší a neexistuje tedy univerzální charakteristika dětského domova.

Otázkou je, jakým způsobem zmíněné odlišnosti od rodinného prostředí ovlivňují sociální dovednosti. Rodina je primární a základní činitel socializace a zprostředkovává zkušenosti, které nelze získat jinde (Vágnerová, 2004). Teoreticky lze tvrdit, že díky odlišnostem ve fungování dětského domova mají děti jiné zkušenosti a jejich socializace tedy probíhá jinak. Ale co znamená ono „Jinak“? Lze vůbec na tuto otázku odpovědět, když proces socializace

probíhal Jinak" už před tím, než se dítě ocitlo v dětském domově (díky nefunkčnímu rodinnému zázemí)?

3.5 Shrnutí

Z teoretické části vyplynulo, že úroveň sociálních dovedností dětí umístěných v dětském domově bude pravděpodobně snižena vzhledem k důvodům umístění (dysfunkční rodinné prostředí¹ a jeho možným následkům- syndrom CAN, psychická deprivace/subdeprivace). Svůj vliv má zřejmě také odlišnost fungování dětského domova a fungování rodiny - zde ale nevíme jaký. Lze se pouze domnívat, že socializační proces probíhá v důsledku těchto odlišností Jinak".

Možné důsledky dysfunkčního rodinného prostředí mají mnoho podob, podle mého názoru neexistuje univerzální charakteristika. Jak plyne z druhé a třetí kapitoly, vlivů na vývoj osobnosti je mnoho a následky dysfunkčního rodinného prostředí mohou být u různých dětí různé, záleží na mnoha faktorech (osobnosti dispozice, zkušenosti, resilience apod.) - konkrétněji viz kapitola 5 (kasuistiky). Schematické vyjádření vlivů na vývoj sociálních dovedností u dítěte z dysfunkčního rodinného prostředí viz Příloha 3.

Vliv dětského domova jako kolektivního zařízení je doposud ne zcela probádanou oblastí. Longitudinální výzkum prof. Matějčka a kol. jako jediný pracoval také s kontrolní skupinou a může tak jako jediný aspirovat na „oddělení“ vlivu ústavního prostředí. Týkal se však souboru dětí z DD sestaveného v roce 1965, kdy systém ústavní výchovy fungoval jinak než dnes. Jeho výsledky tedy nelze plně generalizovat. Otázka vlivu dětského domova (a tedy konkretizace výše zmíněného „jinak“) tedy zůstává nezodpovězena.

⁰ Významu rodiny pro vývoj a utváření sociálních dovedností pojednává kapitola 2.4

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4. SLEDOVÁNÍ SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ POMOCÍ PRÁCE SE SKUPINOU

V předchozích kapitolách jsem se sociálními dovednostmi dětí umístěných v dětském domově zabývala po teoretické stránce - definicí a faktory, které je mohou ovlivňovat. V této kapitole se budu zabývat sociálními dovednostmi u konkrétních skupin dětí v dětském domově (podrobnější popis skupin v kapitole 4.3) v rámci projektu SAMOfor o.p.s. Rozmarýna.¹

Mým cílem bylo zjistit, **v jakých konkrétních dovednostech mají tyto děti problémy** a pokusit se o zdůvodnění. Vycházím především z výstupů z práce s dětmi v dětských domovech v rámci projektu SAMOfor a z teoretické části. Některé aspekty doplňuji zkušenostmi s praxí v dalších zařízeních pro výkon ústavní výchovy.

Nemohu tvrdit, že jsem popsala a analyzovala veškeré problémy v oblasti sociálních dovedností. Myslím však, že jsem využila maximum informací, které výstupy z projektu SAMOfor poskytují.

Držím se **obecné roviny**. Následující kapitola obsahuje kasuistiky některých dětí zmíněných v této kapitole. Osobní příběhy umožňují získat přesnější představu o možných příčinách problémů v sociálních dovednostech a jejich konkrétní podobě v širším kontextu.

Věnuji se také některým **souvisejícím tématům**, která vyplynula během zpracovávání materiálu. Jedná se o témata, jejichž zpracování by pravděpodobně vyžadovalo několik let výzkumu a značně tedy přesahují rámec této diplomové práce. Materiál však obsahuje mnohé zajímavé podněty, proto jsem ke zmíněným tématům přistoupila alespoň formou úvahy.

4.1 Stručně o projektu SAMOfor

Projekt SAMOfor je jedním z projektů programu Prevence obecně prospěšné společnosti Rozmarýna. Jeho cílem je rozvoj sociálních dovedností u cílové skupiny dětí a mládež v dětských domovech. Právě jejich nedostatečná úroveň je podle našeho názoru jednou z příčin sociálně patologických jevů u této cílové skupiny.

Naším základním východiskem není v žádném případě to, že dětské domovy, resp. ^chovatelé dělají svou práci špatně či nedostatečně. Děti v dětských domovech patří mezi ohrožené skupiny dětí (podle **Hodnocení** systému péče o ohrožené děti jsou za ohrožené považovány všechny děti, které se dostaly nebo měly dostat do souvislosti se sociálně-právní ochranou dětí). Vycházíme tedy z toho, že potřebují zvýšenou podporu v oblasti osobnostního a sociálního vývoje (tak jako ji potřebují ostatní skupiny ohrožených dětí).

⁰ Rozmarýně viz Příloha 4.

Projekt je realizován jako pravidelná 1 ½hodinová setkání s dětmi Gedenkrát za 14 dní), která vedou dva lektoři (muž a žena).

Obecné charakteristiky setkání

Struktura setkání

Setkání mají pravidelnou strukturu. Struktura vnáší do setkání řád a jistotu, které dětem umožňuje a usnadňuje orientaci v dění.

1) „ Úvodní povídky“

Začínáme kolečkem, ve kterém si řekneme, jak jsme se měli a jak se máme. Dozvídáme se, co se komu stalo příjemného, co nepříjemného, jak se cítí. Sdílnost dětí je různá jak v závislosti na konkrétním dítěti, tak na jeho aktuální náladě atd.

Cílem je „sonda“ do rozpoložení dětí, případně celé skupiny, na jejímž základě případně modifikujeme plánovanou aktivitu. Není-li např. zrovna vstřícná atmosféra, nedáváme úkoly do skupinek, ale spíše do dvojic či jednotlivě.

2) Pohybová aktivita

Aktivita, při které se děti hýbou. Cílem je uvolnění a alespoň částečné vybití negativních emocí či přebytečné energie.

3) Téma setkání

Každé setkání má své téma, které většinou určujeme my na základě výstupu z minulého setkání. Je zpracováno skrze nejrůznější techniky a jejich reflexi.

4) Shrnutí

Ke konci každého setkání děláme shrnutí toho, co se dělo. Cílem je shrnutí realizovaných aktivit a zopakování důležitých momentů. Děti by je totiž jinak buď zapomněly, nebo by se jim ztratily souvislosti,

•v Zpětná vazba

Setkání končí kolečkem, kde všichni poví, co se jim dnes líbilo, co nelíbilo atd. Cílem je celkově zhodnotit setkání, děti se musí vyjádřit co nejkonkrétněji.

Konání v prostorách DD

Setkání jsou realizována v prostorách DD, což je jeden z přitěžujících faktorů pro práci se skupinou. Je to prostor dětí, nikoli náš. Děti se sice již několikrát vyjádřily že „konečně vypadly z děcáku“, jsme tedy vnímáni jako aktivita mimo DD, ale pořád jsou „ve svém“.

Dobrovolnost

Dříve byla účast na setkání dobrovolná, záleželo na dětech samotných, zda přijdou, či ne. ^to nastavení vycházelo z předpokladu, že dobrovolnost se pojí s motivací. Ukázalo se však,

že dobrovolná účast není konstruktivní. Zprvė způsobuje nestálé složení skupiny, proto dá mnohem větší práci dosáhnout skupinové koheze, zadruhé způsobuje nejasný formální rámec, který je jedním ze základních předpokladů pro práci se skupinou.

Nyní musí každý nově přichozí přijít nejméně třikrát za sebou a potom se závazně rozhodnout, zda bude či nebude chodit do konce pololetí/školního roku. Náplň činnosti projektu SAMOfor je dětem těžko vysvětlitelná (na rozdíl např. od kroužku keramiky), proto chceme, aby si nejdříve něco zažily a teprve potom se rozhodly.

Věková heterogenita

Účast na setkání není striktně omezena věkem, a to ze dvou důvodů:

- některé mladší děti jsou mnohem zdatnější než děti starší (ukázalo, že dolní hranice je čtvrtá, pátá třída, tzn. kolem 11 let - děti udrží pozornost, umí se vyjádřit, více vnímají sebe i druhé apod.)
- skupina věkově heterogenní je pro děti zDD přirozenou skupinou (paralela rodinné skupiny)

4.2 Práce se skupinou jako nástroj sledování sociálních dovedností

Charakteristiky a specifika práce se skupinou umožňují sociální dovednosti nejen sledovat, ale také rozvíjet. Hermochová (1982) hovoří v této souvislosti o sociálně psychologickém výcviku - chování jedince ve výcviku je natolik skutečné, že umožňuje prožít zkušenosti, které vedou k učení.

V případě projektu SAMOfor nelze o sociálně psychologickém výcviku hovořit, základní charakteristiky však mají společné:

- 0 Hlavním zdrojem obsahu jednání ve výcvikové skupině je to, co se odehrává „zde a nyní“ (Hermochová, 1982). Stejně tak v „SAMOforské“ skupině. Pracuje se hlavně s chováním a projevy v rámci aktivit a technik a jejich reflexemi.
- 2) Ve výcvikové skupině se neklade velký důraz na vnitřní pohnutky jednání - pozornost je zaměřena na vnější chování (Hermochová, 1982). Ani v „SAMOforské“ skupině se nezabýváme vnitřními motivy. Snažíme se, aby si děti uvědomily, jak se v jaké situaci chovají a jaké může mít jejich chování důsledky.
- 3) Centrem dění v rámci sociálně psychologického výcviku není skupinová dynamika, ale modelové či reálné činnosti, řešení úkolů apod. Skupinová dynamika je v popředí pouze v případě, kdy se jedná o řešení akceschopnosti skupiny (Hermochová, 1989). Skupinovou dynamiku definuje Kratochvíl (1987) jako to, co se děje mezi členy skupiny, jaké jsou jejich vztahy a vzájemné reakce a jak se mění v průběhu vývoje skupiny. Ani v „SAMOforských“ skupinách neřešíme procesy vztahů mezi dětmi, jejich reakcí na sebe atd.

Zaměřujeme se na aktivity a úkoly. Pokud nastane situace, do které se promítají vztahy mezi dětmi, uchopíme ji z hlediska adekvátnosti či neadekvátnosti řešení, nikoli z hlediska možných příčin.

Na základě výše uvedených bodů mohu s jistou rezervou tvrdit, že charakteristiky sociálně psychologického výcviku jsou platné i pro „SAMOforské“ skupiny.

Co se týče využití práce se skupinou jako nástroje k rozvoji sociálních dovedností u dětí v dětských domovech: v původním plánu jsem chtěla do diplomové práce zpracovat také toto téma. Sledovat efekt práce, tedy míru rozvoje sociálních dovedností, je však úkol nesnadný a v rámci diplomové práce navíc nemožný. Budu se proto věnovat „pouze“ sledování sociálních dovedností jako takových.

Sledovat sociální dovednosti pomocí práce se skupinou je možné díky následujícímu:

a) Skupina jako prostor pro sociální učení

Sociální učení probíhá v každé skupinové situaci, které se jedinec zúčastňuje - rodina, Školka, škola apod. Učení v rámci těchto skupin probíhá spontánně a jedinec si většinou není vědom toho, že a jak se učí novým způsobům chování, získává své postoje a hodnoty. Komunikace o procesu psychosociálního učení je charakteristická právě pro výcvikové skupiny (Hermonchová, 1988). Právě díky komunikaci je možné nejen podněcovat sociální učení, ale také mapovat sociální dovednosti.

b) Techniky práce se skupinou

Techniky v práci se skupinou (interakční hry a cvičení) slouží jako prostředky k podněcování rozvoje sociálních dovedností. Navozují kontakt mezi účastníky, při kterém se o sobě něco dozívádají a zároveň jsou upozorňováni na své pocity, postoje a názory na probíhající děje. Sociální učení je tak vyvoláváno na mnoha úrovních (Hermonchová, 1994). Nebudu se těmito technikami a aktivitami zabývat z hlediska jejich efektu, tzn. rozvoje sociálních dovedností, ale z hlediska jejich sledování. Aktivity vedou nejen k podněcování rozvoje sociálních dovedností, ale samozřejmě také k jejich projevoování.

4.3 Vysledované sociální dovednosti

Kapitola 4.3 **není souborem specifík** v sociálních dovednostech u dětí v dětských domovech, pouze se pokouší je charakterizovat některé problémy v této oblasti. O specifíkách bych mohla mluvit v případě porovnání s kontrolní skupinou. Zaměření na problémy plyne² faktu, že potíže jsou více evidentní než jevy v rámci normy. Zpracování dovedností, ve kterých děti v dětských domovech nijak výrazně nevybočují, je pro mě výzvou do budoucna.

Zdroj a zpracování dat

Použila jsem údaje ze setkání se čtyřmi skupinami dětí z různých DD, kde je realizován projekt SAMOfor:

- DD1: DD, kde jsem spolu s kolegy působila v době od ledna 2005 do května 2006 (25 setkání)
- DD2: DD, kde spolu s kolegou působíme od února 2007 (21 setkání)
- DD3 a DD4: DD, kde působí kolegové (DD3 - 20 setkání, DD4 - 15 setkání)

Z každého setkání jsou vyhotovovány **zápisy** (ukázka viz Příloha 7), u DD1 a DD2 jsem jejich autorem já a také jsem setkání „spoluvedla“, u DD3 a DD4 píší zápisy kolegové, kteří také vedou setkání. Vycházet budu zejména ze zápisů DD2, protože obsahují nejpodrobnější Popisy aktivit i analýzy dění. V době působení v DD1 jsem ještě nevěděla, že budu kvalitní výstupy ze setkání jednou potřebovat, proto není většina zápisů příliš použitelná. Kolegové Působící v DD3 a DD4 píší zápisy pro své potřeby, mezi které nepatří podrobný popis dat důležitých pro mou diplomovou práci. Obsahují však některé cenné informace, které podporují či dokreslují má zjištění.

Zápisy nejsou jediný zdroj informací o dění v domovech, kde působí kolegové. Vycházím také z intervizí, supervizí a porad, kde práci s dětmi probíráme.

Jako zdroj informací je možné použít (vždy uvádím, o který se jedná):

- projevy dětí v rámci aktivit
debaty a reflexe (rozebírání scének, aktivit)
- vyprávění zážitků (která se stala mimo setkání - ve škole atd.)
chování ve skupině

Pro doplnění jsem použila **další zdroje** (vždy uvádím, o který se jedná):

- přepisy rozhovorů s mladými lidmi z DD4, kteří měli pár dní před odchodem z dětského domova (ukončení studia)
- zkušenosti z praxí v zařízeních pro výkon ústavní výchovy, nejen dětských domovů, ale také dětských domovů se školou a diagnostických ústavů - informace od klientů a vychovatelů

Ze zápisů setkání jsem vybrala situace, které se vztahovaly k sociálním dovednostem, a vytvořila kategorie na základě společného jmenovatele.

4-3.1 Respektování hranic a pravidel

Potíže s respektováním hranic a pravidel určených někým jiným než dětmi samotnými jsou Jedny z nejvýraznějších.

Respektování hranic a pravidel se podle mého názoru dá demonstrovat na dodržování pravidel na našich setkáních, na respektování jejich struktury. Jsme to my, kdo určuje strukturu setkání, druh a obsah aktivit. S dětmi o tom samozřejmě v případě potřeby komunikujeme, ale konečné slovo je na nás.

Může se však jednat také o otázku respektování autorit (a je otázkou, zda my jsme pro děti autority - tykáme si, jsme mladí), podstatný je také fakt, že setkání probíhají na půdě dětského domova, čili v jejich prostředí. Troufám si však tvrdit, že respektování pravidel a hranic určených námi je obraz obecného respektování pravidel a hranic, které určuje někdo jiný než děti.

Příklady

(1) Petr (DD2, 16,8 let) při úvodním kolečku poví, že má čtyřku z praxe (na učilišti - obor zedník). Divíme se, protože je manuálně velmi zdatný: „No, mistr řekl, ať postavím zeď a já mu řekl, že mu jí teda nepostavím. Nenechám sebou přece takhle mávat, ne? Já jsem volnomyšlenkář.“

Jako omezování je v případě Petra brána i korektní povinnost v rámci školy a zřejmě si nedokáže uvědomit, že stavění zdí na oboru zedník je zcela adekvátní požadavek.

(2) Během setkání se děti (DD2) neustále ptají, zda mohou na záchod či se jít napít. Začal jeden, ostatní se přidávají. Jednomu dítěti povolíme WC, neboť se tváří velmi přesvědčivě. Vzápětí jsme samozřejmě nařčení z nespravedlnosti - někomu povolíme a někomu ne.

(3) Podobně např. s brambůrkami. Dovolili jsme dětem (DD2) vzít si brambůrky s sebou stím, že až začneme, odloží je. Až na Milana (12,5) všichni bez problému dodrží - Milan využije každé chvílky, aby si pro brambůrky zaběhl, a když mu dáme negativní zpětnou vazbu, nasadí výraz „drsného hochy“ a povídá: „Sem na ně měl chuť, no.“

(4) Při hře „Místa si vymění ti“ Milan s Danem (DD2) občas zkouší použít kritéria jako »místa si vymění ti, co rádi prdí“ apod.

(5) VDD3, kde jsou starší děti (většina ve věku 14-16 let), se často opakuje moment s kouřením. I když platí jasný zákaz kouření během setkání (v případě příznivého počasí Probíhají setkání venku), některé děti čas od času zkouší, zda pořád platí („Jdu na cígo, jo?“).

V případě kouření se nemusí jednat jen o zkoušení pevnosti hranic a pravidel, ale také o Pokus o využití možnosti zapálit si (jsou venku). Chození „na cígo“ má pro děti speciální význam, který nesouvisí pouze s možnou závislostí na nikotinu. V debatě s dětmi v dětském diagnostickém ústavu mi bylo vysvětleno, že je to jeden z momentů, „kdy se cítí fakt svobodně“.

(6) V úvodním kolečku (DD4), kde jsou přítomny jenom Helenka a Miša (10 a 14), odpoví na otázku, kde jsou ostatní, že v „pr...i“. Lektor důrazně sdělí, že sprostá slova sem nepatří a ať šije odpustí. Holky však záhy pronesou další vulgaritu.

Toto patří mezi klasické jevy - neustálé zkoušení hranic (toho, co si mohou dovolit) skrze vše možné. V případě negativní zpětné vazby není výjimkou nasazení ublíženého výrazu či naštvání (co si to dovolujeme) - k tomuto tématu viz kapitola 4.3.5.

(7) Na setkání (DD2) jsou děti (12,3; 10,10; 11,11; 11,10) velmi „rozjeté“ a vezmou si bez dovolení karimatky. Povím jim, ať je dají zpátky, k čemuž se nemají. Počítám tedy do pěti, všichni až Ivanu (11,10) karimatky vracejí. Ivana říká, že neví, co se jí potom stane, takže nic vracet nebude. Když ale vidí, že ostatní poslouchají, nejspíše jde vrátit karimatku též.

(8) Helena (DD4, 10) byla na konci setkání požádána lektorem, zda by mohla zavřít okno. Vyskočila z něj (přízemí).

„Rozjetí“ v DD2 bylo důsledkem našeho „popuštění uzdy“, což je další častý jev - využití jakéhokoli mezery ve vedení k rozšíření svého prostoru. U Heleny se jednalo spíše o využití možnosti, nikoli o důsledek „popuštění uzdy“.

(9) V DD2 na jednom setkání zavedeme systém plusových a minusových čárek. Minusová čárka za zlobení, plusová za něco hezkého. Vždy popisujeme, proč ji dáváme, v některých případech s dětmi diskutujeme. Po chvíli jsou děti skoro jako vyměněné, začínají si více všimnout sebe i ostatních. „Zkoušení“ hranic patrně z předchozích příkladů z DD2 je najednou minimální. Dříve jsme pouze popisovali, co se děje.

Společně s dětmi se domluvíme, že za každou čárku bude na konci setkání pět dřepů. Říkala jsem si, že uvidím, jak to bude fungovat a že možná není dobré být příliš razantní hned při zavedení této novoty. Na konci setkání se děti ptají, co s čárkami. Dělam divadlo, jak přemýšlím a pak řeknu, že mám návrh: dnes to bylo na zkoušku, tak to necháme. Děti ale zásadně nesouhlasí, chtějí dělat dřepy. Spočítáme tedy čárky a přidělíme dřepy. A děti „dřepují“^s úsměvem na tváři.

Na tomto setkání jsme změnilí způsob vedení skupiny - stalo se důraznějším, konzistentnějším (více viz analýza).

(10) Opakujeme s dětmi (DD2) pravidla, která budeme dodržovat na našich setkáních. Milan (12,7) se začne doptávat, co bychom udělali, kdyby si někdo zapálil cigaretu, ostatní vymýšlejí další příklady -kdyby někdo přinesl „flašku vodky“ apod. Bavíme se o tom, jaká porušení pravidel bychom sdělili vychovatelům (uvedené příklady bychom sdělili) a jaká si vyřešíme sami (víceméně všechna ostatní).

Děti potřebují slyšet konkrétní sankce.

Analýza

Obecně musíme počítat s **vývojovou rovinou**. U dospívajících je odpor a negativismus do jisté míry „normální“- jedná se o období, kdy se mladý člověk odpoutává od rodičovské autority a díky zvažování více možností dochází k odmítání automatické akceptace dosud respektovaných norem (Vágnerová, 2005).

V původní verzi analýzy této podkapitoly (podložené příklady (1) až (8)) jsem měla napsáno: Je otázka, zda neustálé zkoušení hranic a hledání mezer na našich setkáních nemůže být mj. způsobeno např. **málo důrazným stylem vedení** v DD2 (další přitěžující faktory jsou, jak je uvedeno výše, nestabilní složení skupiny a realizace setkání na půdě DD). Děti mají potřebu opakovaně zkoušet, kde naše hranice jsou, co ještě povolíme a co už ne, protože intenzita negativní zpětné vazby na nevhodné chování není možná dostatečná. Nebo nemá vhodnou formu.

Dnes píší: Ano, neustálé zkoušení hranic bylo důsledkem našeho vedení skupiny. Nešlo o účelové zkoušení hranic, ale o důsledek našeho nekonzistentního reagování (tedy zkoušení nás, lektorů). To způsobilo nejasnost a nejistotu v tom, co se vlastně může a co ne. Chování dětí je Pak zcela logické. Svým „porušováním“ hranic si o hranice de facto říkaly (viz příklad (9)). U dětí mladšího školního věku se sice rozvíjí schopnost autoregulace, ale stále **potřebují být vedeny a kontrolovány dospělým** (Vágnerová, 2005). I přes výše zmíněná fakta mi přijde, že vedení a kontrola je zapotřebí ve zvýšené míře (ale jak jsem uvedla výše, nemám porovnání s kontrolní skupinou, tzn. dětmi, které nejsou z DD).

Příklad (10) ukazuje na potřebu znát konkrétní sankce ze nevhodné chování. Jako by právě sankce byla kritériem pro jejich chování. To opět vypovídá o potřebě jasných hranic-samy si je nedokáží nastavit. Může zde být souvislost se **schopností autoregulace**. S potížemi v oblasti respektování pravidel a hranic na našich setkáních se setkáváme zejména v DD2 a DD4, kde jsou v průměru mladší děti (tzn. mladší školní věk, přelom mladšího věku a pubescence) než v DD3. Schopnost autoregulace je u dospívajících stabilizovanější, mladší potřebují vedení dospělého (Vágnerová, 2005). Starší děti také možná nepotřebují dávat tak najevo potřebu Pozornosti, případně se jí snaží získat skrze „dobré chování“.

Základní sociální skupinou a základním činitelem socializace je **rodina** (Vágnerová, 2004; Kollárik, 1993). Rodina je tedy prvním místem, kde se dítě setká s požadavkem dodržovat nějaká pravidla (neřídí se všechno podle něho). V obecné rovině lze předpokládat, že v rodinách dětí v dětských domovech jsou režim a pravidla spíše volnější a dítě jim proto není zvyklé. Dodržování pravidel atd. mohou tedy vnímat jako neadekvátní či nedůležité, popř. nemusí rozumět, proč je po nich něco takového požadováno. Na teoretické rovině se může

jednat o důsledek sociálního učení- napodobování modelů (rodičů) a identifikaci s nimi (Kollárik, 1993; Janoušek a kol., 1988; Helus, 1973).

„Volnější režim“ je také zajisté pro děti příjemnější, protože nemusí vynakládat energii ke zvládnutí něčeho, co vyvolává ne zcela libé pocity (dávat pozor, dělat něco, co je nebaví apod.). Možná proto mají tendence ke zkoušení pevnosti hranic a k hledání mezer v nich.

Tvrzení výše koresponduje také s významem způsobu výchovy, který podle Čápa (1980) ovlivňuje mj. převzetí a dodržování sociálních norem a působí na formování volných vlastností.

Děti tedy **nemusí rozumět**, co a proč po nich učitelé, vychovatelé apod. chtějí, ani proč jejich chování není dobré. A i když porozumí, nemusí vždy vědět, co a jak mají dělat jinak. V tomto ohledu potřebují velkou podporu. Potřebují znát alternativní modely chování. Ukázkou je příklad (9). Názornost plusových a minusových čárek zřejmě umožnila dětem snadnější porozumění tomu, proč se nám něco nelíbí. Samotný popis chování, který jsme používali před tím, byl také efektivní, ale pro některé možná příliš abstraktní.

Rodina je pro děti důležitá a mají k ní **vazbu**, a to i v případech, kdy se jedná o velmi problematickou rodinu. Nemusí jít pouze o „zvyk“ fungovat v rámci volnějšího režimu, ale také o to, že volnější režim je něčím, co je s rodinou spojeno, a proto je preferovanější.

Další možnou příčinou chování uvedeného v příkladech může být **snaha o získání pozornosti**, což je jeden z nejtypičtějších jevů u dětí dětských domovech (a nepochybuji o tom, že také u dětí z dysfunkčního rodinného prostředí obecně). Vidím zde souvislost s nenaplněnou základní psychickou potřebou- jistotou ve vztazích, čili jistotou přijetí, zájmu. Proto na sebe děti pořád upozorňují, a to nejrůznějšími způsoby, včetně těch sociálně ne zcela přijatelných. Chybí jim zkušenost, že zájem o ně je automatický a bezpodmínečný a že nemusí být sami aktivní, aby jej dosáhli. Vyjádřila bych to jako: „Haló, já jsem tady, máte o tom dostatečné Povědomí?“ Další úvahy na toto téma viz kapitola 4.3.5.

Cílem tedy nemusí být porušení pravidel, ale pozornost. A pokud následuje negativní zpětná vazba, mohou to děti pociťovat jako nespravedlnost- nechtěly porušit pravidlo, ale chtěly být vidět. Jejich snaha o nasycení základní psychické potřeby tak naráží na sociální normy, které jsou často v rozporu se způsobem sycení.

Opomenout nelze ani možnost symptomů **ADHD**, která je velmi častou diagnózou. Vzhledem k času našich setkání (DD2) je pravděpodobná celková únava (škola, úkoly apod.), která se u hyperaktivních dětí může projevovat právě aktivitou.

Pokud máme v DD2 na setkání mladší i starší děti, starší ty mladší v případě jejich vyrušování většinou korigují. Zde se může jednat o **vymezování se** („já už jsem velký a rozumný“), které v nich věkově heterogenní skupina podněcuje. Vychovatelé říkají, že tento jev

není na rodinných skupinách obvyklý. To potvrzuje, že SAMOforská setkání poskytují dětem alternativní prostor, ve kterém fungují jinak než v domově.

4.3.2 Vztahy k autoritám

Potíže ve vztazích k autoritám jsou dalším výrazným jevem, který úzce souvisí s bodem 4.3.1. - autorita je do jisté míry představitelem hranic a pravidel. V rámci setkání jsem se setkala pouze s postojem dětí k autoritě učitele a vychovatelů, takže nemohu dělat obecné závěry.

Otázkou je, o jakou autoritu se jedná v případě vychovatele. **Role vychovatele** je pro mě obtížně vymežitelná. Z formálního hlediska je zaměstnancem školského zařízení, který výchovně působí na své klienty (děti). Vztah mezi dětmi a vychovateli ale určitě nevnímám jako formální. Nejde však ani o vztah rodičovský, protože dětský domov poskytuje náhradní výchovné prostředí, nikoli rodinné v užším slova smyslu.

Role vychovatele je téma, které by možná vystačilo na další diplomovou práci. Pro účely této diplomové práce postačí konstatovat, že lze hovořit o autoritě, která je však obtížně specifikovatelná (úvahy na toto téma uvádím v analýze).

Příklady

(1) V úvodním kolečku (DD2) se děti rozpovídají o škole. Dan (11,7) povídá, že zlobí, protože ho učitelé provokují.

(2) V úvodním kolečku (DD2) Pepa (13,4) vykřikne, že „poslal učitelku do pr...e“, nasadí silácký" obličej a sleduje, co na to ostatní.

Zde šlo také o vyvolání pozornosti, předvádění se.

(3) Z důvodu chřipkové epidemie je na setkání (DD2) pouze Milan (12,4) a Ivana (11,11). Z úvodního kolečka vyplyne, že Milan měl konflikt ve škole s paní učitelkou. Byl nespravedlivě obviněn ze zničení linorytu, a i když celá třída říkala, že to nebyl Milan, ale někdo jiný (Vilém), Paní učitelka ještě dlouho obviňovala Milana a „ani se pak neomluvila, kráva“. Hrajeme scénku, kdy já jsem paní učitelka. Když se ptám Milana, proč rozbil linoryt, Milan zívá a otáčí se ke kamarádům. Na mou reakci „můžeš se na mě alespoň dívat, když s tebou mluvím?“ odpoví: „Ne, bavim se s kámošema, jestli to nevidíte“. Po rozebrání scénky se dál bavíme o autoritách. Milan říká, že poslouchá (nezlobí) jen ty, kterých se bojí.

Lze samozřejmě namítnat, nakolik vystupování Milana ve scénce koreluje s realitou. Vychovatelé říkají, že Milan má ve škole mnoho problémů právě díky drzosti, proto soudím, že scénka je docela vypovídající.

Kromě neadekvátního chování kpaní učitelce je zde moment nakládání s nelibými emocemi -pocitem nespravedlnosti, který Milan řeší odporem.

(4) Téma setkání (DD1) jsou špti a učitelé. Nejdříve se věnujeme šprtům. Děti brainstormingem povídají všechno, co je o šprtech napadne. V dalším kole mají za úkol zamyslet se nad příčinami charakteristik, které jim přisuzují. Stejný postup je u učitelů. Brainstorming na téma učitel je již mnohem mírnější (poučili se o předčasných soudech a stereotypech v předchozím kole): hovada, košťata, záleží na učiteli, všichni nejsou blbí, někteří jsou hodní. Debata na téma „Jaký by měl být dobrý učitel“ již probíhá v pozitivním duchu: porozumět, umět učit, vnitřní autorita, chápat srandu, podávat učivo ve smyslu hry, bavit se s žáky, dodržet slovo. Pouze jedno dítě praví, že nejlepší učitel je ten, který ani nechodí do třídy.

Většina charakteristik učitele se týká přístupu knim jako žákům - chtějí, aby byli chápáni, respektováni atd., jinak to pociťují jako nespravedlnost.

(5) Téma setkání (DD3) je učitelé vs. žáci. Děti jsou rozděleny na dvě skupiny - učitele a žáky - a každá skupina má napsat, co jí vadí na druhé skupině, co by mohla změnit a co by mohli změnit oni na sobě. Co by měli změnit učitelé: přestat dávat úkoly, protože chceme mít volno a je to ztráta času, neměli by křičet, protože je to bezdůvodné a vytahují se tím před kolegy. Co můžeme změnit my: více psát úkoly, nevykřikovat v hodinách, nebýt drzí.

Učitelé by zřejmě neměli mít žádné požadavky.

(6) Na setkání (DD1) se bavíme o vztazích s autoritami, konkrétně vychovateli. Podle dětí jsou jejich nároky neadekvátní a chování knim má také mnoho mezer. Ptali jsme se, proč si myslí, že se tak chovají a něco po nich vyžadují: léčí si své komplexy, chtějí dokázat, že jsou „drsný“, kdyby se chovali jinak, nedostanou prémie, zkouší si to, co se jim nepovedlo na vlastních dětech. Po další debatě se děti umírní a uznávají, že něco je jejich chyba.

Percepce vychovatele je další velmi zajímavé téma.

(7) Na setkání (DD2) hrajeme hru ano x ne. Děti udělají dvojice a dvě minuty říká jeden pouze „ano“ a druhý pouze „ne“. Po dvou minutách se vymění. Po ukončení se ptáme na dojmy: snazší bylo říkat „ne“, protože je to kratší a přirozenější. Ptáme se, proč je „ne“ přirozenější, a Vlasta (14,4) odpoví: „Už se vidím, jak říkám vychně ano na to, že mám uklízet.“

Krásné sdělení, které může (ale nemusí) vypovídat až o „programovém“ odporu. I když je pravda, že úklid není zrovna libá záležitost.

Analýza

I zde se může jednat o vývojovou záležitost - mladý člověk odpoutává od rodičovské autority a díky zvažování více možností dochází k odmítání automatické akceptace dosud

respektovaných norem (Vágnerová, 2005).

Analýza potíží se vztahem k autoritám má mnoho styčných bodů s předchozí analýzou, protože autority jsou vlastně představiteli hranic a pravidel. Jsou těmi, kteří kladou požadavky a vyžadují určitý výkon. Jak jsem již psala v kapitole 4.3.1., myslím, že děti stím neumí nakládat. Je pravděpodobné, že nároky rodičů byly v tomto ohledu nižší, nebo nebylo tolik kontrolováno jejich plnění. Nemusí jít jenom o „zvyk“, ale také preferování způsobu používaného rodinou, která je pro dítě většinou velmi důležitá i přes její nefunkčnost. Menší požadavky jsou také zajisté pohodlnější.

Jak jsem psala v úvodu, **role vychovatele** je pro mě těžko vymežitelná. Myslím, že pro děti není vychovatel pouze autorita, ať už ji definujeme jakkoli. Je to zřejmě také někdo, pomoci něhož si děti vymezují roli svých rodičů.

Řádky výše mohou kromě příkladu (6) demonstrovat debatou v DD1 na téma vychovatelé. Děti začaly porovnávat dětský domov a rodinu a výstupem bylo, že v rodině je všechno lepší, protože doma měly svobodu a s rodiči se na rozdíl od vychovatelů dá bavit. Dalším příkladem je debata v DD2 na téma kouření. Některé děti se nám chlubily, že už kouří a dlouho. Říkáme konkrétní příklady důsledku kouření na lidský organismus, věkovou hranici 18 let pro prodej tabákových výrobků atd. Pepa (13,5) povídá: „Ale já doma kouřit můžu, kouřím s tátou.“ Vychovatelé (DD1) říkali, že význam rodiny pro děti narůstá v období dospívání. Některé děti obrátí i o 180 stupňů - najednou začínají stát o rodiče, které předtím nechtěly ani vidět. Když děti přijedou z víkendu od rodičů, musí je vychovatelé několik dní „napravovat“ - nutit ráno vstávat do školy, uklízet, děti jsou více v odporu vůči nim.

Důležitým vývojovým úkolem dospívání je dosažení jasného a stabilního pocitu vlastní **identity**. Mladý člověk hledá odpovědi na otázky kým jsem a jaký jsem, kam patřím apod. (Langmeier, Krejčířová, 1998). Při hledání člověk chtě nechtě na rodinu narazí a zřejmě může docházet k idealizaci, jejímž **cílem** je „dobrá“ identita. Svou roli zde mají také menší nároky od rodičů - ať již v důsledku volného způsobu výchovy či vzácnosti společných chvil s dětmi (závisí na intenzitě návštěv a pobytů doma).

Učitel je, jak již bylo několikrát zmíněno, představitelem nejintenzivnějších a možná také nenáročnějších požadavků - školy. Škola je denně, děti musí vydržet být v klidu, dávat pozor atd. Příklady (4) a (5) ukazují, že by učitel neměl mít moc nároků a měl by děti chápat. Otázkou je, jak se projevuje nepochopení. Tím, že nenechá bez odezvy drzost? Že neodpustí ^vypracovaný domácí úkol? Pro odpověď nemám dostatek podkladů. Myslím však, že mohu tvrdit, že negativní vnímání učitele souvisí s nároky, které klade a které jdou často přímo proti ^{to}mu, co si nárokují děti.

4.3.3 Sebepojetí

Podle mých zkušeností jsou děti v dětském domově naladěny negativním směrem. Mají tendenci upozorňovat spíše na své negativní vlastnosti a vymezovat se proti „těm slušným a hodným“. Často neumí nakládat s pochvalou či jinou pozitivní zpětnou vazbou.

Příklady

(1) Na setkání (DD2) děláme scénky na možnosti reagování na provokování a útočení. Petr (15,9) a Tomáš (14,9) hrají scénku o zcizení cigarety. Tomáš, kterému byla cigareta zcizena, reaguje hodně zprudka a dodá, že kdyby to bylo doopravdy, „už má dělo“. Já s Petrou (14,2) se dohadujeme, kdo má lepší účes. Při rozebírání scének děti říkají, že Tomáš vyjel a já s Petrou jsme byly klidnější. Ptáme se, zda to Petr s Tomášem mohli řešit jinak. Nikoho nic nenapadá, tak scénku zahrajeme s kolegou v mírnější verzi a ptáme se dětí, zda by situace šla řešit takto. Dostane se nám výrazných odpovědí typu: „To teda ne, bejt hodnej, to je lepší se pořádně pohádat, než bejt slušnej“.

Minimálně na verbální rovině mají děti tendenci ukazovat a připomínat, že řešit něco po dobrém a slušně tedy rozhodně není přijatelné.

(2) Během závěrečného kolečka zpětné vazby (DD2, to samé setkání jako v příkladě (1)) je už dost chaos, děti si chodí pro čaj (do vedlejší místnosti) - my na to dostatečně nereagujeme. Děti mají otrávené výrazy a poznámky typu „no tak už konec“. Když jsem na řadě se zpětnou vazbou, povím, že jejich rušení atd. se mi nelíbí a pochválím děti, které přinesly čaj nejen sobě, ale také někomu jinému, i když nevím, o koho se přesně jedná. V tu chvíli se všichni uklidní a nesměle se začnou hlásit ti, kteří přinesli čaj nejen sobě. Změnu lze pozorovat také ve výrazu tváří, které u některých jakoby „zjihnou“.

Ač byly děti celé setkání negativně nastaveny, stačí drobná pochvala a úplně obrátily.

(3) Na setkání (DD2) máme jako pohybovou aktivitu „Místa si vymění ti...“. Zadám kritérium „místa si vymění ti, co byli spokojeni s vysvědčením“ (be po pololetním vysvědčení). Během výměny míst se rozpovídají o známkách stylem „kdo je horší“: „Já měl čtyřku!“, „Já měl tři čtyřky!“

Myslím, že se jednalo trochu o stylizaci do zlobivého dítko. Ale právě to je zajímavý Moment.

(4) Téma setkání (DD1) jsou šprti a učitelé (viz také kapitola 4.3.2 př. (4)). Nejdříve se věnujeme šprtům. Děti brainstormingem povídají všechno, co je o šprtech napadne. V dalším kole mají za úkol zamyslet se nad příčinami charakteristik, které jim přisuzují. Brainstorming dopadne následovně:

- šmejd, dement, kretén

nezařazuje se do kolektivu, straní se kolektivu

- podležaj učitelům
- dají se zneužívat - píšou taháky pro ostatní
- přehání to s učením
- můžou se zbít, neb oni nejdou žalovat, daj se šikanovat (hlava do záchoda, podkopávání nohou)
- jsou horší v tělocviku
- choděj hrozně oblíkaní, nemaj vkus
- nemají vlastní názor
- jsou to slušňáčkové
- jsou kamarádský
- poslouchají rodiče

Jako by někdo, kdo se snaží, záleží mu známkách atd., byl automaticky odsouzen k despektu.

(5) V závěrečném kolečku (DD2) pochválíme Pepu (13,4) za snahu nerušit a dávat pozor (Pepa je jeden z největších rušičů). Pepa schová hlavu do mikiny a povídá: „Mně nikdo nechválí, jen mi nadává, takže ani vy mě nebudete chválit!“

Na jiném setkání vyrábíme vizitky. Pepa nejprve silně protestuje, potom mi přinese vizitku - napsal SEM VLŮ!!!!!!! (nejedná se o překlep) - a komentuje: „Tak, podívejte, dobrý? Sem vůl“.

Myslím, že netřeba komentáře. Pepovi se ještě budu věnovat v kasuistice.

(6) Na setkání (DD2) děláme aktivitu „Ruce“. Děti dostanou A4 a mají za úkol obkreslit dvě ruce. Do první ruky (5 prstů) potom mají napsat svých pět dobrých vlastností. Když mají hotovo, následuje ta samá instrukce s druhou rukou. Potom každý v ich formě poví: „Já jsem •••“ a poví všech deset vlastností, příp. činností, které dobře umí. Po vyřčení zadání „Napište svých pět dobrých vlastností nebo něčeho, co dobře umíte“ následují téměř vyděšené reakce: „Žádný, sem blbej!“ (Milan, 12,3), „To je tak trapný!“ (Dan, 11,10). Pouze Ivana (11,9) nemá s instrukcí problém. Nabídneme klukům pomoc, přijmou. Ivana popíše všech deset prstů a ještě má nějaká svá pozitiva v zásobě, klukům musíme hodně pomáhat. Nevymyslí moc vlastností, ale spíše činností, které jim jdou a ty ještě použijí na více prstů: jsem dobrý v házené, jsem týmový hráč, mám dobrý tah na branku (a hned jsou tři prsty vyplněné).

S povídáním „já jsem“ musíme pomáhat, tzn. připomínat, že mají mluvit jako „já umím“, nedrmolit (tzn. lépe artikulovat) apod. Ruce na konci vybíráme s tím, že je příště přineseme. Milan a Ivana se vehementně dožadují nějaké záruky, že na ruce vskutku nezapomeneme.

Také netřeba komentáře. Pro kluky to byl velmi těžký úkol, kdyby měli napsat, v čem jsou špatní, zajisté by potřebovali několik rukou. Zajímavý je také moment dožadování se záruk, že ruce nezapomeneme. Chválení způsobilo zřejmě pozitivní zážitek, což bylo účelem setkání.

(7) Jedna z technik na setkání (DD3) je „Nabídka/poptávka“. Úkolem je napsat, co mohou děti nabídnout kamarádům. Kolegové v zápise shrnuli výstupy od všech dětí (14-16 let) v následující seznam: sex - dělat děti, nadržovat, učit lidi, v některých předmětech ve škole, dobrá v názorech, ve sportu, plavání, vybíjená, umí dobře kérovat, v chůzi, tancovat, zpívat, dělat děti, lenost, gymnastika, prát se, psaní příběhů.

Bohužel není zaznamenán průběh vypracování úkolu, ale výsledný seznam není rozhodně nezajímavý. Neobjevila se ani jediná vlastnost, položky jako „sex-dělat děti“ či „chůze“ mohou vypovídat o nechuti dělat úkol či o neschopnosti naložit se zadáním.

Analýza

Když už děti mluví o svých pozitivích, týkají se činností, nikoli psychologických vlastností. Vágnerová (2005) však uvádí, že již osmileté dítě při popisu sebe sama nepoužívá jen objektivní charakteristiky (vzhled, oblečení), ale uvědomuje si také své psychologické vlastnosti a schopnosti.

U dospívajících se může jednat o **vývojovou záležitost**. Na počátku dospívání úroveň sebehodnocení prudce klesá, kolem 15, 16 let začíná opět narůstat (Langmeier, Krejčířová, 1998). Myslím však, že sem zasahují další faktory. V obecné rovině je sebepojetí a sebehodnocení narušeno v důsledku psychické deprivace (Langmeier, Matějček, 1974; Koluchová, 1987) či syndromu CAN (Dunovský a kol., 1995). Vliv může mít také zkušenost zraných vztahů. Primární zkušenost jistého a spolehlivého vztahu základem pro vývoj osobnosti, protože mj. posiluje schopnost udržovat pozitivní vztah ke světu i k sobě samému (Vágnerová, 2004).

Podle Vágnerové (2005) je v mladším školním věku významným prostředkem potvrzení vlastní hodnoty **výkon**, který se v tomto smyslu stává součástí sebepojetí. Školák je kritičtější, jde mu o to, aby úkol udělal dobře. 8-9leté dítě posuzuje svůj výkon podle určité normy (výsledky ostatních dětí, standard určený dospělými). Děti v dětských domovech patří většinou k slabším žákům. Pokud se tedy výkon stává součástí sebepojetí, může jej negativně ovlivňovat. Ukázkou sebehodnocení na základě výkonnosti je příklad (7) - jedná se o hodnocení výkonu ve škole a sportu.

Otázka sebepojetí je hodně komplikovaná. Napadá mě, zda svou roli nemůže mít také to, že **role zlobivého dítěte, špatného žáka je snazší**. Svým způsobem omlouvá nevhodné chování a špatné známky, je spojena s nižším očekáváním. Snadnost však nemusí znamenat, že se v ní

děti cítí dobře a výsledkem je ambivalence: jsem zlobivý, co byste chtěli vs. já ale nejsem tak špatný, pochopte to! Setkává-li se dítě s negativní zpětnou vazbou na své zlobení, jeho negativní sebehodnocení je znovu a znovu potvrzováno. Prolomit stereotyp „zlobivého“ (tedy ukázat, že „není tak špatný“) je spojeno se snahou a aktivitou, což je velmi náročné. Snadnější je roli „zlobivého“ zkrátka přijmout.

Pozorovat lze tendenci k **vymezování se vůči „hodným a slušným“**, jak ukazuje např. příklad (4). Charakteristiku „poslouchají rodiče“ vnímám jako „kyselé ovoce“. Jedná se zřejmě o vyjádření funkční rodiny, popř. rodičů. Jakým způsobem se fakt, že děti v dětských domovech nemají fungující rodinu, promítá do jejich sebepojetí? Děti v dětských domovech samozřejmě nejsou jedinou skupinou dětí, jejichž rodina není zcela funkční. „Pobyt“ v domově z nich však dělá skupinu do jisté míry specifickou - může to znamenat jakési potvrzení „špatné rodiny“, možná až stigma. Vymezování se proti dětem z „dobrých rodin“ pak může být obranný mechanismus. Nemám bohužel dostatek podkladů k podrobnější analýze, úvahy na související téma viz kapitola 4.4.1.

4.3.4 Nakládání s nelibými emocemi

Nakládání s nelibými emocemi bývá často ne zcela adekvátní. Projevuje se různými způsoby, jak ukazují příklady níže. Pocit nepohody je také snadnější navodit, někdy stačí i malý impuls. Je zde úzká souvislost s předchozí kapitolou.

Klasifikace chování jako důsledek nelibých emocí může být diskutabilní, proto, abych ozřejmila možnou příčinu, uvádím v některých příkladech chování dítěte během celého setkání.

Příklady

(1) Na setkání (DD2) děláme scénky na možnosti reagování na provokování a útočení. Petr (15,9) a Tomáš (14,9) hrají scénku o zcizení cigarety. Tomáš, kterému byla cigareta zcizena, reaguje hodně zprudka (nemám zaznamenané) a dodá, že kdyby to bylo doopravdy, „už má dělo“.

Otázkou je, zda by Tomáš „dělo“ skutečně dal. Cigarety jsou častým předmětem sporu, vychovatelé říkají, že jsou pro ně děti schopny udělat téměř cokoli. Téma „ Význam cigarety pro děti v zařízeních pro výkon ústavní výchovy“ by možná přineslo mnohá zajímavá zjištění.

(2) Na setkání (DD2) hrajeme hru Divadlo. Sedíme v kruhu, čekáme frontu do divadla. Musíme projít kolem vrátného, který nás vpustí jen když jsme vhodně oblečení - jeden po druhém v kruhu říká jednu věc, kterou má na sobě, a vrátný ho buď pustí nebo ne. Pointa je, že vrátný pustí toho, kdo řekne, že má na sobě něco, co člověk sedící po jeho levici. Vlasta (14,8) a Denisa (13,7) jsou poslední, kdo na pointu nepříjde. Denisa komentuje každé slovo, Jarďa si

např. náповědou vyslouží reakci: „Mlč a dej si bacha na šálu" (Jarda má šálu s logem Sparty, protože vyhrála důležitý zápas). Vlasta hlasitě bouchá s dvířky od krбу. Vlasta pointu odhalí jako poslední.

Denisa a Vlasta se zřejmě necítili příjemně a každý s tím naložil po svém. Denisa začala útočit, Vlasta unikal skrze manipulaci s dvířky krбу.

(3) Na setkání (DD2) řešíme pravidla v obecné rovině (předcházela aktivita uvedená v příkladě (2)). Obkreslíme Vlastu na balicí papír, výsledný obrys, panáčka, děti pojmenují Lád'a. Mají za úkol připsat nebo přikreslit to, co bude Lád'a potřebovat na cestě kolem světa. My (lektoři) připišeme pravidla a zákony a při hodnocení všeho, co Lád'a potřebujeme, se u nich zastavíme. Děti navrhuji velmi konstruktivní věci - peníze, mobil, mapu, zvědavost apod. Vlasta (14,5) poví „šprcky", po chvíli „pytel plný ho..n" a zbraně. Namaluje tři různé druhy zbraní.

Negativní rozpoložení Vlasty způsobené „prohrou " ve hře Divadlo zřejmě dále trvá.

(4) Díky nepřesné domluvě s vychovatelem o nás v DD2 nevěděli a děti měly jít do bazénu (mají jej v areálu). Paní vychovatelka bazén zruší s tím, že mohou jít kdykoli jindy. Pepa (13,5) se rozčílí a ve vysoké frekvenci produkuje vulgarismy.

Vulgarismy jsou nejčastějším projevem špatného rozpoložení a myslím, že nejen u dětí v dětských domovech.

(5) Před setkáním si povídáme s paní vychovatelkou (DD2), která nám sdělí, že Dan (11,11) je rozhozen z návštěvy své babičky (velmi problematická osoba, zřejmě hraniční porucha osobnosti). Na setkání Dan velmi dobře reaguje na pohybovou aktivitu (pohyb v rytmu Jarka Nohavici), dává do ní hodně, občas se mu ruka zatne v pěst. Když skončíme, ptám se hned dětí, jak se jim líbila, všechny září, včetně Dana (to je vzácný fenomén). Jakmile kolega zadává úkol na další aktivitu, Dan zcela obrátí: „Ne, já nic dělat nebudu!" A odejde na pódium (je součástí tělocvičny). Jdu za ním a ptám se, co se děje - nesnáší, když má přemýšlet a prostě nic dělat nebude. Ničí u toho nějaký kus dřeva, který našel. Domluvíme se na kompromisu - Dan nemusí úkol zpracovat písemně, ale musí k tomu něco říct.

Další aktivitou jsou ruce (zmiňované již v příkladě (6) kapitoly 4.3.3). Chválit se Dan již zcela odmítá, prý „to je jak u nějakého psychologa". Po chvíli ale řekne, že je dobrý ve fotbale, čehož využijí k debatě o tom, v čem je ještě dobrý. Narazíme na jeho dnešní chování, Dan říká, že ho něco naštválo, ale ne na setkání. Přitom si roztrhne náramek.

Danův odpor a odmítání spolupráce pramenil zřejmě z celkového špatného rozpoložení způsobeného návštěvou babičky.

Dan bývá ve špatném rozpoložení skoro vždycky. Na jednom setkání, kdy si v úvodním kolečku říkáme nejen jak se máme, ale i odpovídáme na otázku, co bychom dělali „s balíkem peněz“, Dan povídá: za balík peněz by si koupil velkou vilu, 30 pokojů, když kolega podotkne, že asi rád uklízí, tak dodá, že by si pořídil i uklízečky, pak by si koupil parkoviště, auta.... Několik tanků, sniperů a jiných zbraní... ptám se, jestli by se bránil nebo útočil - spolu s dalšíma zděcáku by to tady všechno rozbombardoval, děcák a celou vesnici, zabil by i prezidenta - Milan podotkne, že ten tady nebydlí, Dan by tedy rozstřílel starostu. Během času mění výraz v obličeji, má ho stažený, občas zatíná ruce v pěst.

Je patrná gradace s postupem vyprávění. Jako by byl obsah vyprávění projekce jeho vzteku o dalších nelibých emocí.

(6) Denisa (13,5; DD2) již v úvodním kolečku častuje ostatní nepříjemnými poznámkami ve stylu „no, radši mlč, prosimtě, nedáš se poslouchat“. Odmítá se zapojovat do aktivit, postupně se k nám otočí bokem a dá si přes hlavu kapucu. Kouká přes žaluzie do jídelny (jídelna je oddělena skleněnou stěnou se žaluziemi od místnosti, kde jsme) - prý pozoruje, jestli tam nejsou kuchařky. Jakoukoli naši snahu neguje a říká, že je tu nuda a „neměla sem vůbec lízt“. Možnost odejít však nevyužije.

Denisa zaujala nejprve aktivní strategii (útok) a posléze pasivní (odmítání aktivity). Co bylo Příčinou jejího rozpoložení, nevím.

(7) Obecně na setkáních popisujeme i pozitivní prvky chování. Většina dětí na jakoukoli pozitivní zpětnou vazbu velmi reaguje, usmějí se i „nejdrsnější hoši“. Některé děti začínají hned říkat o dalších věcech, které udělaly dobře.

Pochvala potěší asi každého, nejen děti z dětského domova. Mám však dojem (nepodložený), že pro deprivované děti má trochu jiný rozměr. Jako by ji nevnímaly „jen“ jako ocenění za nějaký výkon, ale jako ocenění celé své osoby.

(8) V DD2 na jednom setkání zavedeme systém plusových a minusových čárek. Minusová čárka za zlobení, plusová za něco hezkého. Vždy popisujeme, proč ji dáváme, v některých případech s dětmi diskutujeme. Po chvíli jsou děti skoro jako vyměněné, začínají si více všimnout sebe i ostatních (i pozitivních aspektů). „Zkoušení“ hranic patrně z předchozích příkladů z DD2 J° najednou minimální. Dříve jsme pouze popisovali, co se děje.

Na tomto setkání jsme změnilí způsob vedení skupiny - stalo se důraznějším, konzistentnějším (více viz analýza).

Analýza

V mladším školním období dítě již rozumí svým vlastním pocitům v dané situaci a bere také ohled na očekávání, požadavky a postoje sociálního okolí. Školní děti s dobrou emoční

kompetencí si jsou vědomy vlastních pocitů i emocí druhých lidí, vyjadřují své prožitky přiměřeným a srozumitelným způsobem a své pocity zvládají kontrolovat a regulovat. Dítě školního věku dokáže v některých situacích výraz svých citů vůlí potlačit (Langmeier, Krejčířová, 1998). V období dospívání způsobují hormonální změny změny citového prožívání. Projevují se kolísavostí emočního ladění, větší labilitou a tendencí reagovat přecitlivěle i na běžné podněty. Citové prožitky pubescentů mohou být velmi intenzivní a bývají krátkodobé a proměnlivé. Změna emočního prožívání se může navenek jevit jako větší impulzivita a nedostatek sebeovládání (Vágnerová, 2005).

Výše uvedené příklady ukazují, že emoční vývoj bývá opožděn, patrná je také emoční labilita. Obojí patří mezi důsledky psychické deprivace (Koluchová, 1987).

Některé děti se velmi **snadno dostanou do špatného rozpoložení**. Stačí, když se děje něco, co pozitivně nekoreluje s tím, co a jak chtějí ony, nebo když situace neodpovídá jejich očekáváním. Může se jednat o projev úzkostnosti či o nižší schopnost adaptability.

Výjimkou není ani **celkové negativní naladění**, apriorní odpor proti všemu a proti všem. Příčina může být v raných zkušenostech se vztahy, která mj. ovlivňuje schopnost udržovat pozitivní vztah ke světu i k sobě samému (Vágnerová, 2004). V nejistých, nespolehlivých vztazích se dítě naučí, že „světu“ nelze věřit, že bude vždy znovu zklamáno. Jistota ve vztazích je základní dětskou psychickou potřebou (Matějček, 2003), je tedy jasné, že její nenaplnění zanechá následky. Závažnost a konkrétní podoba těchto následků pak závisí na mnoha faktorech. Příklad (8) je ukázkou. V důsledku celkového negativního naladění děti ani nevnímají cokoli pozitivního - v tom potřebují podporu. Názornost plusových a minusových Čárek se ukázala jako efektivní způsob - stačí porovnat s předchozími příklady z DD2, kde negativní rozpoložení vydrželo dětem do konce setkání. Někdy postačí i pozitivní zpětná vazba (příklad (7)).

Se stavem nepohody děti **neumějí nakládat**, jejich strategie se často blíží k pólu sociální nepřijatelnosti (nelze tvrdit, že jsou zcela nepřijatelné) - útočení na druhé, negace všeho, neochota spolupracovat apod. Je velmi pravděpodobné, že za toto chování dostanou negativní zpětnou vazbu, která může nepohodu ještě prohloubit. Ano, děti potřebují informaci o nepřijatelnosti svého chování, protože ne vždy situaci dobře reflektují a poznají, že se chovají nepřijatelně. Potřebují ale také informaci o tom, co a jak dělat jinak, protože to většinou nevědí.

Praktickým důsledkem výše zmíněného mohou být **neadekvátní reakce** na podněty, které děti vnímají jako negativní, viz příklad (1).

Někdy mívám pocit, že si svým chováním říkají nevědomě o pomoc, a když žádná nepřijde, zesílí pocit nepohody a také vztek, který navozuje. **Pozornost**, kterou jejich chování vyvolá, může sloužit jako prostředek k nezabývání se sebou samým. Často totiž nevědí, co se sebou -

vědí, že se necítí dobře, ale nevědí, co s tím. Přirozenou reakcí je těmto pocitům uniknout (a možné způsoby úniku viz uvedené příklady). Další úvahy na toto téma viz následující kapitola.

4.3.5 Reakce na negativní zpětnou vazbu

Reakce na negativní zpětnou vazbu velmi úzce souvisí s předchozí kapitolou. Jedná se vlastně také o nakládání s negativními emocemi (vyvolané negativní zpětnou vazbou). Vytvořila jsem však samostatnou kategorii, protože na rozdíl od předchozí kapitoly zde nejde o nakládání s celkovým rozpoložením, ale o reakci na výtku za konkrétní projev chování.

Některé děti velmi citlivě reagují na jakoukoli negativní zpětnou vazbu. Začnou se bránit, naštvou se, označí jako viníka někoho jiného apod.

Příklady

(1) Milan a Ivana (DD2, 12,4; 11,11) měli za úkol pamatovat si datum setkání a zařídit, aby na nás děti, které chtějí jít, čekaly čtvrt hodiny před začátkem (dostali to na papírku, o který se vehementně hlásili). Zapomněli však. Podotknu, jak se o úkol div nepopřáli a nakonec na něj stejně zapomněli. Milan praví: „Sem zapomněl, no!“, Ivana: „Já nevím, kde je ten papír, já se o něj rozdělila s Helenkou“ (velmi „drsná“ intonace).

Ač měli informaci napsanou, udržet ji v hlavě 14 dní je přece jenom náročný úkol. Možná chtěli celou situaci zlehčit.

(2) Milan (12,1; DD2) ruší, dělá různé grimasy, které komentuje, ostatní se mu smějí a na nás moc nereagují. Dám tedy Milanovi prostor, ať se klidně předvádí (stoupne si do kruhu). Po chvilce se začínají ozývat hlasy: „Už si trapnej“, „To už stačí, ne?“ Milan ve zlomku sekundy změnil výraz v obličeji z rozesmátého na jiný (ubliženosti, nejistoty), rychle si sedne na židli a povídá: „Ale já za to přece nemůžu, že se smějou tomu, co dělám!“ Vlasta poví, že už je toho moc, Anča se přidává. Milan reaguje: „Tak já tady nemusím bejt, když vadim, no...“ Řekneme, že jsme moc rádi, že s námi je, jeho rušení je ale zkrátka moc. Milan: „To jste ale asi jediná, kdo mě tu chce“. Vlasta hned reaguje: „Dyť sem ti to před chvílí říkal, buď tady, ale nedělej bordel!“ Anča se přidá. Ptám se, kdo ještě je pro, že když Milan nebude rušit, nechce, aby odešel, přihlásí se všichni (ač např. Pavel a Ivana ještě před chvílí častovali Milana negativními reakcemi).

Milan chce být vidět, možná chce bavit ostatní, tedy být oblíben (získat pozitivní zpětnou vazbu, např. smích). Jakmile se pozitivní ohlas změnil v negativní, svedl Milan odpovědnost na druhé (já nemůžu za to, že se mi smějí).

(3) Téma setkání (DD4) je rozdíl mezi komunikací s vrstevníky a autoritami. Lektor^s Vendulou (12,3) hrají scénku, kdy plavčík (lektor) dává negativní zpětnou vazbu za skočení

do bazénu ze strany. Vendula začíná vysvětlovat, že ze strany skočila její sestra, která má stejné plavky, což lektor v roli plavčíka odmítá. Vendula se naštvě a odejde.

I když v rámci scény, jedná se o krásný příklad. „Plavčík“ měl zcela právo Vendule vyčinit, ta to však neuznala a ještě se na něj naštvála.

(4) Milan (12,5; DD2) přinese na setkání polárkový dort (předem si toho nevšimneme). My mu ho neprozřetelně necháme a ptáme se, zda si je jistý, zda zvládne pohybovou aktivitu i dort. Milan praví, že ano. Nějak se stane, že Milanovi upadne část dortu, neviděli jsme to. Podle Milana do něj schválně strčila Petra. Povím, že to je důsledek toho, že si nosí jídlo na setkání, předem jsme ho upozorňovali. Milan trvá na vině Petry.

Toto byla také naše chyba, neměli jsme mu dort vůbec dovolit. I když jsme Milana upozornili na rizika, cítil se ublížen. Pravda, neviděli jsme, co se přesně stalo.

(5) Na posledním setkání (DD2) před letními prázdninami jsou jen tři děti - Milan (11,4), Dan (11,5) a Denisa (13,5). Dám více prostoru povídání si. Milan bere prostor ostatním, chce Pořád mluvit. Vypráví historky typu: „Ty vole, jako ve škole sem zbil jednoho kluka a taky holku“ a pantomimicky předvádí. Zastavím ho a důrazně sdělím, že tu není sám a ostatní chtějí také něco říct. Milan se zvedne a odejde do tělocvičny (setkání probíhá v nářadovně, která je s tělocvičnou spojená), kde si začne hrát se světly. Dá mi hodně práce vrátit ho zpět k nám. Po celý zbytek setkání je nepříjemný, vyrušuje.

Vyprávění historek je třeba brát s odstupem, Milan se chtěl předvést - a jak jinak než Pomocí historek, v nichž je záporným hrdinou (viz předchozí kapitola). Milana jsem naštvála, na což reagoval nejdříve odchodem a posléze využitím téměř každé možnosti k vyrušování.

(6) Milan (12,6; DD2) v úvodním kolečku často skáče do řeči ostatním, aby mohl ještě něco říct. Důrazně sdělíme, že tady není sám. Posléze začnou silně vyrušovat Dan (12,1)^s Milanem (neustále se něčemu smějí, mají připomínky k ostatním). Povím jim, že se zřejmě chtějí předvádět a náš program jim to kazí, tudíž oběma dáváme prostor - mají možnost jít do kruhu (sedíme v kruhu). Milan má nakročeno, ale když vidí, že Dan nejde, praví, že „bez Dana nejde!“ Řekneme, že půjde každý sám, Milan vstane, točí se dokolečka a říká každému „jsem hezkej?“ „Jsem hezkej?“ a pak se otočí na mě: „Říkala ste, ať se ukážu, ne, tak jsem se ukázal“. Dan odmítá s tím, že ho bolí nohy.

Dan po této intervenci zdatelně zmírní, Milan dále pokračuje. Během pohybové aktivity, kdy se držíme za ruce a pohybujeme se do rytmu hudby, mi důrazně sdělí, že mu drtím ruku, kolegu obviní z úmyslného nakopnutí. Občas opustí kruh, lehne si na zem, drží se na nohu a má výraz bolesti.

Tématem setkání je neverbální komunikace - bavíme o významech gest, pohybů a vůbec řeči těla. Milan ukazuje gesto, a když se ptáme, co znamená, odpoví: „Že si ho asi honim, ne?“ a směje se.

V důsledku negativní zpětné vazby dával Milan po celou dobu patřičně najevo, že je tady.

(7) Na setkání (DD2) mají děti za úkol nakreslit, co si představují pod pojmem »bezešelemovací ručovičky«. I když zadáme, že každý pracuje sám, Vlasta (14,8) do kreslení mluví Pavlovi. Když zopakují, že pracuje každý sám, Vlasta odvětí, že on už má hotovo. Povím, že to není důvod k rušení ostatních a ať vydrží v klidu, než všichni dokreslí. Vlasta po chvíli začne bouchat dvířky od krbu a do konce setkání příliš nespolupracuje.

Typická reakce Vlasty.

Analýza

V kapitole 4.3.5 je nejčastějším příkladem Milan. Milan se umí postarat o pozornost (viz také následující kapitola). Ač mám v závěru mnohých zápisů poznámku „nenechat se navést k věčnému točení kolem Milana“, v praxi se tak dlouhodobě dělo. Krásná ukázka nedůsledného vedení skupiny (viz kapitola 4.3.1).

Na negativní zpětnou vazbu bývají některé děti velmi citlivé. Vyčinění za nějaký projev chování vnímají často jako nespravedlivé a mají pocit ublíženosti. Jako by negativní zpětnou vazbu chápaly jako **útok na jejich osobu**, nikoli jako reakci na konkrétní chování. To zajisté není příjemný pocit, proto jdou buď do odporu či označí jako viníka někoho jiného. Celkově to koresponduje s kapitolou 4.3.4 (Sebepojetí): děti v důsledku celkově spíše negativního sebepojetí zaměňují „tvé chování teď je špatné“ za „ty jsi špatný“.

Původní název pro tuto kategorii byl „**Odpovědnost za sebe a své činy**“. Za společného jmenovatele pro uvedené příklady jsem označila sníženou schopnost nést důsledky svého chování. Zodpovědnost za svůj výkon a své chování však narůstá až ve druhé fázi adolescence (Vágnerová, 2005) a mé příklady se týkají dětí mladšího školního věku. Další analýzou jsem dospěla k závěru, že společným jmenovatelem je spíše reakce na negativní zpětnou vazbu. Vyplynulo tak pro mě důležité poučení. Je důležité rozumět příčinám chování dětí a zabývat se jimi. Jinak hrozí, že budu klást nesplnitelné nároky či podporovat nevhodné modely chování.

4.3.6 Nepřímota a manipulace

Častým jevem je nepřímé vyjadřování toho, co děti chtějí i nechtějí. Používají také různé formy manipulace, které lze řadit mezi nepřímé formy jednání. Některé děti skoro jako by ani nic jiného kromě nepřímých strategií neuměly používat.

Častou příčinou těchto „strategií“, ať už používaných vědomě, či nevědomě, je potřeba zájmu a pozornosti. V rámci snahy o nasycení této potřeby je někdy potřeba použít chování, které ve svém důsledku porušuje některé ze sociálních norem. Proto je zde mnoho styčných bodů s kapitolou 4.3.1.

Souvislost je zde také s kapitolou 4.3.4. Děti často neumí nakládat se stavem nepohody a pozornost (ať už pozitivní či negativní) věnovaná jejich chování jim umožňuje alespoň na chvíli uniknout. Opět se jedná o nepřímou strategii řešení problému, i když podle mého názoru ze značné části nevědomou.

Příklady

(1) Dan (11,3, DD2) je na setkání poprvé a na základě pobídky od vychovatele. Během úvodního kolečka se zeptá, zda může odejít zavolat si, neboť táta jindy nemůže. Dovolíme a Dan se už nevrátí.

Dan neřekl, že ho setkání nebaví, ale použil strategii „ má volat táta“. Na nás zabrala, protože jsme nechtěli bránit kontaktu s rodičem. Je však otázkou, zda Danův otec vskutku jindy nemohl a zda měl vůbec volat. Lidově řečeno: zahrál nám na city.

(2) Milan (11,7; DD2) se dostane do konfliktu se svým bratrem Pepou (13,4) - Milan ho silně provokuje (bere mu pastelky apod.). Vezmu ho do ústraní a ptám se, co se děje, že tak vyvádí. Milan chvíli šermuje rukama, pak nasadí smutný výraz a praví: „Když on si začal“ - říkám, že to nebudeme řešit, kdo si začal, ale že bych se ráda domluvila na tom, co udělat, aby už tak nevyváděl. Milan si lehne na zem a otáčí se (něco jako kdyby válel sudy). Ptám se Milana, zda to zvládne, Milan říká, že ano. Co uděláme, když se mu to vskutku podaří a bude již v klidu? Odpoví: „Dáš mi čokoládu?“, usmívá se a udělá další sud. Říkám, že v žádném případě ne, ale že ho pak můžu veřejně pochválit. Milan souhlasí.

Tehdy jsem Milana ještě moc neznala, jednalo se o druhé setkání, na kterém byl. Nechala jsem se zmanipulovat: místo toho, aby Milan dostal negativní zpětnou vazbu za provokování Pepy (Pepa se nechá vyprovokovat velmi snadno, což Milan dobře ví), dostal prostor sám pro sebe a nakonec také veřejnou pochvalu - oprávněně, celou dobu byl hodný, nerušil a^sPolupracoval. Principem však bylo „ něco za něco “ - budu hodný, když.

(3) Na následujícím setkání dojde ke stejné situaci. Opět vezmu Milana do ústraní a opět se ptám, co se děje, že tak zlobí: „Předvádím se před bráchou, no“, kope do stěny a směje se. Bavíme se ještě, jak to Milan minule zvládnul - prý proto, že jsem mu slíbila, že ho veřejně Pochválím. Říkám, že tentokrát bychom to mohli udělat jinak: pokud bude zlobit, udělá na konci setkání 20 kliků (jeho nápad) a myje budeme počítat. Milan souhlasí a chce na to podat

ruku. Tuto situaci mám v zápise okomentovanou: mám pocit, že Milan by souhlasil se vším. Chce mít zřejmě něco extra a je mu jedno, co to je.

Pokud bylo cílem Milana mít něco speciálního, opět si to dokázal zařídit. Měla jsem dobrý pocit z efektivní intervence - tentokrát nešlo o pochválení, ale mírnou represi (kliky), uniklo mi však, že vlastně hraji Milanovu hru.

(4) Kamarádka mi vyprávěla zážitek z praxe v DD1. Děti navrhly, zda se nemohou jít zhoupnout. Šli tedy všichni a u cíle cesty kamarádka zjistila, že „jít se zhoupnout“ znamená houpat se laně, které je přivázáno na stromě. To celé nad rybníkem. Odmítla aktivitu povolit, načež reagovala Maruška (3. třída): „Jestli nás nepustíš, řeknu tetě, žes nás bila“.

Netřeba komentáře.

(5) Tématem setkání (DD4) je „Jak oslovit autoritu“. Lektoři zadali modelové situace, na které měly děti zahrát scénky. Jedna z nich byla „Jak si říci vychovateli o kapesné“. Vychovatele hrál lektor, Helenka (10,2) si mu sedla na klín, nasadila „andělský“ obličej a požádala o kapesné. Kolegové říkají, že Helenka přesně ví, kdy a na koho se usmát, příp. kdy být smutná.

Tento jev lze pozorovat velmi často, hlavně u mladších dětí. Mám také dojem (ale nepodložený), že podobné manipulace ovládají a používají spíše hezké, roztomilé děti.

(6) V rámci praxe v DD1 hraji děláme s dětmi soutěž v běhání na čas. Čas měřím pomocí stopek na mobilním telefonu. Maruška (3. třída) mě prosí, zda čas nemůže sledovat ona, přičemž mě obdaří andělským pohledem. Řeknu, že ne. Maruška se urazí („Tsss!“) a po zbytek času, který v DD1 strávím, se mnou nemluví.

Maruška není zvyklá, že jí někdo „zvenku“ nevyhoví.

(7) Použit lze také některé příklady z kapitoly 4.3.3 (Sebepojetí), kdy děti všemi možnými způsoby vyjadřují své nelibé emoce - až na možnost říct to. Je ale pravda, že zde se může jednat o nevědomé strategie.

Analýza

Cílem nepřímých strategií je něco získat - kapesné, výhody apod. Myslím, že se jedná o naučený model - děti nedostávaly to, co by měly získávat automaticky - pozornost a zájem plynoucí z kvalitních sociálních a emočních vztahů (základní psychická potřeba). Musely se tedy **samy postarat**, aby si jich někdo (rodiče) všimnul a měl je rád - odtud pramení chování s cílem zviditelnit se. Pokud chování cíl splní, tj. dojde k sociálnímu zpevnění (pozorností, zájmem apod.), děti jej dále používají. Jako zpevnění funguje i pozornost v negativním slova smyslu.

Ne všechny děti si však dokáží zájem a pozornost „zařídít“. Lze možná mluvit o odlišném potenciálu sociální a emoční inteligence (Goleman, 1997; Gardner, 1999). Např. Milan (velmi zdatný) a Pepa (ne moc zdatný) z DD2. Milan ovládá manipulační techniky na mistrovské úrovni, Pepa je pravým opakem (ač se jedná o sourozence).

Jak jsem uvedla výše, pozornost, zájem, přijetí by děti měly získávat automaticky v kvalitních sociálních a emočních vztazích. Fakt, že pro to musí vykonat nějakou aktivitu samy, znamená **neadekvátní zátěž** pro jejich psychiku - samozřejmě různou měrou. I když jsou některé děti schopny se o sebe v tomto ohledu postarat, podle mého názoru potřebu kvalitního vztahu neuspokojí. Základem kvalitního vztahu je jistota (Matějček, 2003), kterou nemají a sebevětší snahou nezískají. Tu může dát pouze rodič, resp. rodičovská osoba. Dochází tak k psychické deprivaci či subdeprivaci.

Některé děti umí velmi dobře využívat **statutu „dítě z dětského domova“** (viz příklad (4)). Vědí, že v lidech vzbuzují soucit a lítost. Byla jsem při několika návštěvách sponzorů v dětském domově a u některých dětí jsem usoudila, že jsou sociálně téměř geniální. Dokázaly zcela přesně odhadnout, kdy se usmát, kdy posmutnět atd. Výsledkem byly sladkosti a hračky. Opět se jedná o příklad toho, kdy se děti umí o své „potřeby“ postarat. Podle psychologičky Pražského dětského diagnostického ústavu si děti materiálními věcmi kompenzují neuspokojené Psychické potřeby.

Nepřímému sdělování nelibých emocí jsem se věnovala již v analýze kapitoly 4.3.4.

4.4 Úvahy nad souvisejícími tématy

Kromě problémů v oblasti sociálních dovedností jsem při zpracovávání materiálu narazila na další zajímavá témata, která se sociálními dovednostmi souvisejí. Jedná se o témata komplikovaná a rozsáhlá, která by si zasloužila intenzivnější a rozsáhlejší zkoumání, než jsem schopna provést já v rámci diplomové práce. Témata jsem zpracovala alespoň formou úvah, protože nabízejí mnohé zajímavé podněty: týkají se totiž možných specifik v procesu socializace, a tedy v utváření a vývoji sociálních dovedností.

4.4.1 Role vrstevníků/děti ze stejného domova

Vrstevníci se zdají být pro děti v dětském domově zvýšeně důležitými. Otázkou pro mě je, ²da se jedná o vrstevníky nebo o **děti ze stejného dětského domova**. Děti jsem nikdy neviděla ^v kontaktu s jinými dětmi než z Jejich" DD, tudíž se nemohu vyjádřit k percepci a významu ^vvrstevníků (pokud tak činím, tak na teoretické rovině), ale pouze k významu ostatních v domově.

Příklady

(1) Petr (15,10) a Tomáš (14,9) z DD2 fungují v jakési symbióze. Tráví spolu hodně času, na našich setkáních měli na všechno shodný názor. Chodí podobně oblékáni a jeden čas měli také stejné účesy.

(2) Lucie (17,7) a Tereza (15,4; DD1) na setkání sedí vedle sebe a kdybychom dovolili, tak si sedí na klíně. Oslovují se „miláčku" a „lásko" a často zdůrazňují, že se mají rády a jsou kamarádky. Tereza měla podobný vztah kvíce dětem z DD, holčákům i klukům. Lucie zdůrazňuje, že její nejlepší kamarádka je Hedvika (22), ke které se nastěhuje, až v 18 odejde z DD.

Tereza bývá často první „nejlepší kamarádkou" v DD pro nově příchozí (Lucie byla umístěna do DD ve věku 17 let).

(3) Na páté setkání (DD2) přijdou i děti, kterým to dnes vychovatelé nařídili výjimečně povinně. Některé z nich ještě nikdy nebyly - ti (odhadem pubescenti) sedí vedle sebe a mají velmi znuděné výrazy. Mezi nimi je i Petra (14,4), která byla na všech předchozích setkáních. Ptáme se zkušených, zda nemohou ostatním říct, co se na setkáních děje. Petra praví, že jí to tady nikdy nebavilo, kromě jedné hry.

Petra dávala vždy pozitivní zpětnou vazbu. Nyní, v přítomnosti ostatních, si zřejmě Potřebovala udržet tvář.

(4) V dětském domově se školou si během hrabání listí povídám s Patrikem (14,5). Ptám se, jak se sem dostal. Patrik povídá, že za nějakou trestnou činnost, ale „že on za to nemůže, to mu řekli kamarádi, ať s nožem přepadne toho pána".

Důležitost kamarádů, zejména v jeho věku, je pochopitelná, ale přepadení se jimi omlouvat rozhodně nedá.

(5) Ivana (DD2, 12) často ruší (viz příklady) a zkouší nás, např.: „Když mi dovolíte brambůrky, tak se možná uklidním". Její intonace je přitom „drsná". Vychovatelé říkají, že má pocit, že jí není 12, ale nejméně 15. To samé říkají o Pavlovi (11).

Můžeme mluvit o jakési stylizaci do „starších", možná až identifikaci s nimi.

(6) Na setkání (DD1) se dostaneme k tématu „děti z dětského domova". Dozvídáme se, že: „Lidi z pakárny sou prostě divný, když se bavíme v buse, všichni na nás koukaj." Ptáme se, čím si myslí, že to je: „Máme své témata, no, řezání rukou, sex a tak. Jsme prostě jiný, ostatní nás nestíhají."

(7) Děti (DD2) se oslovují „debile" apod., provokují se. Ptáme se, zda se umí mezi sebou bavit bez debilů a dalších oslovení. Dozvídáme se: „My se takhle spolu prostě bavíme, nám to nevadí".

Příklady výše ve mně evokují pocit sounáležitosti a identifikaci se skupinou dětí z dětského domova.

(8) Milan (DD2; 12,5) vypráví o nespravedlivé učitelce, které pokárala jeho a další čtyři kluky, o kterých Milan mluví jako o kamarádech: „Je to moje parta a hlavně mi rozuměj". Z celého jeho vyprávění získám dojem, že jsou pro něj velmi důležití.

Jediný příklad na význam dětí ze školy, nikoli DD.

(9) Denisa (18,2; DD4), která za dva dny opouštěla dětský domov, mi v rozhovoru na otázku „V čem je rozdíl mezi mladými lidmi z rodin v jejím věku a mladými lidmi z DD" odpověděla: „Bydlení ani práce není problém, bydlí buď u přátelů a přítelkyň, nebo u rodičů. Nemyslím si, že jsme znevýhodněni, naopak jsme na tom v něčem lip, já si např. zařizovala sama to, co by jiným zařizovali rodiče. Lidi z rodiny se starají jen o to, kde sehnat na chlast, cigá a hulení. Jsme na tom stejně jako lidi z rodiny, v něčem je DD možná lepší. Na děti z DD se hodně poukazuje, když třeba malý holky na prvním stupni něco ukradnou, ale ostatní to dělají taky a já se jim nedivím, naučili je to jejich rodiče, protože neměli na jídlo ani hračky... a když Pak viděj, že všichni mají mobil s foťákem, chtěj ho taky... já bych kvůli tomu teda nikdy nekradla, já žádněj mobil s foťákem nepotřebuju, hlavně že to volá a píše..."

(10) Jeden chlapec v diagnostickém ústavu pro mládež mi na otázku, proč je takový rozdíl mezi jeho chováním tady a chováním „venku" (povídal mi o důvodech pobytu), odpověděl: „No jo, když doma mám kámoše, těm nedokážu říct, že nepudu ven a neroztřískám ňákou káru nebo tak".

(11) VDD1 děláme aktivitu „Terč". Děti (přítomny jsou čtyři ve věku 15-17,7 let) dostanou na papíře nakreslený terč a mají za úkol vepsat do jednotlivých kruhů lidi kolem podle důležitosti. Čím blíže středu, tím více důležitý člověk je. Ptáme se, čím se liší kraje a střed.
Mám zaznamenaný jen obecný výstup:

" jak mám ty lidi rád

' jak se ke mně chovají

- jaké mají srdce - jaký sou uvnitř, **jestli i když tvrdí, že mě má fakt rád**, zda by dokázal podrazit

Apriorní očekávání zrady? Může to být důsledek nejistého primárního vztahu?

~ jaký mám k dotyčnému vztah

- jak se ten člověk chová k ostatním

~ společné zájmy

~ důvěra

~ spolehnutí se

Neptáme se, koho konkrétně v terčích mají, některé děti o tom ale začnou samy mluvit:

Tereza (15,4):

- má tam i bývalého přítele a mámu (máje ráda, ač se k ní nezachovali zrovna dobře)

Lucie (17,7):

- nejlepší kamarádka - máme hodně společného, omluví se za chybu, má mě ráda, věřím jí
- kamarádka: máme společné problémy, často jsme se vídaly
- z DD má nejradši Těrku
- tety, děti na rodinné skupině
- kruh nenávisti: matka, otec, matka matky, přítel nejlepší kamarádky (toho se ale snaží respektovat, neboť má kamarádku ráda)

Jarda (16,3):

- nejraději má manžele, kteří se ho už dlouho snaží dostat zDD, pomohli mu, když byl v problémech
- Těrka je dobrá kamarádka, protože jí věří
- babičce věří

*Vzápise mám poznámku, že jako nejdůležitější kritérium se ukázala **důvěra**. Důvěra je spojena s jistotou, bezpečností vztahu (který neměly). Mají děti v dětském domově zvýšenou potřebu důvěry ve vztahu, nebo se jedná o přirozený požadavek? Vztahy k vrstevníkům dávají dospívajícím jistotu, kterou ztrácí odpoutáváním se od rodiny a připravují ho pro nové, trvalé emoční vztahy v dospělosti (Langmeier, Krejčířová, 1998). Pro děti v DD mohou mít vrstevníci jiný, větší význam.*

(12) Tématem setkání (DD1) je ideální kamarád (přítomny jsou čtyři ve věku 15-17,7 let).

Výstup je následující:

- obětavý: **musí se mě zastat**, v nejtěžší chvíli poznáš přítele

Může zde být souvislost s potřebou péče a ochrany? Kterou pravděpodobně nedostávají od rodičů?

- chápavý: umí pochopit druhého

- kamarádský

~ hodný

- musí si udělat čas na kamaráda - nebýt jen se svým starým/starou

" sportovní

~ společensky založený

~ (ne)musí kouřit

" smysl pro humor

- sexuálně nabitý: aby věděl, co je třeba 69, abychom si měli o čem povídat
musí mít internet a email: abychom na něj, když jsme na návštěvě, mohli jít
- moderní: aby nechodil oblékaný jak „šupák“
- laskavý: neměl by na mě vyjíždět, měl by se mně chovat tak, jak si zasloužím
- milý: roztomilý
- upřímný: říct, co si myslí
nelhat
- sympatický: pohledný
- **nenormální**: normální lidi nás „nestíhají“

Děti z DD jako skupina, kterou pojí pocit sounáležitosti? Více viz kapitola 4.4.1.

- nesmí být rasista: o barvu pleti nejde, jde o člověka
- musí být inteligentní
- musí být mravný

Analýza

Zvýšená důležitost vrstevníků je **vývojová** - kolem **10.** roku začínají být významné normy dané vrstevnickou skupinou, dospívající navazují nové a diferencovanější vztahy k vrstevníkům. Ty dávají jistotu, kterou ztrácí odpoutáváním se od rodiny (Vágnerová, 2005).

Myslím však, že kromě procesu vývoje sem vstupují další faktory. Proces odpoutávání se od rodiny je podle mého názoru u dětí v dětském domově poněkud odlišný. Dítě v rodině nevyrostá, je s ní v kontaktu podle zájmu a možností rodičů. Navíc se dá předpokládat, že rodina nepředstavuje příliš velkou jistotu (tvrdit, že jistotu nepředstavuje vůbec, by bylo velmi troufalé). Je tedy otázkou, co dospívající odpoutáváním se od rodiny ztrácí. Od vrstevníků může naopak mnoho získat - přijetí, sounáležitost, možná také nějakou formu zázemí. Zkrátka to, co má poskytovat rodina. Jinak řečeno: co děti nezískávají od rodiny, hledají jinde. A vrstevníci, děti v dětském domově, jsou logickým zdrojem.

Základním činitelem socializace je rodina. Co když ale rodina nefunguje? Dochází potom ke změně role dalších činitelů (viz úvahy v příkladech (11) a (12))? Mohou např. vrstevnické, kamarádké vztahy kompenzovat nedostatky socializačního působení rodiny? Hledají v nich děti to, co nedostaly od rodiny? Pokud ano, jakým způsobem? A v čem? Jací další činitelé hrají roli?

Dětský domov neposkytuje náhradní rodinné prostředí, ale náhradní výchovné prostředí a především jakýsi **náhradní domov**. Význam dětí z domova tedy nemusí být spojen pouze s důležitější rolí vrstevníků, ale také domovem, **zázemím**.

Zajímavý je moment **stylizace do starších** (viz příklad (5)). Myslím, že je zde souvislost se řádky výše. „Obdiv“ ke starším a identifikace s nimi jsou do jisté míry přirozené (sociální učení), u dětí z DD může být umocněn tím, co kontaktem s nimi získávají.

Pocit sounáležitosti a identifikace může kromě výše uvedeného souviset také s **podobným příběhem** dětí. I když důvody nařízení ústavní výchovy jsou různé, obecná linie je společná: v rodině nebylo něco v pořádku, proto jsem v domově. Což není zkušenost, která je v širším měřítku běžná. Demonstrativní je příklad (9), kde je patrná tendence k vymezení se proti „těm z rodin“.

Roli zde může mít také fakt, že dětský domov je **kolektivní zařízení**. I když základní jednotkou je rodinná skupina, tím, že se většinou nacházejí v jedné budově, se jedná prakticky o dílčí skupiny jedné velké skupiny. Zůstává pro mě otázkou, jaký to může mít na děti vliv. Vycházím-li z důležitosti role vrstevníků, znamená potom získání a udržení pozice mezi nimi nutnost větší snahy a investování více energie? A co když ktomu někdo nemá dostatek schopností?

Vrstevníci mohou tedy poskytnout zázemí, přijetí a další relevantní psychické potřeby. Obecně představují jeden z nejvýznamnějších **činitelů socializace**, který u dětí v dětském domově možná ještě nabývá na významu. Což může přinášet také jistá rizika. Důležitým mechanismem socializace je sociální učení - nápodoba, sociální zpevňování a identifikace (Čáp, 1980; Helus, 2007). Napodobovány a zpevňovány tak mohou být nevhodné modely chování. Model je vzhledem k výše uvedenému atraktivní, dítě k němu má pozitivní vztah apod., pozitivním zpevněním může být pozitivní ohlas, identifikovat se dítě může s někým, jehož sociální role, kterou si dítě identifikací procvičuje, není zcela sociálně přijatelná (viz příklady (4) a (10)).

4.4.2 Sourozenecké vztahy

Sourozenecké vztahy v dysfunkčních rodinách jsou dalším zajímavým tématem, které by si zasloužilo více pozornosti a propracovanosti, než kolik mohu věnovat já v této diplomové práci. Zabývám se pouze některými dílčími aspekty.

Vztahy mezi sourozenci bývají velmi těsné. Starší ze sourozenců mají někdy tendenci se o mladší starat až rodičovsky (závisí na věkovém rozdílu).

Příklady

(1) Na setkání (DD2) nemáme k dispozici židli, a tak sedíme na žíněnkách. Petr (16) leží na břiše, Jarda (17,6) na zádech a hlavu má položenou na Petrovi, Pepa (13,4) má s Járou propletené nohy (občas se nakopnou).

Takovýto typ kontaktu mi pro kluky v jejich věku nepřijde moc běžný.

(2) Na stejném setkání jako v příkladě (1) Jarda koriguje chování Milana (11,8) a Pepy (13,4) - bezúspěšně, má tendenci vysvětlovat nám, co mysleli vážně, co ne apod. V závěrečném kolečku poví, že se za své bratry styděl.

Nevím, na kolik může být Jardův pocit zodpovědnosti přirozený a nakolik je spojen s rolí nejstaršího v dysfunkční rodině.

(3) V úvodním kolečku (DD2) Milan (11,7) povídá, že pojedje za dva dny na školu v přírodě a že to je dobře, neboť se nebude muset učit a špatně, neboť neuvidí bratry a sestru. Dále vypráví, jak si Kačenka (pětiletá sestřička) popálila prst o omáčku a on jí vzal prst do trička, proto ho má tak špinavé.

Myslím, že odluka od sourozenců není běžným důvodem netěšení se na školu v přírodě.

(4) V rámci praxe v DD1 jsem se seznámila s romskými sestrami Soňou (11,8), Alicí (12, 7) a Milenou (14,4). Povinnosti za Soňu (úklidy apod.) plní většinou sestry, Soňa na to spoléhá. Mají přehled, co která kdy dělá, vědí o svých průšvihách. Když se některé z nich děje nějaká nespravedlnost (někdo na ni zvýší hlas, pomlouvá ji apod.), ostatní to jdou hned „řešit“ („Ty budeš křičet na mojí ségru?!“). Podle vychovatelů dříve holky navštěvovaly stejné kroužky, nedokázaly si představit, že by každá chodila jinam. Dnes to pro ně již problém nepředstavuje. Stejně tak se školou. Soňa přestoupila ze ZŠ praktické na běžnou ZŠ - dříve považovala za nepředstavitelné navštěvovat jinou školu než sestry.

Holky na sebe mají velkou citovou vazbu, starají se o sebe.

(5) David (17), kterého jsem poznala během praxe v diagnostickém ústavu pro mládež, má své čtyři mladší sourozence v dětském domově. Velmi se staral o to, zda bude umístěn k nim, kdy mohl, telefonoval s nimi. Často říkal, že už se těší na konec pobytu, aby mohl být konečně s bratry.

David se v diagnostickém ústavu pro mládež ocitl z důvodu bytových podmínek rodičů. Je jedním z mála kde se špatná finanční situace nepojila s asociální či antisociální poruchou chování.

(6) Petr (16,5), z téhož zařízení jako David, se rozhodl chovat tak, aby měl nárok na dovolenku (dovolenka znamená víkend doma, je podmíněna získáním určitého počtu bodů - za chování, plnění povinností apod.). Ptala jsem se, zda si myslí, že to zvládne. Odpověděl, že musí, protože doma nemá kdo bránit sestru (13). Prý mají domluvené, že když jí kdokoli ubližuje, jde za Petrem a on si dotyčného „podá“.

Těžko, nakolik brát Petrovo tvrzení vážně, zjedné debaty nemohu na nic usuzovat. I kdyby se však jednalo o stylizaci, spojení s ochranou sestry podle mě o vztahu s ní vypovídá.

(7) V debatě s dětmi v moravském dětském domově (ve věkovém rozmezí 7. třída až druhý ročník SOU) se dostaneme k tématu „odchod z dětského domova“. Ondra (8. třída), Patrik (9. třída) a Marcel (1. ročník SOU) uvádějí, že budou bydlet u svých starších sourozenců (všichni byli ve stejném dětském domově). Ondra dodává, že k rodičům nechce ani náhodou (táta ho bil).

S dětmi jsem strávila odpoledne, vůbec je neznám, tudíž musím jejich výpovědi interpretovat opatrně. Zdá se, že starší sourozenci představují jakýsi záchytný bod do budoucna (jistotu). Jaká je reálná situace, nevím. Důležité však je, jak ji děti vnímají.

Analýza

Silné citové vazby k sourozencům mají podle mého názoru některé styčné body s kapitolou 4.4.1. Pokud rodina, základní činitel socializace, neposkytuje to, co má, tzn. nasycení základních psychických potřeb, hledají děti jinde. Sourozenci jsou přirozeným „zdrojem“ a dochází tak k **zesílení vazby** mezi nimi. Příklad (7) ukazuje také na starší sourozence jako poskytovatele určitého zázemí a jistoty.

Může však docházet také k **neadekvátním nárokům** na dítě, a to v případě, že přebírá roli rodičů. Zodpovědnost a nároky, které vytváří, nemusí unést.

U příkladu (4) je zajímavé, že sestry postupem času přestaly mít potřebu mít společné kroužky či chodit do stejné školy. Může to být důsledek jistoty a zázemí, které poskytuje dětský domov? Myslím, že jistota a zázemí poskytované dětským domovem jsou v obecné rovině nesrovnatelné s rodinou. Co vlastně může dětský domov dětem poskytnout? Na čem závisí míra podpory a pomoci, kterou dětský domov může dětem dát?

Znám však také sourozence, jejichž vztahy jsou velmi problematické. Nezařadila jsem je do příkladů, protože nevím více podrobností - charakteristika „problematické“ nevypovídá téměř o ničem. Mohu tedy uvažovat pouze teoreticky. Pokud dítě nemá kvalitní vazbu s rodiči ani sourozenci, podmínky jeho vývoje jsou podle mého názoru více zátěžové. Důsledky pak záleží na vlivu dalších faktorů ovlivňujících vývoj sociálních dovedností (sociální opory, resilience apod.).

4.4.3 Odchod z dětského domova

Odchod z dětského domova je dalším zajímavým tématem. Mladí lidé jej prožívají různě, někdo se těší, že „bude mít konečně svobodu“, někdo má strach. Dělal jsem rozhovory se čtyřmi mladými lidmi, kteří měli týden před odchodem z DD4. Některé úryvky uvádím - zajímalo mě, jak odchod prožívají, jak se na něj připravují. Kromě rozhovorů s mladými lidmi mám informace také od psychologů.

V 18 letech se mladý člověk musí rozhodnout, zda v DD zůstane či ne. Rozhodnutí je čistě na něm. V DD má právo být (v případě, že nemá závažné výchovné problémy) až do ukončení studia, nejdéle však do 26 let. Většina mladých lidí ukončí studium v 18, 19 letech získáním výučního listu.

(1) Bára (17,9), v DD 6 let.

(-)

Já: Mám na tebe otázky na práci a bydlení, ale ty ještě asi pracovat nepůjdeš. Jak se budeš živit?

Pozn. Bára je teprve v prvním ročníku OU.

B: Bydlet budu u přítele a jeho rodiny. A pak mám dohodnuto, že když budu mít volno, tak budu chodit hlídat objekty.

Já: Jo, že máš nějakou brigádu.

B: No, zatím to budu mít jako brigádu.

Já: A myslíš, že ti budou stačit ty peníze z brigády, abys pokryla všechny náklady, co budeš mít?

B: Tak já nevím, tak asi ne, no. Budu si muset ještě něco najít.

Já: Přemýšlela jsi nad tím, nebo až teď, když se na to ptám?

B: Jo, přemýšlela a nic mě nenapadlo eště.

Já: Takže to máš spíš tak, že čekáš co bude, jak bude, nebo jak?

B: No tak tady vocud' dostanu nějaký peníze...

Já: Hm. Víš, kolik to bude?

B: Nevím. Víím, že se dostává tak nějak kolem 15 tisíc *{podívá se na mě tázavým pohledem}*. A za ty objekty se dostává hodně, měsíčně třeba 15 tisíc, dvacet.

Já: A jak musí člověk pracovat, aby dostal tolik peněz? Když budeš chodit do školy při tom...

B: Když budu mít volno.

Já: A volno budeš mít jak často?

B: Tak já nevím, můžu tam třeba zaskočit odpoledne, na dvě, tři hodiny.

Já: Takže to máš takhle naplánovaný. No, to ale budeš buď ve škole nebo v práci, vid'?

B: No, mně to ani nějak nevadí.

(...)

Já: A co se pro tebe změní, že už nebudeš v domově? Říkala si, že odsud utíkáš, že už tady nechceš být... Co pak teda bude lepší?

B: Tak já nevím, tak nebude mě nikdo buzerovat v kolik mám kdy přijít, kde mám bejt a tak. Prostě budu mít volnej život, no.

Já: Jo, že už ti do toho nikdo nebude mluvit. A myslíš, že se sem přijdeš občas za někým podívat?

B: Jo, to určitě. Jako třeba nevim, jestli se sem přídu podívat, ne často, ale třeba napíšu holkám, aby šly ven, že pudu s nima a tak.

Já: Takže spíš se budeš bavit s někým, než abys šla za nimi sem. Znáš někoho, kdo už odešel z DD?

B: Jo, tak znám, jednu holku, ta byla u nás na skupině, taky jí bylo 18 a chtěla odejít, ale ředitel a všichni jí přemlouvali, aby jako zůstala, a ona jako že ne, no, teď vim, že má dítě, malý, holčičku, a žije s nějakým přítelem, kterej jí mlátí, a když sem u ní naposledy byla, tak to byl takovej holej byt, že nic nikde neměli, sem si říkala chudák dítě, ty jo, ani světlo tam skoro neměli, nic. To tam zrovna se mnou byli policajti, jak sem byla na tom útěku a hledali tam tu druhou holku a policajti chtěli na záchod, ani tam nebylo světlo, takže tam zapaloval svíčku, prostě, aby viděl vůbec. To sem docela koukala, no.

Já: No, to nic moc zrovna.

B: No. Ukazovala se, ale asi jí to dítě vzali, nebo já nevim, teď už se neukazuje.

Já: Hm. Ještě někoho znáš?

B: Jo, třeba Petr. Von jako moh tady bejt, ale udělal nějakej průšvih a tak mu řekli, že už je mu 18 a ať de. No. A bydlí u kámoše, no, každou chvíli nám tady říká, jak si shání práci a tadyto a od rána do večera tady sedí na lavičce. Od rána do večera tady sedí na lavičce a každou chvíli se ptá, jestli nemáme jídlo, pití nebo peníze. Jo, a byl tady, já si vzpomínám, jeden kluk, snad od tří let tady byl do 25 snad.

Já: To studoval vysokou?

B: No, on studoval... doktorem snad se učil.

Já: Jo?

B: No, a teď má tady taky přítelkyni, naší kuchařky dceru, no, a v pondělí snad měli svatbu.

Já: Takže takový happyend.

B: No, ale on je takovej, že, takovej, no, nemohla bych s nim bejt, protože on je takovej, že nevydrží s jednou holkou. Já úplně nesnáším tadyty lidi.

(...)

Já: Co si třeba vezmeš s sebou odsud?

B: Tak nějaký to oblečení, co tady mám a Hi-fi věž, co sem dostala k Vánocům a výbavu, co tady mám - žehlící prkno, příbory a tak.

Já: A kde se berou příbory?

B: To sem dostala k Vánocům. Sem si je přála.

Já: Takže to bylo na vlastní přání? A proč sis přála žehlící prkno k Vánocům?

B: Tak sem věděla, že budu chtít odejít, tak abych měla něco do výbavy. Sem si říkala, že pak bych stejně narychlo všechno kupovala a tak, takže lepší už mít něco předem.

Já: Máš třeba z něčeho strach? Z něčeho, co tě čeká v budoucnu?

B: Tak mám takovou obavu... nechci, aby máma věděla, kde bydlím.

Já: A co se týká věcí jako peníze, bydlení? Máš tady nějakou nejistotu?

B: Ani ne.

Bára se na odchod z domova hodně těšila. Z rozhovoru s ní jsem měla dojem, že nemá moc reálné představy o tom, co jí čeká a ani budoucnost neřeší do potřebných detailů. Psycholožka DD4 můj dojem potvrdila. Bářin intelekt se podle psycholožky pohybuje v pásmu mírného podprůměru, což může být významný faktor, který se na jejím přístupu podepisuje.

Rodina přítele, u kterého plánuje bydlet, je podle ředitele DD4 velmi problematická, Báru využívá (bere jí peníze atd.). Bára ji však líčí téměř idylicky (vůbec se s nimi nehádá, na rozdíl od vychovatelů apod.). Těžko říct, kde je pravda. Bára se podle mého názoru v rodině přítele cítí opravdu dobře, bere ji za svou. Jestli se jimi nechá využívat, to nevím.

(2) Adéla (19), v DD 5 let.

(...)

Já: Kde budeš bydlet?

A: V něčem jakoby domě na půl cesty, ale s bytovou jednotkou. Budu tam rok a půl, dva, možná. Pak si musím něco najít. Bude tam teda sociální pracovnice.

Já: Takže by ti tam s tím měl někdo pomáhat?

A: Jo.

Já: A co práce?

A: No, práci mám ve škole pro sluchově postižený. Budu asistent učitele, vychovatelka a všechno dohromady, bia bia bia.

Já: Jak myslíš, že na tom budeš s penězi?

A: No, když se to zdaní, tak budu mít přibližně 8 tisíc, z toho 3 tisíce nájem, 5 tisíc mi zbyde. Z toho tisíc korun nebo dva tisíce znakové jazyk, 3 tisíce mi zbydou. Což jako šetření na dárky, Vánoce a takový kraviny a tisíc korun na jídlo a na hygienu během měsíce, takže mi toho tak ňák nezbyde.

Já: Myslíš, že až odejdeš, že se sem občas přijdeš podívat?

A: No, určitě. Na Vánoce jim pudu pomoci s obrázkama a s ňákýma prostě vánočníma věcmama, a tak, no. Takže občas přídu určitě.

Já: Znáš někoho, kdo už odešel?

A: To je různý, no. Každý skončil úplně jinak a v podstatě všichni stejně. Jeden tady bloudí, ten to nevychytal, potom jedna holka, co vocuď zdrhla, teď má mimino... Pak další holka., no, všichni prostě vystřídali dům na půl cesty a teďka sou tak různě po známejch, přítelích, po ubytovnách a tak prostě různě.

(...)

A: No, a všichni zhubli. Někdo bloumá, něco hledá. Měli sme tu jednu holku, která vystudovala pedág, vejšku, ona nebyla Češka původně, ona byla Jihoafričanka, pak sme tady měli doktora, kterej dělal „em ú dr, múúdr" (teatrálně), oční optik...

Já: A máš pocit, že ty lidi spíš špatně končí, tzn. že třeba nemají práci nebo jí střídají často... A: Jako v čem vidím já problém? Že střídaj práci a že se nemůžou moc chytit, no. Anebo že nebydlej ve vlastním a furt to bydlení tak různě střídaj a furt něco hrotěj a řešej.

Já: Čím myslíš, že to je?

A No tak... čím? Že vocud' odešli moc brzo.

Já: Že těch 18 je prostě brzo.

A: V těch 18 a vůbec těch 20, když se ukončí studium... tak různě ukončovali studium tady, ale stejně, no. Všichni odešli tak v 18, 19, maximálně 20. Takže podle mě je to stejně pořád brzo.

Já: Co by se mohlo dělat jinak, aby to bylo lepší?

A: Lepší? Tady trošku přístup děcáku. Stačí jenom přístup dětského domova a potom aby ty lidi prostě mohli zůstat... nevim (zvýšeným hlasem), prostě mi to přidě trošku lenost, co se týče, těch dospělejch nebo tak. Prostě pohodlnost.

Já: Takže myslíš, že by šlo dělat víc pro ty odcházející?

A: Nevim, šlo by dělat víc v tom, že by měli mít v něčem jistotu, že třeba bejt tady dýl. Kurňa nejsem na to připravenej, můžu bejt tady dýl. Budu dělat nákej kurz nebo tak něco. Protože řídá nás tady nemůže nechat, když nebudem nic dělat, že jo. Ani pracovat, ani studovat, tak jako padej, že jo. Ale, nevim. To je takový individuální. Byli tady takový chci odejít, zvládnou to... nevim. Podle mě je to trošku lenost v tom „Ó, je ti 18, všechno si splnil, není důvod tady být" (teatrálně).

Já: Ty si říkala už na začátku, že to je sebrání jistot, ne?

A: No jasně, no.

Já: Že tady máš někoho, že když je nějaký průšvih...

A: ... tak to jistí, no

Já: ... se nějak angažuje a potom najednou nic a je to hrozně rychlý. Pro tebe.

A: Hm. A to já si myslím, že pro všechny. A pak když člověk vocud' odejde, tak tady nemůže ani přespat, víš co. Ani na Vánoce. Když tady v podstatě sme doma, víš co. Normální člověk by třeba šel na víkend, na Vánoce, na svátky k rodičům, a kam voni dou, víš co? Tady vyrůstaj, a pak sem nemůžou, sou tady omezení návštěv a takový prostě. To je hrozný. „Už sem nepatříš, už si skončila, už sou tady návštěvní doby" (teatrálně). A budeš venku.

(...)

Já: Ještě ktěm obavam. Říkala jsi, že ohledně těch jistot nic moc. Dá se říct, z čeho máš největší strach nebo čeho se bojíš?

A: Čeho? Já a starat se o sebe? To fakt nejde. Kdyby to šlo, tak si vezmu papír „nesvéprávná“.

Já: Jak to? Jak to, že to nejde?

A: Ty jo, já sem nebyla schopná najít zubní pastu, říkám „Děcka, je to neuvěřitelný, ale vy ste mi čórlý pastu. Je to divný, pač vyjí nepoužíváte, ale ztratila se mi zubní pasta“. Hledala sem jí dva dny, pak sem jí teda našla.

Já: A kde byla?

A: U mě v šuplíku. Takže já takovýhle věci, jako zubní kartáček, hřeben, neřeším, víš co, a pak to hledám jak blázen. A nejsem schopná se ani vzbudit, když mě nikdo nedokope, abych vstala.

Já: Takže máš obavy, že nevíš, jak to půjde.

A: Jo.

Já: Vstávání, kartáček, že budeš chodit neučesaná, nevyčištěný zuby...

A: ...já ani nevím, kam mám jít k doktorovi, víš co, až odsud vypadnu, kam budu chodit k doktorovi, když sem chodila sem? Nevím, jakej doktor, prostě.

Já: Máš pocit, že se budeš mít kam obrátit, když budeš mít pocit, že už je to fakt těžký a ...

A: ...jo, mám kamarády.

Já: Jo, takže s kamarády.

A: Samý doktory a psychology, takže (teatrálně)...

Já: (smích)... takže to máš ze všech stran pojištěný.

A: A eště fetáky, kdyby bylo nejhůř, takže pohoda.

Já: Takže myslíš, že i tohle se může stát, že jako ...

A: ...no, já bych přišla a řekla „hele, nemáš nákej gram?“ takže asi taky možná se ozvu.

(...)

Já: V čem myslíš, že to mají lepší lidi, co jsou z rodiny?

A: To sou blbí blbečci.

Já: Jo? Jak to?

A: Čim to? (rozčíleně). Že maj něco a ani o tom nevěděj, co maj a maj spoustu keců. To mě vytáčí, víš? „Ó, sem takovej chudák“ (teatrálně), tak to mě fakt vytáčí. Tadyty lidi prostě řešej jen, co si koupěj za kalhoty a že jim máma nedala peníze na tadyto a tadyto a že máma je kráva a takový. Tak to mě teda dostává. I když já sem se takhle chovala taky ve třinácti, ale takhle mě to prostě vytáčí, tadyty lidi. V osmnácti, ty jo, „já nevím, co budu studovat, oni mi to asi rodiče nezaplatěj, i když oni mi chtěli zaplatit tu soukromou školu“ (teatrálně), to mě rozsekává, prostě.

Já: Že si neváží toho,co mají.

A: Můžou si prostě dělat, co chtějí, že jo, my většinou musíme jít pracovat a pak teprve něco studovat.

Adéla je velmi úzkostná a má již cca tři roky předepsaná antidepresiva. Zásadní je pro ni moment ztráty zázemí a diametrální odlišnost jejího statutu - „jedna z nich“ vs. „návštěva“. Neví, co ji čeká (strach z velmi nejisté budoucnosti), vymezuje se proti lidem „z rodiny“. Řeší i záležitosti jako vstávání a česání, což je zřejmě projev úzkostnosti.

(3) Denisa (18,2), v DD 15 let. Před rozhovorem s Denisou vypověděl službu diktafon, proto se nejedná o doslovný záznam.

- má vystudováno OU, pomocná kuchařka, ptám se, jak pro ni škola byla těžká: lehká, nejlehčí škola, měla pořad vyznamenání a neučila se, jen o přestávkách, na závěrečky se ani nepodívala
- má práci v restauraci, kde byla na praxi - jak se to stalo? Sami jí nabídli místo, asi s ní byli spokojeni
- vychovatelka chtěla, aby šla dál, na SŠ (zřejmě myslí SOU), ale Denisa nechtěla - na OU zlenivěla, odvykla se učit
- má zajištěný Dům tréninkového bydlení, dítě z DD tam může být max. dva roky, dítě z rodiny max. rok
- zvažovala ještě toto: měla nabídku bydlet u sestry a jejího přítele, chodí s chlapcem (Marek) ze stejného DD, který odchází příští rok - byla by rok u sestry a pak šla bydlet s Markem, který má byt po otčovi - ale kdo ví, zda spolu budou, u sestry by nemohla být pořad (kdyby se k ní nastěhovala, stejně by musela něco hledat), půjde tedy do domu tréninkového bydlení a po roce uvidí, zda bude bydlet s Markem nebo půjde k sestře
- bude mít k dispozici 1+KK, platit 3 000/měsíc
- bude se sem vracet, i kdyby tu nebyl Marek, spíše za vychovatelkami než dětmi
- do práce jde až od září, v červenci má brigádu (přes sestru), v srpnu jede s DD do Německa, proto má brigádu jenom měsíc
- bude mít 15 000 od DD, nájem bude platit 3000, nechá si z těch 15 tisíc 6 na nájem na srpen a září (první výplatu dostane v říjnu)
- myslí, že s penězi vyjde jen tak tak (bude mít cca 8 tisíc čistého), znovu se vrátí k možnosti bydlet u sestry - tam by platila jen 1000/měsíc, tudíž by měla navíc 2 tisíce, u sestry by také měla možnost opory (např. by jí půjčila peníze, kdyby neměla, pomáhala by jí a rychle dodá, že Denisa jí také, kdyby potřebovala)

Zná jiné odešlé?

Martin

- odešel v 19 a hned si našel práci, přišel v 17 poté, co utekl od otce ze Španělska, kam byl po ZŠ odvezen, pak byl chvíli u pěstounů, ale chtěl udělat školu, a to u nich nějak nešlo či co, tak měl možnost: DD a škola, nebo pěstouni - vybral si školu, a tedy DD
- má práci tam, kde byl na praxi, ale zatím načerno, měl 800 nebo 1000 za den (nerozumím)
- měl byt po tátovi, kde byl, ale pak odešel a teď bydlí s kamarádem
- v DD má holku

Honza

- odešel v 18, ač neměl dodělanou školu, chvíli pak studoval obchodní akademii, pak odešel pracovat do Německa (má jen ZŠ)
- má sestru, dvojče, studovala dvouletý obor na ošetrovatelku (není z toho ale žádný výstup, tak odešla) - chodila s klukem, ten jí vyhodil, pak šla do jiného města, tam byla ta škola, našla si nového kluka, Honza pak Denise říkal, že sestra bere drogy

Petr

- „ten aspoň dochodil školu“, na přijímačky ale přišel o den později (v ÚT místo PO)
- vysedává na lavičce a nic nedělá, jen žebrá o peníze a jídlo

Obecně lidi z DD - jak to Denisa vnímá? V čem je to jinak než u lidí v jejím věku, co jsou z rodiny?

- bydlení ani práce není problém, bydlení buď u přítelů a přítelkyň, nebo u rodičů
- nemyslí si, že jsou znevýhodněni, naopak jsou na tom v něčem lépe, Denisa si např. zařizovala sama to, co by jiným zařizovali rodiče
- „Lidi z rodiny se starají jen o to, kde sehnat na chlast, cigá a hulení.“
- „Jsme na tom stejně jako lidi z rodiny, v něčem je DD možná lepší... na děti z DD se hodně poukazuje, když třeba malý holky na prvním stupni něco ukradnou, ale ostatní to dělaj taky a já se jim nedivím, naučili je to jejich rodiče, protože neměli na jídlo ani hračky... a když pak viděj, že všichni maj mobil s foťákem, chtěj ho taky... já bych kvůli tomu teda nikdy nekradla, já žádněj mobil s foťákem nepotřebuju, hlavně že to volá a píše...“
- lidé z DD prý nemají problém s bydlením, mají kde bydlet, i když je to tam třeba malé, i práci mají - doptávám se: Denisa říká, že problém je jí udržet a povídá o historce s „prudící“ kuchařkou v práci... lidé z DD nevydrží s lidmi, i když třeba umí pracovat... „To si člověk prostě nesmí nechat líbit hned na začátku...“, a hodně to rozvádí, poměrně emotivně.
- Má z něčeho strach? Poslední dobou ne, předtím měla strach, že to nezvládne s penězi.

- Co myslí, že bude nejtěžší? Že do práce bude muset, dřív to šlo, napsala si třeba omluvenku.
- Je něco, na co se těší? Nejdříve odpoví rezolutní ne, po chvíli říká, že si bude moci dělat co chce, v DD musí být do desíti doma, spát o půlnoci.

Denisa nevidí na rozdíl od Adély problém v bydlení. Jako problematickou oblast vidí fungování na pracovišti (což by mohlo poukazovat na potíže plynoucí z nakládání s negativními emocemi a reakcemi na negativní zpětnou vazbu). Možná ale jen zgeneralizovala vlastní zkušenost s nepříjemnou kuchařkou. Stejně jako Adéla se Denisa vymezuje proti „lidem z rodin“.

Zdá se, že Denisa o budoucnosti hodně přemýšlí, zvažuje více možností. Nechce být na nikom závislá, radši si vše zařídí sama. Celková větší jistota Denisy může plynout z delšího pobytu DD (cítí v něm zřejmě větší zázemí).

(4) Tonda (18,4), v DD 6 let.

(...)

Já: A kdybys neměl dostudováno, tak bys taky odešel?

T: Ne (mírně opovržlivě)

Já: To by se ti nechtělo.

T: Spíš hotovo všechno a pak jít.

Já: Všechno vystudovat a tak a pak jít.

T: Nó tak oni mi řekli, že mám studovat tady i tamto doděláná základky, ale já už tu nechci bejt.

Pozn.: Tonda má ZŠ praktickou a chystá se dělat kurz s cílem doplnění základního vzdělání

Já: Nechceš už?

T: Ne (rezolutně). Už toho mám takhle (ukazuje nad hlavu).

Já: A co myslíš, že bude jinak, až odejdeš?

T: Tak určitě, že jo. Tak nebudu určitě špinit tolik věcí jako teď kon (oba smích)...

Já: ...abys to pak nemusel uklízet?

T: Nó, tak to já si uklízím. Ale abych nemusel tolik prát.

Já: Jo takhle.

T: Žehlít hlavně, no nebudu takovou rozmlsanou hubu mít.

Já: (smích) Tak to sem zvědavá. Říkal jsi, že přes prázdniny budeš u nějakých příbuzných a potom jdeš do domu na půl cesty.

T: Hm.

Já: Teď čekáš na výsledek pohovoru v práci, vid'?

T: Nó, ňák to dopadne, no.

Já: No, a kdyby to náhodou nedopadlo?

T: Né, tak... jó, budu hledat dál, že jo, tak to nevzdám. A když mi to nevyjde, tak od září du studovat, že jo, protože když mi to vyjde, tak budu tu školu dělat dálkově.

(...)

Já: Myslíš, že se bude nějak lišit to, jak budeš žít, až odejdeš odsud, a to jak žiješ, když jsi tady?

T: No, určitě.

Já: A v čem to pro tebe bude nejdůležitější?

T: Tak nebude mě nikdo kritizovat.

Já: (smích) Myslíš, že v domě na půl cesty budou na tebe hodný?

T: Nó, tak budu mít trochu víc volnosti, nebude mi každou chvíli stát někdo za zádoma... a nebudu chodit za tetou, ať mi dá kapesný (smích).

Já: A jak to vidíš s těmi financemi?

T: Něco do začátku bude, 15 tady, pak 10 na účtu a pak mám ještě sirotčí důchod asi 200.

Já: A myslíš, že si budeš žít fajn nebo že budeš hodně počítat nebo ...

T: Spíš budu přežívat. Kdybych chtěl žít fajn, tak těch vezmu těch 10tisíc, nakoupím si všechno a pak nemám nic, že jo, pak budu žrát třeba polystyren (smích).

(...)

Já: Co si myslíš o názoru, že ten, kdo odejde z domova, se o sebe těžko postará a spíš tak přežívá?

T: My sme připravený už od patnácti let na to (zvýšený hlas).

Já: Jo?

T: Připravujeme se už strašně brzo. Vlastně od patnácti.

Já: A jak to probíhá?

T: Nó, tak začíná to tak jako nepozorovaně, že teta říká „neutrácej!“ „neplejtvej stim chlebem!“ a takhle to pomaloučku leze. „Neplejtvej s vodou, až šijí budeš platit sám, že jo.“

Já: Takže se necítíš jako znevýhodněný? (smích)

T: Vůbec. Já sem připravenej jak na válku.

Já: Myslíš, i když říkáš, že jsi připraven, že je něco, co bys ještě potřeboval?

T: Mmmm, zatím nic nepotřebuju.

(...)

Já: A na co se nejvíc těšíš? Říkal si už, že na svobodu, že ti nikdo nebude stát věčně za zády...

T: Hmm....na svobodu.

Já: A co to pro tebe je, svoboda?

T: Budu chodit do práce, budu si chodit domu jak chci, skoro.

Já: Tam sou taky nějaký pravidla, vid', v domu na půl cesty.

T: Nó, tak normálně ve všedních dnech do jedenácti, do desíti.

Já: Máš třeba z něčeho strach nebo obavy ?

T: Tak nikdy nevíš, co bude, že jo. Kdyby sme se měli bát, co bude, tak se bojíme každé den. Já nevím. Hladu, no, hladu (smích). Nebo až mi přijde první poplatek za paušál asi (smích oba).

Já: A jak si vlastně v průběhu toho času, kdy se blížilo to, že budeš muset odejít, jaké to pro tebe bylo?

T: Já se na to připravoval psychicky úplně jak blázen.

Já: A jak se psychicky připravuje?

T: Já nevím, meditace a ... (já smích) tak.

Já: Bylo to těžké?

T: No jasně, musel sem přeorientovat, že jo. Říkal sem si, tak, už nebude tohle, nebude tohle... a už nebude nic. Takhle sem se připravoval.

Zdá se, že Tonda má vše zařízeno a že se zodpovědně připravoval několik let a že má ve všem jasno. Nemohu však potvrdit ani vyvrátit.

Dětský domov hodlá navštěvovat, protože tu má sestru.

Analýza

Odchod z dětského domova je velmi zajímavé a široké téma. **Co pro mladé lidi znamená?** Na základě čtyř uvedených rozhovorů jsem získala dojem, že pro každého něco jiného. Pro Báru konečně možnost být s někým, na kom jí záleží (rodina přítele), pro Adélu ztrátu zázemí a jistoty, pro Denisu nutnost plnit povinnosti a pro Tondu volnost a změnu životního stylu.

Postoj k nutnosti opustit dětský domov tedy není univerzální a závisí na dalších faktorech. Co může mezi tyto faktory patřit? Jako první napadá **vazba na dětský domov**. Pro mladé lidi, kteří jsou na domov více navázáni, může být odchod více zátěžový. Záleží však asi také na postoji dětského domova, tzn. jakou roli chce po odchodu pro mladé lidi mít. Z debat s vychovateli a řediteli vyplynulo, že mladí lidé většinou mohou do domova kdykoli přijít - popovídat si, požádat o radu či pomoc. Domov má ale omezené možnosti v poskytování podpory ve smyslu materiálním (bydlení, finance).

V rozhovorech jsem na vazbu na dětský domov narážela otázkou, zda se mladí lidé budou vracet a za kým. Bára se nechce vůbec vracet, a když se bude chtít s někým vidět, domluví se telefonicky. Adéla bude pomáhat s tím, co bude potřeba, Denisa na rozdíl od Bány hodlá domov dále navštěvovat a bude chodit spíše za vychovatelkami než dětmi. Tonda bude chodit za sestrou. Pro Báru je odchod spíše s radostí očekávanou událostí než zátěží, Denisa s domovem dále počítá. Protipól Denisy je Adéla. Hodlá navštěvovat domov za účelem pomáhání, jako by si návštěvu musela zasloužit...?

Vazba na dětský domov je podle mého názoru také podmíněna dalšími faktory. Mezi ně může patřit délka pobytu v domově, schopnost adaptace, vztahy s rodinou, schopnost fungovat v rámci režimu apod.

Dalším faktorem je **stabilita osobnosti**. Odchod je vždy spojen s nějakou nejistotou, kterou úzkostní lidé více prožívají.

Relevantní jsou také **sociální opory**. Může se jednat o rodiče - jak jsem již několikrát uvedla, děti mívají k rodině pouto, i když jim bylo ubližováno. Dále pak sourozence. Denisa hodně počítá se sestrou, Bára s rodinou přítele. Tonda si pro podporu může přijít k sestře, Adéla nemá nikoho. Denisa uvádí, že většina lidí, kteří opustili DD, bydlí u přátelů, přítelkyň či rodičů. Partner/kaje zajisté důležitou sociální oporou. Ale napadá mě, zda motivem navazování některých vztahů nemůže být právě bydlení.

Všichni až na Adélu se těší na větší svobodu, Tonda a Bára nemají některé věci zcela promyšlené a jejich přístup se zdá poněkud lehkovážný. Myslím ale, že se jedná o přirozený jev. Podle zákona je člověk v osmnácti letech dospělý, podle vývojové psychologie nejsou všechny procesy ještě dokončeny. V dospívání je důležitou změnou aktivnější přístup k seberealizaci a vědomí možnosti ovládat svůj vlastní život. Snaží se vytvořit si svůj vlastní názor a volí si své vlastní hodnoty a normy, což je jeden z výsledků hledání identity. Za správné považují to, co tak hodnotí osobně významní vrstevníci (Vágnerová, 2005). Pocit, že je vše v pořádku a vše se zvládne, je tedy zcela adekvátní. U mladých lidí v dětském domově musíme navíc počítat s možným opožděním sociálního a emočního vývoje v důsledku psychické deprivace a syndromu CAN.

Odchod z dětského domova je určitě specifickým milníkem ve vývoji - mladý člověk odejít musí. Jaký vliv může mít odchod na další vývoj osobnosti (a potažmo sociálních dovedností)? Samostatný život zvyšuje nároky na úroveň sociálních dovedností. Proces se tedy může urychlit, pokud je člověk zvládne, nebo naopak inhibovat či směřovat do oblasti sociální patologie, pokud je člověk nezvládne.

4.5 Shrnutí

Dospěla jsem k šesti kategoriím problémů v oblasti sociálních dovedností: respektování hranic a pravidel, vztahy k autoritám, sebepojetí, nakládání s nelibými emocemi, reakce na negativní zpětnou vazbu a nepřímost a manipulace. Během zpracovávání materiálu se navíc objevila témata související s možnými specifiky procesu socializace: význam vrstevníků, sourozenecké vztahy a odchod z dětského domova.

Problémové oblasti sociálních dovedností jsme v rámci projektu SAMOfor definovali již dávno, a to následovně: **adekvátnost reakcí** (neadekvátní reakce (nepřiměřená reakce na daný

podnět), impulzivita), schopnost spolupráce (neschopnost kompromisů („zkrátka to bude po mém"), poslušání druhých), asertivita, **sebepojetí** (reakce na kritiku i pochvalu, moje dobré a špatné stránky), odpovědnost za sebe a své činy (s tím, jaký jsem, mohu něco dělat, vědomí zodpovědnosti za svůj život - **uvážovat do důsledků, odpovědnost za ně** (je jen tady a teď, nedomýšlí činy do důsledků), za to, co se stalo, může spousta činitelů, nikoli já), **hranice/respektování hranic a pravidel** (vztah k autoritám), **vztahy/fungování ve vztazích** (nepříliš adekvátní formy navazování kontaktu (sex, agrese), otevřenost druhým/důvěra, schopnost věřit, stabilita vztahů).

Zmíněné kategorie byly schváleny řediteli a vychovateli, se kterými jsem výčet konzultovala. Zpracovávání materiálu mě však přivedlo k jiným kategoriím a souvislostem. Šest kategorií, které vyplynuly, lze označit za možné příčiny některých kategorií výše - adekvátnost reakcí, fungování ve vztazích, schopnost spolupráce. To odpovídá definici Gillernové a Štětovské (2001): „Sociální dovednosti jsou učením získané předpoklady pro adekvátní sociální interakce a komunikaci" (s. 23). Dále pak definici Gillernové, Hermochové a Šubrtů (1990), podle kterých dochází rozvojem sociálních dovedností k rozvoji sociálních kontaktů, jejich lepší regulaci a reálnějšímu odhadu druhých lidí. Jedinec si také prohlubuje dovednost regulace dynamiky svých sociálních vztahů a jeho zapojení do nich.

Odpovědnost za sebe a své činy se ukázala jako nevhodně zvolená kategorie (viz kapitola 4.3.5). Fungování ve vztazích je téma tak hluboké a široké, že jej v žádném případě nelze pojmout skrze projekt SAMOfor.

Myslím, že se jedná o krásnou ukázkou toho, jak mohou závěry podložené pouze empirickou zkušeností zjednodušovat a opomíjet některé aspekty. Bez empirických zkušeností zároveň nelze tvořit obecnější, teoretické konstrukty.

Důležitým shrnutím je, že děti často nevědí, jak se sebou naložit nebo jak naložit s nějakou situací. Buď nemají naučené určité modely chování, nebo mají naučené modely nevhodné, sociálně nepřijatelné. V nahlédnutí na to, co se s nimi a kolem nich děje, potřebují často pomoc. Nestačí jen vědět, co dělají špatně. Musí také vědět, co mají dělat jinak a jakým způsobem to dělat jinak. Jinými slovy: **potřebují alternativní modely chování.**

5. KASUISTIKY

Pro dokreslení konkrétních příčin úrovně sociálních dovedností a jejich projevů uvádím kasuistiky tří dětí - sourozenců.

Milan (12,7), Pepa (14,2) a Petr (16,7)

Ze zprávy DDÚ - Závěrečná zpráva sociální pracovnice

Milan, Pepa a Petr jsou tři z celkem osmi sourozenců, z nichž šest je v DD (dva jsou již zletili). Kromě nich tří je v DD ještě Jarda (18,4), Kačenka (6,7) a Vašek (9). Nad Petrem, Josefem a Milanem byl před 10,5 lety (!) stanoven soudní dohled pro značné zanedbání výchovy a péče rodičů. Sociální pracovnice shledávala při návštěvách domácnost jako špinavou a nepořádnou, prostředí nepodnětné a nevyhovující. Vztahy mezi rodiči a hlavně mezi dětmi však byly dobré a láskyplné. Rodičům pomáhaly s péčí o děti dvě nejstarší dcery (22 a 20,1).

Vztahy mezi rodiči se zhoršily, otec nadměrně požíval alkohol, matku i děti napadal. Před šesti lety se otec pokusil o sebevraždu a byl léčen v PL. Matka podala žádost o úpravu poměrů a děti byly svěřeny do její výchovy, otcí stanoveno výživné. Po návratu z PL se otec odstěhoval a ekonomická situace rodiny se velmi zhoršila (matka neměla peníze na jídlo, oblečení, pomůcky do školy).

Před čtyřmi lety podepsala matka s majiteli bytu smlouvu o ukončení pronájmu, aniž měla zajištěné náhradní bydlení. OSPOD jí zprostředkovalo ubytování v AD pro matky s dětmi, ale ani zde se nepodařilo, aby se matka dětem více věnovala.

Před třemi lety si matka pronajala byt v 3+1, v péči matky se začaly opět objevovat závažné nedostatky, děti byly zanedbané a hladové. Devět měsíců po nastěhování do bytu se matka obrátila na OSPOD s tím, že opět podepsala smlouvu o ukončení pronájmu a náhradní bydlení nemá. Byl proto vydán návrh na předběžné opatření nad všemi sourozenci.

Milan

Ze zprávy DDÚ - Závěrečná zpráva etopeda

Do zařízení bylo přijato pět sourozenců. Zpočátku byli uzavření, naprosto odmítali komunikovat. Bylo patrné, že při sobě stojí - drželi se, podporovali pohledy.

Milan (10,1; 3. třída) se velmi rychle adaptoval, je komunikativní, snadno navazuje kontakt. Stejně jako na ostatních sourozencích byly i na něm patrné stopy zanedbání, mnohé neznal, ale celkem rychle se učil. Moc rád se zapojoval do všech nabízených aktivit.

Je neposedný, trochu hyperaktivní, vyžaduje časté střídání činností. V počátcích pobytu byl ve spojení s bratrem Josefem hodně divoký. Nesmí mít příliš mnoho volnosti k dovádění.

Je dobře „motivovatelný“, potěší ho úspěch, pochvala od dospělého. Dobrým hodnocením bývá až přemotivován, kvůli čemuž, ve chvílích, kdy se mu nedařilo, sklouzával k méně vhodnému chování. Je snaživý, potřebuje však kontrolu a podporu dospělého.

Má hezký vztah se svými sourozenci i všemi rodinnými příslušníky. Drží při sobě, navzájem se podporují. Hezký vztah má i k ostatním dětem, je dobrosrdečný, o všechno se rozdělí. Nedělá mezi dětmi rozdíl, proto je velmi oblíbený.

Je velmi citlivý na nespravedlnost, velmi těžce nese nedodržené sliby. Vzteká se, brečí a umí na sebe navázat další děti, které ho podporují.

Dospělé respektuje, nestává se často, aby se odmítal přizpůsobit. Je vhodné přistupovat k němu opatrně s ohledem na snadné citové navázání.

Ze zprávy DDÚ - Závěrečná zpráva psychologa

Během psychologického vyšetření výrazně neklidný. Snadno unavitelná, oscilující pozornost. Spontánně komunikuje, sám iniciuje kontakt. Chce udělat dobrý dojem, proto potlačuje informace, které by jej kazily. Snaží se uspět v úkolových situacích, hodně se snaží, výsledek však často neodpovídá vynaložené námaze.

Úroveň rozumových schopností v pásmu podprůměru, v kresebném projevu prvky susp. organicity.

Milan je komunikativní, společensky aktivní. Vzhledem k výchovnému prostředí nemá upevněny přiměřené sociální dovednosti a pojetí sociálních norem. Ve vztazích je nejistý, má obavy z odmítnutí, ponížení a zesměšnění.

Rodina sociálně slabá, výchova nepodnětná. Matka výchovně slabá, nedůsledná. V poslední době nechávala matka děti často doma samotné a odcházela za svým přítelem. Stávalo se, že matka s přítelem byli dětmi přistiženi v intimních situacích. Starší děti hlídaly mladší, často mezi nimi docházelo ke konfliktům nebo zůstávaly do pozdních hodin venku. Matka projevuje o děti zájem, má však potíže zabezpečit optimální podmínky pro jejich návrat.

Milan by si přál mít celou rodinu pohromadě. Postrádá pocit pevného a jistého zázemí. Mluví o častých konfliktech mezi otcem a matkou a fyzických atakách otce vůči matce. Děti otec údajně nebil. Vazby k ostatním sourozencům vnímá velmi silně, špatně snáší omezený kontakt s nimi, pokud jsou v DDÚ rozděleni do různých skupin.

Ze zprávy DDÚ - Závěrečná zpráva školy

Učivo dle osnov 3. ročníku (mimo ČJ) zvládal dobře. Ve škole je pomalý, vše se mu zdá těžké. Občas je nervózní, sprostě nadává a pere se spolužáky, vyžaduje pozornost učitele jen pro sebe. Má velké problémy s udržením pozornosti, nejraději by si stále hrál.

Ze zápisů vychovatelů

Milan (11,4) byl dnes k večeru velmi smutný, seděl schoulený v rohu pokoje s plyšákem a nechtěl s nikým mluvit. Nakonec se ale rozpovídal o tom, že se mu stýská po sourozencích, a že teprve když z domečku odešel, tak mu došlo, že ho mají rádi a on je.

Na Milana (11,9) se snášejí jenom samé výtky k jeho chování, které se výrazně zhoršilo ve škole. Je drzý k učitelům, nekamarádský ke spolužákům.

Milan (12,4) opět perlí ve škole. Dnes se snažil zapřít žákovskou knížku - že prý ji má p.uč., ale byla to lež. Milan ji záměrně nechal ve škole v lavici. Poslední tři zápisy v ní jsou poznámky, že Milan něco neměl, nedokončil, vyvolává konflikty mezi dětmi.

Výňatek z osobního hodnocení (12,5): Vztah k autoritám má dobrý, respektuje je a je vstřícný. Většinou se neprojeví otevřeně přímý vzdor, ale pomalu se dostává do věku, kdy to zkouší s menším odporem, ale je běžnými prostředky pacifikovatelný. S rodinou udržuje kontakt, na dovolenku jezdil s matkou a otcem spíše s menšíma, když byli půleni na dovolenky k sestře. Je v telefonickém kontaktu s matkou i otcem, ale již sám pozoruje, že jejich návštěvy jsou poznamenány otcovým kladným vztahem k alkoholu, kdy již po telefonu pozná, jestli je otec pod vlivem a zda jsou jeho řeči o jeho chystané návštěvě věrohodné. Ale i přesto se na něj velice těší a má z nich radost a pokud to nevyjde, je zklamaný a smutný.

Milan (12,6) volal večer tátovi, moc hezky se mu snažil vysvětlit, že nezáleží, kde budou, ale hlavně, že se s nimi uvidí. Toto opakoval několikrát. Tatínek že má na pití, protože minulý týden s ním mluvil a byl opilý, ale na to, aby za nimi přijel, peníze nemá. Po telefonátu byl naštvaný a smutný.

Milan na setkáních

(1) Milan (11,7) se dostane do konfliktu se svým bratrem Pepou (13,4) - Milan ho silně provokuje (bere mu pastelky apod.). Vezmu ho do ústraní a ptám se, co se děje, že tak vyvádí. Milan chvíli šermuje rukama, pak nasadí smutný výraz a praví: „Když on si začal“ - říkám, že to nebudeme řešit, kdo si začal, ale že bych ráda domluvila na tom, co udělat, aby už tak nevyváděl. Milan si lehne na zem a otáčí se (něco jakoby válel sudy). Ptám se Milana, zda to zvládne, Milan říká, že ano. Co uděláme, když se mu to vsutku podaří a bude již v klidu? Odpoví: „Dáš mi čokoládu?“, usmívá se a udělá další sud. Říkám, že v žádném případě ne, ale že ho pak můžu veřejně pochválit. Milan souhlasí.

Tehdy jsem Milana ještě moc neznala, jednalo se o druhé setkání, na kterém byl. Nechala jsem se zmanipulovat: místo toho, aby Milan dostal negativní zpětnou vazbu za provokování Pepy (Pepa se nechá vyprovokovat velmi snadno, což Milan dobře ví), dostal prostor sám pro

sebe a nakonec také veřejnou pochvalu - oprávněně, celou dobu byl hodný, nerušil a spolupracoval. Principem však bylo „něco za něco“ - budu hodný, když.

(2) Následující setkání dojde ke stejné situaci. Opět vezmu Milana do ústraní a opět se ptám, co se děje, že tak zlobí: „Předvádím se před bráchou, no“, kope do stěny a směje se. Bavíme se ještě, jak to Milan minule zvládnul - prý proto, že jsem mu slíbila, že ho veřejně pochválím. Říkám, že tentokrát bychom to mohli udělat jinak: pokud bude zlobit, udělá na konci setkání 20 kliků (jeho nápad) a my je budeme počítat. Milan souhlasí a chce na to podat ruku. Tuto situaci mám v zápise okomentovanou: mám pocit, že Milan by souhlasil se vším. Chce mít zřejmě něco extra a je mu jedno, co to je.

Pokud bylo cílem Milana mít něco speciálního, opět si to dokázal zařídit. Měla jsem dobrý pocit z efektivní intervence - tentokrát nešlo o pochválení, ale mírnou represi (kliky), uniklo mi však, že vlastně hraji Milanovu hru.

(3) Milan (11,9) se aktivně ujme připravování žíněnek, ale položí je opačně - když se to chystáme napravit, rozčiluje se, že to přece vůbec nevádí, že jsou žíněnky obráceně, myslím, že i do něčeho kopne.

Těžce nese negativní zpětnou vazbu, i když se netýkala jeho nevhodného chování.

(4) Milan (11,10) povídá, že pojede na dva dny na školu v přírodě a že je to dobré, protože se nebude muset učit, a špatné, protože neuvidí bráchy a sestru. Vypráví, jak si Kačenka (pětiletá sestřička) popálila prst o omáčku a on jí vzal prst do trička, proto ho má tak špinavé.

Úzké sourozenecké vazby.

(5) Milan (12,1) ruší, dělá různé grimasy, které komentuje, ostatní se mu smějí a na nás moc nereagují. Dám tedy Milanovi prostor, ať se klidně předvádí (stoupne si do kruhu). Po chvilce se začínají ozývat hlasy: „Už si trapnej“, „To už stačí, ne?“ Milan ve zlomku sekundy změní výraz v obličejí z rozesmátého na jiný (ublíženosti, nejistoty) a rychle si sedne na židli a povídá: „Ale já za to přece nemůžu, že se smějou tomu, co dělám!“ Vlasta, poví, že už je toho moc, Anča se přidává. Milan reaguje: „Tak já tady nemusím bejt, když vadím, no...“. Řekneme, že jsme moc rádi, že s námi je, jeho rušení je ale zkrátka moc. Milan: „To jste ale asi jediná, kdo mě tu chce“. Vlasta hned reaguje: „Dyť sem ti to před chvílí říkal, buď tady, ale nedělej bordel!“ Anča se přidá. Ptám se, kdo ještě je pro, že když Milan nebude rušit, nechce, aby odešel, přihlásí se všichni (ač např. Pavel a Ivana ještě před chvílí častovali Milana negativními reakcemi).

Milan chce být vidět, možná chce bavit ostatní, tedy být oblíben (získat pozitivní zpětnou vazbu, např. smích). Jakmile se pozitivní ohlas změní v negativní, svede Milan odpovědnost na druhé (já nemůžu za to, že se mi smějí).

(6) Z důvodu chřipkové epidemie je na setkání pouze Milan (12,4) a Ivana (11,11). úvodního kolečka vyplyne, že Milan měl konflikt ve škole s paní učitelkou. Byl nespravedlivě obviněn ze zničení linorytu, a i když celá třída říkala, že to nebyl Milan, ale někdo jiný (Vilém), paní učitelka ještě dlouho obviňovala Milana a „ani se pak neomluvila, kráva“. Hrajeme scénku, kdy já jsem paní učitelka. Když se ptám Milana, proč rozbil linoryt, Milan zívá a otáčí se ke kamarádům. Na mou reakci „můžeš se na mě alespoň dívat, když s tebou mluvím?“ odpoví: „Ne, bavím se s kámošema, jestli to nevidíte“. Po rozebrání scénky se dál bavíme o autoritách. Milan říká, že poslouchá (nezlobí) jen ty, kterých se bojí.

Lze samozřejmě namítnout, nakolik vystupování Milana ve scénce koreluje s realitou. Vychovatelé říkají, že Milan má ve škole mnoho problémů právě díky drzosti, proto soudím, že scénka je docela vypovídající.

Kromě neadekvátního chování k paní učitelce je zde moment nakládání s nelibými emocemi - pocitem nespravedlnosti, který Milan řeší odporem.

Analýza

Milan je velmi rád středem pozornosti a dokáže si ji zařídit širokým spektrem způsobů - z tohoto úhlu pohledu je velmi sociálně zdatný. Co pro něj pozornost znamená? Na jedné straně zájem dospělého, na druhé straně uznání, přijetí od dětí. Na neúspěch (tj. nemá-li jeho snaha patřičný efekt) reaguje citlivě (viz příklady (3) a (5)), což koresponduje se zprávou DDÚ - chce se ukázat v co nejlepším světle. Když se bude dobře chovat, bude pochválen. A na jakoukoli pochvalu reaguje velmi pozitivně. Ne vždy se mu to ovšem daří. Výtky si někdy vykládá jako nespravedlnost, nebo se jim brání odporem. Mám dojem, že je vztahuje k celé své osobě, nikoli k dílčímu chování. Výkon v nejširším slova smyslu je pro něj zřejmě velmi důležitou součástí sebehodnocení. Celkově na mě, i přes jeho suverénní vystupování, působí nejisté. Jako by se bál, že přijde o to, co má - hlavně o přijetí, ať už námi, lektory, nebo dětmi (což koresponduje se zprávou DDÚ, která uvádí, že je nejistý ve vztazích). To může být důsledek rané zkušenosti: rodiče i přes Milanovu snahu (ze všech sourozenců na mě Milan působí nejvíc jako ten, kdo se stará o vazby mezi členy rodiny) zřejmě nebyli a nejsou příliš spolehliví (děti byly doma často samy, hladové, otec požíval alkohol...).

Zmíněná vysoká sociální zdatnost podle mého názoru souvisí s rodinným prostředím, které způsobilo nucené urychlení sociálního vývoje. Musel se starat i o to, o co se jinde starají rodiče. U Milana lze uvažovat také o vyšší sociální a emoční inteligenci. Podstatným protektivním faktorem jsou určitě silné citové vazby k sourozencům (patrně zejména ze zápisů vychovatelů). Vazby mezi sourozenci podporují moji domněnku o zvýšené důležitosti sourozenců v sociálně znevýhodněných rodinách (poskytují si citové zázemí).

Milan se projevuje hodně prosociálně, myslí na druhé. Pokud někomu v rámci aktivit něco nejde, všimne si toho a je ochotný ihned pomoci a poradit. Když mám tendenci jeho snahu redukovat z důvodu podpory vlastní aktivity toho, kterému chce Milan pomoci, skoro dotčeně mi oznamuje, „že mu chtěl přece pomoci!“, někdy se na mě naštvě. Zřejmě má pocit, že jsem nepochopila cíl jeho snažení - pociťuje tedy nespravedlnost a můj zásah obrací proti sobě (což je jeho obecný model zacházení s negativní zpětnou vazbou - viz výše).

Celkově se jedná o velmi snaživého chlapce, který si vzhledem ke své sociální zdatnosti dokáže mnohé zařídit, ať už přímou komunikací či manipulacemi (příklady (1) a (2)). Podle mého názoru má potřebu kontrolovat dění kolem sebe, což může vypovídat o jeho celkové úzkostnosti. Myslím, že neúspěch jeho snažení vyvolává nejistotu, se kterou nakládá skrze odpor a vyrušování (tedy sociálně méně přijatelné chování), ke kterému si dokáže získat i další děti. Z tohoto úhlu pohledu se jedná o pochopitelný model chování. Avšak z úhlu pohledu např. učitelů ve škole se může jednat o tzv. problémové dítě (jak plyne ze zápisů vychovatelů).

Pepa

Ze zprávy DDÚ - Závěrečná zpráva etopeda

Pepa (11,9; 5. třída ZvŠ) se od ostatních sourozenců vzhledově odlišuje (*pozn: má romský vzhled, ostatní děti jsou bílé a světlolasé*), čímž v minulosti značně trpěl. Nikdo mu nebyl schopen vysvětlit, proč to tak je. Ze všech pěti sourozenců měl největší potíže s adaptací, poté ale patřil mezi nejlepší děti v komunitě. Je velmi hyperaktivní, neustále odbíhá od činností, čímž narušuje program i ostatním dětem.

Je patrné, že není příliš poznamenán výchovou, je zvyklý dělat si to, co ho napadne. Nechápal, proč mu neumožníme nekontrolovanou činnost. Miluje rozruch, když se kolem něho něco děje. Vyžaduje trpělivost a značnou dávku tolerance. Když to dospělý zvládne, dá se s chlapcem velmi dobře spolupracovat a je patrný enormní posun dopředu.

Poměrně rychle pochopil, že fungovat v rámci jasně daných pravidel není až tak velký problém. Neochota přizpůsobit se odpadla během několika dnů, max. týdnů. Potřebuje pevné vedení, jasná a srozumitelná pravidla. Citlivě reaguje na nespravedlnost.

K dospělým se chová slušně, ochotně plní požadavky. Zájem dospělých ho těší a motivuje k lepším výkonům. Mezi dětmi je oblíben, je kamarádký a dobře komunikuje.

Ze zprávy DDÚ - Závěrečná zpráva psychologa

Adaptace zpočátku obtížná, cca po týdnu se jeho chování pomalu stabilizovalo v souvislosti s narůstající orientací v řádu DDÚ.

Během psychologického vyšetření je lítostivý - stesk po matce. V komunikaci zaražený, zvláště zpočátku se vyhýbá očnímu kontaktu. Úroveň rozumových schopností orientačně ve spodním pásmu hraničního pásma populační normy.

Jde o společenského, neklidného chlapce. Dráždivý, s tendencí k impulzivním reakcím. Vlivem málo podnětného výchovného prostředí nemá upevněné některé sociální návyky a dovednosti a snadno se nechá ovlivnit sociálně zdatnějšími vrstevníky směrem k problematickému chování. Chce dosáhnout ocenění a lepšího začlenění mezi ostatní. Nejistý v sociálním kontaktu, sklon k úzkostnému prožívání zátěžových situací a tendence k agresivním reakcím na zátěž. Často se cítí druhými provokován. Problematické chování v minulosti zastírá, má tendenci vinit druhé. Patrný je vliv nedůsledné výchovy a téměř chybějící kontroly matky nad dětmi.

Ze zprávy DDÚ - Závěrečná zpráva dětského psychiatra

Dg. Porucha chování u hyperkinetické poruchy F 90.1

Ze zápisů vychovatelů

Pepa (13) si chtěl jít nakupovat za kapesné, ale když mu bylo řečeno že ne, že až zítra, chytil jej opět jeho známý amok. Vztekly vydupal do pokoje, kde rozbil brýle napadř, drze a sprostě nadával, kopal a mlátil do všeho. Ještě po hodnou chvíli ze sebe chrlil nadávky s vyhrožováním, že mi ukáže.

Pepa (13,3) byl s klukama na proutkách, výlet byl v pohodě, po návratu si chtěl jít kopat, ale nedovolil si Milanovi, zda by mu půjčil balón. Ten mu to vytkl a oheň byl na střeše. Už byli v sobě, výhružky a nadávky nejhrubšího kalibru létaly vzduchem. Pak se Pepa rozzuřil a kopl balón do okna obýváku, na otázku, co to dělá a proč, jen odsekával a vztekle řval, že mu je to jedno, jestli to okno rozbije, doma pokračoval v kopání do židle u počítače, kterou napasoval do skříně, kde málem vysklil její dolní výplň. Byl odchycen, aby nic nerozbil a zároveň sobě neublížil. Po čase se zklidnil, ale stále byl do večera zamlklý.

Pepík (13,6) se poslední dobou výrazně zhoršil. Je to začarovaný kruh - chová se velmi negativně k lidem kolem sebe, oni pak zase k němu. Je velmi vulgární a plný agrese vůči všem i vůči sobě. Často vykřikuje, že si na něj všichni zasedli. Mám obavy, jak se to bude vyvíjet dále, sám nemá moc šanci se z toho dostat. Potřeboval by soustavnou terapeutickou péči a trochu individuální přístup při řešení jeho přestupků. Jeho postavení v rámci sourozenců je velmi

problematické. Podle mě je jen otázkou času, kdy svojí nezvládnutou agresi obrátí proti okolí nebo proti sobě.

Dnes měl Pepík (13,9) svůj špatný den. Jeho vulgarity a nesnášení se s ostatními se neustále stupňuje. Odpoledne se z nějakého běžného důvodu nepohodl s Petrem a dostal záchvat, jaký jsem u něj ještě nezažil. Začal křičet, jak všechny nenávidí, jak je v noci všechny okrade anebo zabije. Pak se rozběhl do chodby, kde plnou silou skočil hlavou proti věšáku, svezl se na zem, roztrhal na sobě oblečení, serval všechno z věšáku, házel okolo botama a mlátil s sebou o zem. Myslím, že v tu chvíli opravdu moc nevěděl, co dělá. Řval, že chce pryč, že si něco nebo někomu udělá a tak. Musel jsem ho držet dost dlouho v objetí, aby sebou přestal mlátit a trochu se zklidnil. Když jsem měl pocit, že jeho napětí opadlo, tak jsem ho poslal do pokoje, že si vezme nové triko, ale on vyběhl přes dvůr na ulici - bos a do půli těla nahý, kde ho zadržel pan F. Strávil jsem s ním pak dost dlouhý čas na vychovatelně, kde jsme si povídali. Pepa se nemá ale vůbec rád a je naprosto přesvědčený, že je cílem útoků ze strany jeho sourozenců a dospělých.

Pepa (13,9) odvezen na psychiatrické lůžkové oddělení.

Pepík (13,11) je docela v pohodě. Někdy, když se na něco nebo někoho zlobí, je vidět, že si hlídá své reakce - daleko více než před hospitalizací. Je si asi vědom možných následků případných „úletů“!

Josef (13,11) po návratu z dovolenky nemluvný, netečný, uzavřený. Pohovořili jsme sami ve vychovatelně, kde si postěžoval, že mu je velmi líto, že nemůže být „doma“ na Silvestra, protože to matka nechce. „Zkazil jsem Vánoce, protože jsem matce řekl, že jí je přednější nějaký chlap, se kterým šuká, než my. Pěkně jsem jí to řekl a ona plakala.“

Večer měl Pepa (14) veliký záchvat, několikrát jsem ho vyzval, aby si přišel pro léky, ale zůstal se koukat na film, a když jsem za ním přišel, řekl, že nic neslyšel. Když jsem trval na svém, začal kopat do všeho kolem sebe a hodně vulgárně nadávat. Kdyby na to měl tělesnou dispozici, tak nepochybuji o tom, že by jeho odpor a agrese byla i hrubšího charakteru.

Pepa na setkáních

(1) Během úvodního kolečka Pepa (13,4) vykřikne, že poslal učitelku do prdele a nasadí silácký obličej (a sleduje, co na to ostatní). *Zřejmě se chtěl předvést.*

(2) Kreslíme erby. Pepa (13,4) odmítá („Na to fakt seru, na nějaký kreslení“), ale nakonec si papír vezme, napíše na něj „Sem VLU !!!“ (nejedná se o překlep) a donese nám ho ukázat („Tak podívejte, dobrý? Sem vů!“). Dominika potřebuje hnědou, Pepa říká, ať si vezme jeho kůži. V závěrečném kolečku ho pochválíme za snahu nerušit a dávat pozor (Pepa je jeden z největších rušičů). Pepa schová hlavu do mikiny a povídá: „Mně nikdo nechválí, jen mi nadává, takže ani vy mě nebudete chválit!“

Koresponduje se zápisy vychovatelů, že se Pepa nemá rád. V jeho sebepojetí hraje roli odlišná barva pleti od jeho sourozenců.

(3) Pepa (13,5) ruší, mluví sprostě, ale pak najednou řekne: „Buďte ticho, prosím“ (podobných zvrátů se stane více) a vypadá klidnější... ale jen na chvíli. Povím, že tohle mi přijde jako dobrý způsob, jak něco sdělit, lepší, než jeho nadávky. Pepa potom přejde do extrému (začne to opakovat x-krát za sebou atd.). Chce začít závěrečné kolečko a praví: „Mě to sere!!“ Ptáme se, co ho štve (slovo „štve“ zdůrazníme) - „Že sem takovej debil!“ Chvíli se s ním dá bavit (asi 10 sekund), pak se zase zablokuje a ruší a nadává.

Co to znamená? Chce Pepa ukázat, že to taky umí slušně? Skoro jako by nevěděl, co dělat v rámci „normální“ komunikace. Nedokáže rozlišit, co je stylizace (ano, zlobím, vím to) a co je vskutku z něj... ale mám spíš pocit, že vskutku neví, jak se sebou naložit a štve ho to.

(4) V závěrečném kolečku Pepa (13,8) povídá: „Už nejsem tolik sprostěj“. Což má pravdu. Ač na tomto setkání bylo deset dětí, z toho většina nových, se kterými jsme se neznali, patřil Pepa mezi nejlepší - spolupracoval, nepředváděl se, nenadával apod.

(5) Pepa (14,2) hned na začátku setkání povídá, že bude hodný. Děti jej vnímají jako hlavního „zlobiče“. Když např. vstane během kolečka ze židle, tzn. postaví se před ní a my říkáme, ať se posadí, praví, že on to nevydrží, protože na to bere prášky. Ostatní hned: „No, on na to fakt bere prášky“. Na konci setkání Pepa začne řešit, že on zlobí a my to musíme respektovat, neboť: „Sem z děcáku, ne?“ Celkově Pepa nebyl konstantně hodný, ale očekávala jsem mnohonásobně horší chování. Snažil se a spolupracoval, dokonce i relativně klidně přijímal negativní zpětnou vazbu.

Nedokáže rozlišit, co je důsledek Pepova postavení v DD v důsledku agresivních projevů a co má psychiatrickou etiologii. Mám dojem, že se v něm bije mnoho věcí - potřeba a touha „fungovat“, udržení si postavení mezi dětmi, zlost, smutek...

Analýza

Zajímavý je kontrast zprávy DDÚ (kdy je Pepovi 11,9 let) a zápisů vychovatelů. Od cca 13 let je patrná zhoršující se tendence Pepova chování. Ta může mít více příčin. Období dospívání je obdobím utváření identity. U Pepy je zřejmé, že nemá stejného otce jako jeho sourozenci, a tato skutečnost se v rodině zřejmě nijak neřeší. Zajisté nikterak jednoduchá situace. Je otázkou, jaký k němu má vztah „otec“. Není však žádná informace, že by byl Pepa hůře přijímán než ostatní.

Důležitou roli má určitě hyperkinetická porucha chování, která mu byla diagnostikována. Podle Horta, Hrdličky, Kocourkové, Malé a kol. (2000) zvyšuje kumulace rizikových faktorů riziko poruchy (nízká socioekonomická úroveň, disharmonické rodinné prostředí, alkoholismus, rodina s velkým počtem členů, výchova bez kontroly a strukturace volného času apod.). U Pepy

se sešly všechny zmíněné rizikové faktory, které se spolu s negativním sebepojetím mohou podílet na zhoršujícím se klinickém obrazu poruchy. Uvažovat lze také o genetickém vlivu.

Je více než patrné, že se nemá rád. V důsledku toho je negativistický, čímž se dostává do začarovaného kruhu, jak výstižně popisuje jeden ze zápisů vychovatelů. Chová se zle k ostatním a oni pak k němu. Mám pocit, jako by si myslel, že si nezaslouží nic pozitivního, ani pochvalu (a chová se tak, že se mu sotva kdy dostane pozitivní odezvy). Ale na druhou stranu po tom moc touží. Tato ambivalence je zajisté emočně velmi náročná, navíc u dítěte s diagnózou, jejíž klinický obraz tvoří mj. porucha emocí a afektů (Hort, Hrdlička, Kocourková, Malá a kol., 2000).

Porovná-li jeho chování na začátku setkání (příklady (1) - (3)) a na těch posledních, mám pocit, že mnohem lépe kontroluje a vnímá své emoce a chování. To však nekoresponduje se zprávami vychovatelů. Je ale pravdou, že jsem vybrala jen ty popisující Pepovy záchvaty. Chování Pepy se zhoršuje v situacích zátěže. Touto zátěží může být asi téměř cokoliv, co je v rozporu s tím, co Pepa chce. A citlivost na to může souviset s jeho celkovým emočním naladěním, které je zřejmě dost kolísavé. Zajisté nikterak snadná práce pro vychovatele a myslím, že jejich práci je nutno ocenit.

Petr

Ze zprávy DDÚ - Závěrečná zpráva etopeda

Petr (14,4; 8. třída ZvŠ) od počátku vystupoval jako mluvčí ostatních sourozenců. Je z nich nejstarší (*pozn.: nestarší Jaroslav byl umístěn v DÚM*), proto cítil oprávněnou potřebu hlídat, starat se o ně a se vším pomáhat.

Adaptace bez výrazných problémů. Z domova je zvyklý na samostatnost, snadno si poradil s povinnostmi vyplývajícími z vnitřního řádu. Respektuje pravidla, bez výrazných potíží se zapojuje, je aktivní, samostatný.

Během pobytu ukázal i svou negativní tvář. Pozorováno zvýšené napětí, pod jehož vlivem se choval nevhodně. Odmítal, vztekal se, stavěl se do opozice i dospělým. Často se tak stávalo ve spojení s negativně naladěným dítětem. Dokáže dobře popsat své pocity. Doma se často nudil, vyhledával proto společnost závadové party a těžko navazoval přiměřeně kvalitní vztahy s vrstevníky.

Návaly vzteku poměrně rychle odezní, stejně jako se dosti nečekaně objeví. Vyžaduje častou pozornost, dělá mu dobře, pokud se o něm ví, je v blízkosti dospělých. Má velmi hezký vztah ke všem sourozencům. S ostatními dětmi vychází poměrně dobře, ale je třeba dávat pozor na to, s kým se skamarádí. Je ovlivnitelný negativními, silnějšími typy.

Je na něho spolehnutí, lze mu svěřit i důležitý, složitější úkol.

Ze zprávy DDÚ - Závěrečná zpráva psychologa

Adaptace na pobyt v DDÚ bez větších obtíží, snažil se být oporou pro ostatní sourozence. Mezi vrstevníky se zpočátku snažil působit silově, to však postupně odeznělo. Stal se oblíbeným členem skupiny. Objevily se tendence k afektivním výbuchům v zátěžových situacích.

Úroveň rozumových schopností orientačně v pásmu podprůměru. Ve škole se cítí neúspěšný, proto se neučí. Vyhovovalo mu, že je matka občas neposílala do školy, popř. jejich školní docházku nekontrolovala. Má zkušenost s šikanou ve škole.

Jde o neklidného, emočně nezralého chlapce s tendencí k impulzivním a výbušným reakcím v zátěžových situacích. Afekt rychle odeznívá. Omezený sociální úsudek. Nejistý ve výkonově zaměřených činnostech i sociální oblasti. Zaměřený na sociální prosazení, snaží se na sebe upoutat pozornost a uplatnit se mezi ostatními. Není spokojen se svou subjektivně pociťovanou omezenou schopností skamarádit se s vrstevníky. V situacích, kdy se cítí oproti druhým znevýhodněný, má sklon odporovat. Vzhledem k výchovným vlivům má omezený repertoár naučených vzorů sociálních reakcí a omezené sociální dovednosti a sociální normy.

Ve vztahu k matce je Petr velmi kritický. Nevěří, že shání bydlení a bojí se, že proto nebude možný návrat domů. Nedůvěřuje jí, kritizuje její způsob výchovy dětí. Staví se na stranu otce, který ji v minulosti agresivně napadal („Matka si za to může sama, byla mu nevěrná“).

Ze zprávy DDÚ - Závěrečná zpráva školy

Petr je většinou pohodové dítě, který neodmítá spolupráci s dospělými. Rád hovoří o svých problémech a plánech. Neodmítá radu či pomoc dospělého a dokáže poměrně dobře snést oprávněnou kritiku za své drobné prohřešky. Je snadno ovlivnitelný ve smyslu pozitivním i negativním, takže je lépe věnovat zvýšenou péči jeho kamarádům, aby nekopíroval jejich špatné projevy.

Ze zprávy DDÚ - Závěrečná zpráva dětského psychiatra

Dg. Disharmonický vývoj osobnosti na bázi LMD a výchovných závad. F61.0¹

Ze zápisů vychovatelů

Ráno se vypravoval Petr (15,7) do školy, budil Tomáše, aby vstával. Tomáš jej upozornil, že ještě nemusí, aby ho nechal, nebo že na něj vlítne. Petr provokoval dál, tak na něj Tomáš vlítl, byl ještě poblíž H. a J., kteří T. chytili za ruce, a v této chvíli, když byl T. držený, vypálil

¹ Jedná se pravděpodobně o překlep. F 61.0 je diagnóza pro dospělé (Smíšené poruchy osobnosti). MKN - 10 navíc diagnózu „Disharmonický vývoj osobnosti“ neobsahuje (Hort, Hrdlička, Kocourková, Malá a kol., 2000). Podle PhDr. Jany Procházkové používá místo ní souhrnnou diagnózu F 91 (Poruchy chování a emocí).

mu Petr pěstí do nosu... Po bitce se Petr stále cítí ukřivděný, nemá vůbec náhled na svoje chování, byl verbálně agresivní a pak utekl do školy přes terasu.

Z Petra (15,9) se poslední dobou občas stává „mistr světa“. Je docela drzý a někdy i dost hnusný na Milana. Rád využívá výhody, ale dřívější ochota a snaha pro něco se vytratila. Služby odbývá, hlavně aby měl práci co nejdříve hotovou a mohl si jít po svém. Jeho chování a vystupování je drzejší. Přestává být spokojen s tím, co všechno má, a vymýšlí, jak by co mělo být.

Petr (16,5) si dnes se mnou u večeře na domečku povídal a dozvěděl jsem se následné: Na víkend byl s Milanem u táty, kde se měly slavit narozeniny. Jeden z jeho bratřanců se opil tak, že se pokálel a v bytě to děsně smrdělo, tak chtěl jít Petr spát k sestře, ale musel tajně, aby se to nedozvěděl táta, který s ní nevychází. Dále zde byl Petr napaden přítelem svojí sestřenice, údajně proto, že Petr odmítnul s nimi pít. Dále mi Petr pověděl, že táta dal pít pivo Milanovi a že byl Milan opilý. Ptal jsem se na to i Milana - nakonec se doznal, ale nepříjde mu nic divného na tom, že ve svém věku pije s tátou pivo - asi to není poprvé.

Výňatek z osobního hodnocení (16,8): Autoritu dospělého uznává, ale dovede se i patřičně hlasitě ozvat a přejít k otevřenému vzdoru, pokud se mu něco nelíbí, a často je to právě po příjezdu z dovolenky. S vrstevníky má kamarádský vztah, jelikož má kladný vztah k cigaretám, často to býval jeden z prohřešků, za které byl kárán, ale mezi vrstevníky si tím zvyšuje sebevědomí, jelikož jeho postavaje slabší konstituce.

Petr na setkáních

(1) Petr (15,10) a Tomáš (14,9) fungují v jakési symbióze. Tráví spolu hodně času, na našich setkáních měli na všechno shodný názor. Chodí podobně oblékaní a jeden čas měli také stejné účesy.

(2) Petr (16) přijde na setkání o něco později, ostatní mu automaticky začnou shánět židli. V debatě o organizačních záležitostech Petr říká, že by rád chodil, že ho to zaujalo, ale má trénink, dlouhou školu (výmluvy). Mám z toho dojem, že se chce zalíbit.

(3) Petr (16) si v klidu kreslí v ústraní. Když potřebuje nějakou jinou barvu fixy, než má k dispozici, řekne „potřebuju černou“ a minimálně jeden z bratrů se zvedne a donese mu ji. Pokud nějakou dobu nenastane žádná reakce, zvýší Petr hlas a řekne „prosím“.

(4) Je celkem hluk, ale často se stane, že některé z dětí samo zavelí k tichu, nejčastěji Petr (16,3). Na něj děti také nejvíce reagují. V hodnotícím kolečku děti říkají, že to dnes bylo lepší než minulý rok. Petr praví: „Jak můžou ty dementi říkat, že to bylo lepší, když to bylo úplně stejný?“

(5) Petr (16,8) při úvodním kolečku poví, že má čtyřku z praxe (na učilišti - obor zedník). Divíme se, protože je manuálně velmi zdatný: „No, mistr řekl, ať postavím zeď a já mu řekl, že mu jí teda nepostavím. Nenechám sebou přece takhle mávat, ne? Já jsem volnomyšlenkář.“

Analýza

Výrazným prvkem je u Petra potřeba kontaktu a uznání vrstevníky. Určitě zde má roli vývojové období, ve kterém se nachází a kdy se důležitost vrstevníků zvyšuje. Myslím však, že vzhledem k nefunkčnosti rodiny jsou pro Petra jakýmsi „náhradním zázemím“ (viz kapitola 4.4.1). Zřejmě proto těžce nese svou subj. pocíťovanou omezenou schopnost navázat kontakt s vrstevníky, jak popisuje zpráva DDÚ. Odtud možná plyne také jeho ovlivnitelnost pozitivním i negativním směrem (zpráva školy). Podle zprávy etopeda však převyšuje negativní tendence. „Nevhodné“ chování je určitě snazší než „vhodné“ - vyžaduje méně snahy, aktivity apod. Petrova ovlivnitelnost může plynout také z jeho celkové nezralosti. Potřebuje někoho, kdo ho bude vést a kým bude přijímán.

I když Petr k sobě potřebuje někoho „silnějšího“, sám je také ten, které vede a má statut „silného“, jak plyne zejména ze záznamů ze setkání. Potřeba vést a určovat koresponduje se zprávou DDÚ (potřeba sociálního prosazení).

I když nemá problém s autoritami, ze zápisů vychovatelů je znát mírná tendence k většímu polemizování s nimi a odporu. Také u něj je patrná vazba se sourozenci, která se projevuje jejich vedením a ochraňováním. Celkově mi přijde, že je vnímá jako někoho, o koho se musí postarat, než někoho, kdo mu poskytuje oporu, jako je tomu u mladších sourozenců. To však nemohu s jistotou tvrdit, protože podrobnosti jejich vzájemných vztahů neznám.

Impulzivita může plynout z emoční nezralosti a disharmonického vývoje osobnosti, stejně tak jako jeho ne zcela přijatelné pojetí norem - viz příklad se zbitím T. nebo příklad (5) ze setkání. To může být dalším faktorem podporujícím Petrovo tíhnutí k vrstevníkům s méně přijatelnými modely chování. Navíc je zvyklý starat se sám o sebe, případně o sourozence, a jakékoli normy může vnímat jako neadekvátní omezování.

Zajímavé je, že jako jediný ze zmíněných tří sourozenců je kritický k matce (nelíbí se mu způsob její výchovy), uvádí dokonce, že si otcovy ataky zasloužila. To může souviset s tím, že se o sourozence musel starat či s jeho věkem. Je nejstarší a rodiče pro něj už nemusí představovat tak důležité osoby. Proto se na ně dívá realističtěji. Jeho postoj k matce však může souviset také s přejímáním mužského vzoru - napodobování otcova modelu chování.

Na příkladě bratrů můžeme vidět, jak stejné podmínky pro vývoj působí na sociální dovednosti naprosto odlišně v závislosti na mnoha faktorech. Milan si vzhledem ke své sociální zdatnosti dokáže mnohé zařídit, avšak jeho celková nejistota vede často k méně vhodným

modelům chování. U Pepy je potřeba brát v úvahu možné genetické dispozice, silně negativní sebepojetí a dg. hyperkinetické poruchy chování. Petr, ač nejstarší, ani zdaleka nedisponuje takovým množstvím vzorů chování jako Milan, některým sociálním normám nerozumí.

Jakou roli ve vývoji sociálních dovedností hraje dětský domov? Na tuto otázku nedokáží odpovědět. Kasuistiky ukazují, že do dětského domova přicházejí děti s nižší úrovní sociálních dovedností způsobenou prostředím, ze kterého pocházejí, příp. související s psychiatrickou diagnózou. V dnešní době tak častá a moderní tvrzení, že snížená úroveň sociálních dovedností je důsledkem pobytu v dětském domově, tedy v žádném případě nemohu potvrdit.

6. DISKUZE VÝSLEDKŮ

V zásadě lze říci, že praktická část podporuje teoretickou. Vytvořené kategorie problémových oblastí sociálních dovedností u dětí v dětských domovech jsou obrazem narušeného procesu socializace, psychické deprivace a syndromu CAN. Kasuistiky celý obraz dokreslují - umožňují nahlédnout i jemnější nuance celé problematiky.

Definice sociálních dovedností

Vytvořené kategorie sociálních dovedností dětí v dětských domovech odpovídají nejvíce definici Gillernové a Štětovské (2001): „Sociální dovednosti jsou učením získané předpoklady pro adekvátní sociální interakce a komunikaci“ (s. 23). Prostředí, ze kterého děti pocházejí, bývá chudší na modely chování, které se mohou naučit. V důsledku toho mívají problémy v sociální interakci a komunikaci, jak ukazují příklady v kapitole 4 a kasuistiky.

Faktory ovlivňující vývoj sociálních dovedností a možná specifika jejich vývoje u dětí v dětských domovech

Kategorie problémových oblastí sociálních dovedností a jejich analýza vypovídají o snížené úrovni sociálních dovedností u dětí v dětských domovech (v porovnání s normou - sociálními dovednostmi z vývojového hlediska). Jaké jsou příčiny? Jednoznačně se potvrdila relevance rodiny jako základního socializačního činitele. V důsledku její snížené funkce dochází k narušení procesu učení (mechanismu socializace) - neposkytuje adekvátní modely chování, citové zázemí, jistotu a bezpečí. Vysledované problémy v oblasti sociálních dovedností jsou toho obrazem: děti mívají problémy s dodržováním hranic a pravidel, vztahy k autoritám, jejich sebepojetí bývá spíše negativní, neumějí nakládat s nelibými emocemi a negativní zpětnou vazbou a jednájí nepřímou, případně pomocí manipulace.

Ukázal se také význam vrstevníků jako socializačního činitele, který v případě dětí v dětských domovech (či obecně dětí z dysfunkčního rodinného prostředí) zřejmě ještě nabývá na významu. Hledají u nich to, co potřebují a co nedostávají od rodiny - přijetí, sounáležitost a možná také nějakou formu zázemí.

Působení biologických vlivů nemohu posoudit z důvodu nedostatku informací. Vliv sociální a emoční inteligence je patrný zejména z kasuistiky Milana. Milan je o poznání zdatnější než druzí dva sourozenci, ač pocházejí všichni ze stejného prostředí.

V uvedených příkladech projevů chování dětí a především v kasuistikách jsou patrné mnohé možné následky psychické deprivace a syndromu CAN (porucha sociálního a emocionálního vývoje vnejširším slova smyslu - neadekvátní sebehodnocení, agresivní modely chování, nedůvěra ke světu apod.). Spektrum těchto následků je skutečně velmi bohaté, a i když se mi podařilo vytvořit kategorie problémových oblastí sociálních dovedností, jejich konkrétní

podoby se u jednotlivých zmiňovaných dětí liší.

Co se týče protektivních faktorů, patrný je zejména faktor příznivých společenských vztahů (vrstevníci, sourozenci). K ostatním se nemohu vyjádřit, potřebovala bych více informací (pozitivní vlivy se detekují mnohem hůře než negativní).

O vlivu odlišnosti rodinného prostředí v užším slova smyslu od dětského domova lze pouze teoreticky uvažovat, moje domněnky jsou podloženy jen empiricky. Na žádný odborný pramen, vyjma Koluchové, která je však již neaktuální, jsem nenarazila. Vycházíme-li z předpokladu, že základním a primárním činitelem socializace je rodina, potom každá odlišnost od rodinného prostředí může teoreticky způsobovat odlišnost v procesu socializace. Těžko ovšem říci jakou.

Otázka vlivu dětského domova na vývoj sociálních dovedností zůstává nezodpovězena. Jediný výzkum, který byl na toto téma zrealizován (Matějček a kol.), se týká systému ústavní výchovy v 60. a 70. letech. Tehdejší systém je s dnešním nesrovnatelný jak z hlediska formálního (přechod k dětským domovům rodinného typu, menší počet dětí na rodinné skupině apod.), tak z hlediska výchovně-vzdělávacího (důraz na rozvoj sociálních dovedností, samostatnost, supervize apod.).

V dnešní době tak častá tvrzení, že selhávání mladých po odchodu z dětského domova způsobuje ústavní prostředí, tedy nemohu potvrdit. Do dětského domova přicházejí děti se sníženou úrovní sociálních dovedností způsobenou faktory uvedenými výše. Vliv dětského domova není dosud výzkumně podložen. Navíc je nutné uvědomit si, že mladí lidé opouštějí dětský domov většinou v 18, 19 letech a jejich vzdělání má většinou podobu výučního listu. Jak by si s touto situací poradil mladý člověk, který by nebyl z dětského domova?

Další zjištění

V rámci projektu SAMOfor jsme definovali problémové oblasti sociálních dovedností již dávno. Zpracování materiálu mě však přivedlo k jiným kategoriím a souvislostem. Důležitým zjištěním pro mě je, že závěry podložené pouze empirickou zkušeností mohou zjednodušovat a opomíjet některé aspekty. Bez empirických zkušeností (v tomto případě přímé práce s dětmi) zároveň nelze tvořit obecnější, teoretické konstrukty. Propojení teorie a praxe proto shledávám jako ideální a přijde mi škoda, že teorie a praxe stojí často na opačných, těžko slučitelných pólech.

Důležitým výstupem praktické části je, že děti často nevědí, jak se sebou naložit nebo jak naložit s nějakou situací. Buď nemají naučené určité modely chování, nebo mají naučené modely nevhodné, sociálně nepřijatelné. V nahlédnutí na to, co se s nimi a kolem nich děje potřebují často pomoc. Nestačí jen vědět, co dělají špatně. Musí také vědět, co mají dělat jinak a jakým způsobem to dělat jinak. Jinými slovy: potřebují alternativní modely chování. Kdo jim je

může nabídnout? Podle mého názoru je zde velmi důležitá role vychovatelů, protože oni jsou těmi, kteří utvářejí náhradní výchovné prostředí a jsou s dětmi nejvíce v kontaktu. Svou roli mají také externí aktivity, jako je např. projekt SAMOfor, které dětem poskytují jiný, alternativní prostor. Tyto aktivity však mohou být podle mého názoru efektivní pouze tehdy, nasedají-li na činnost vychovatelů. V neposlední řadě je potřeba zmínit nejrůznější volnočasové aktivity - sport, turistika apod. Tyto „přirozené zdroje“ shledávám jako velmi důležité právě proto, že jsou „přirozené“.

Další možnosti zkoumání

Během zpracovávání materiálu vyvstala některé témata, která by si zasloužila více pozornosti. V obecné rovině se týkají otázky procesu socializace a jeho možných odlišností a dále pak důsledků těchto odlišností:

- Jaký vliv má rozdílné fungování rodiny a dětského domova?
- Jak se v důsledku neplnění role rodičů mění role a význam sourozenců a dalších činitelů socializace?
- Jak socializaci ovlivňuje odchod z dětského domova?
- Co odchod z dětského domova pro mladé lidi znamená?

7. ZÁVĚR

Cílem této diplomové práce bylo zjistit, v jakých dovednostech mají děti v dětských domovech problémy a pokusit se o vysvětlení možných příčin těchto problémů. Dále jsem chtěla poukázat na rozsáhlost a komplikovanost této problematiky.

Z teoretické části vyplynulo, že úroveň sociálních dovedností dětí umístěných v dětském domově bude pravděpodobně snižena vzhledem k důvodům umístění (dysfunkční rodinné prostředí a jeho možným následkům- syndrom CAN, psychická deprivace/subdeprivace). Svůj vliv má zřejmě také odlišnost fungování dětského domova a fungování rodiny - zde ale nevíme jaký. Lze se pouze domnívat, že socializační proces probíhá v důsledku těchto odlišností „jinak“. Vliv dětského domova jako kolektivního zařízení je doposud ne zcela probádanou oblastí. Longitudinální výzkum prof. Matějčka a kol. jako jediný pracoval také s kontrolní skupinou a může tak jako jediný aspirovat na „oddělení“ vlivu ústavního prostředí. Týkal se však souboru dětí z DD sestaveného v roce 1965, kdy systém ústavní výchovy fungoval jinak než dnes. Jeho výsledky tedy nelze plně generalizovat. Otázka vlivu dětského domova tedy zůstává nezodpovězena.

V praktické části jsem dospěla k šesti kategoriím problémů v oblasti sociálních dovedností: respektování hranic a pravidel, vztahy k autoritám, sebepojetí, nakládání s nelibými emocemi, reakce na negativní zpětnou vazbu a nepřímost a manipulace. Během zpracovávání materiálu se navíc objevila témata související s možnými specifiky procesu socializace: význam vrstevníků, sourozenecké vztahy a odchod z dětského domova. Kasuistiky a jejich analýzy demonstrují konkrétní projevy sociálních dovedností a jejich možné příčiny.

Na vývoj sociálních dovedností u dětí v dětských domovech má tedy vliv řada faktorů a ústavní výchova je pouze jedním z nich. Zastávám proto názor, že označování dětských domovů, resp. jejich fungování, za příčinu problémů, se kterými se děti potýkají, je krajně zjednodušující a nepřesné. Jak je uvedeno výše, vliv dětského domova na vývoj osobnosti není dosud výzkumně podchycen.

RESUMÉ

This dissertation is focused on social skills of orphanages children. My goals was to find areas and domains in which these children have problems and to explain its causes as well as to refer to extensiveness and complicacy of these problems.

In theoretical chapter I engage in delimitation of conception "social skills", describe factors, which can influence the social skills, social skills from development viewpoint and family influence on development of social skills. Then I attend to possible specifics of social skills development by children in orphanages - psychical deprivation and subdeprivation, CAN syndrome, resilience and refer to researches development focused on personality children in orphanages. Theoretical chapter I close with reflection on differences between family (the primary and elementary socialization coefficient) and orphanage's functioning. These differences are other possible specifics of social skills development.

Practical chapters comes from realization and leadership of SAMO for project focused on working with groups of children from orphanages. The aim of this organisation is to help children in social skills development. Main activities of this project are in regular meetings - workshops with children (once per 14 days) and. From notes and reports of each workshops I choose some situations, related to social skills and made categorisation. Analysis of these situations are written based on theoretical chapter I defined these categories of social skills problems: respecting of limits and rules, relationship to authorities, self-esteem, dealing with negative emotions, feedback reaction and indirect and manipulation. Concrete examples of social skills and its causes I demonstrated in casuistic Three brothers.

Beyond these categories I dealt with interrelated topics, what I found out during material working - role of peers, sibling relationship and situations when leaving from orphanage. These all have influence on socialization process of individual.

One main finding is that children often don't know what to do in subjective difficult situations. Either they have not learned any behaviour models or have learned wrong, social unacceptable models. They need help to be aware and understand what they make wrong and mainly how can they do something by other way (social acceptable). They need alternative behaviour an social models.

PŘÍLOHY

Příloha 1: Zjišťování úrovně sociálních dovedností prostřednictvím dotazníku: rizika a limity

Původní plán diplomové práce obsahoval také téma možnosti rozvoje sociálních dovedností pomocí práce se skupinou. Tento bod plánu se samozřejmě ukázal jako náročný a v rámci diplomové práce nerealizovatelný. Realizace by totiž vyžadovala:

Vzorek

- skupina dětí v DD, kde probíhá projekt SAMOfor
- skupina dětí v DD, kde neprobíhá projekt SAMOfor (kontrolní skupina)
- případně skupina dětí ze ZŠ, či SOU (chceme-li porovnat s „běžnou“ populací)
 - o skupiny by měly být co nejvíce jednotné co do věkové struktury a pohlaví

Definované sociální dovednosti

Chci-li sledovat rozvoj sociálních dovedností, musím je mít definované. První kapitola zabývající se definicí ukázala, že se jedná o značně široký pojem, do kterého spadá vlastně jakákoli dovednost spojená s fungováním ve vztahu k sobě a k druhým lidem. Bylo by tedy zapotřebí vybrat si ke sledování pouze některé dílčí dovednosti.

Vymezení sociálních dovedností, ve kterých mají děti v dětských domovech problémy, se nakonec stalo stěžejní částí diplomové práce.

Systematický program

Program musí být zaměřen na dovednosti, jejichž rozvoj má být zkoumán. Každé dovednosti by měl být věnován zhruba stejný časový úsek a energie.

Intervenující faktory

Bylo by velmi naivní myslet si, že případné změny jsou způsobeny pouze prací se skupinou (projektem SAMOfor). Je důležité zmapovat co nejvíce faktorů, které se na rozvoji sociálních dovedností mohou podílet. Myslím, že oddělit jejich působení je nemožné. Je však nutné je do celkového hodnocení zahrnout. Může se jednat o následující faktory:

- výchovná činnost vychovatelů
- socializační působení školy (učitelé, spolužáci)
- působení vlastní rodiny
- působení hostitelské rodiny
- vývoj jako takový

Otázkou však je, jakým způsobem výše uvedené faktory sledovat a mapovat.

Nástroje sledování

Kvalitní nástroje ke sledování sociálních dovedností jsou podle mého názoru jedním z nejdůležitějších předpokladů validity. Jak se dají měřit sociální dovednosti? Touto otázkou

jsem se začala zabývat, avšak **ani zdaleka jsem ji nevyřešila**. Věnovala jsem jí však mnoho času a energie: jako nástroj jsem zvolila dotazník, který jsem vytvořila a ověřovala.

Ukázalo se, že cesta, kterou jsem zvolila, není příliš efektivní, proto jsem od ní upustila (nejedná se o stěžejní téma diplomové práce). Neefektivnost zvolené cesty však neznamená, že jsem nedospěla k žádným poznatkům. Proto jsem tuto kapitolu do diplomové práce zařadila v rámci příloh (s dotazníkem jsem nijak nepracovala, proto není součástí hlavního textu).

Rizika a limity použití dotazníku

Dotazník umožňuje získat odpovědi na stejné otázky od různých skupin probandů v určité časové frekvenci. Odpovědi tedy lze porovnávat, sledovat jejich vývoj. **Lze ovšem sociální dovednosti vůbec měřit? Lze vůbec použít dotazník?** V rámci hledání odpovědi na tuto otázku jsem vytvořila dotazník a zadala jej třem skupinám dětí: 9. třída ZŠ, DD1 a dětský domov se školou.

Při zpracování dat jsem se zabývala pouze aspekty, které poukazují na problematičnost dotazníkové metody. Mým cílem bylo zjistit použitelnost dotazníku - **prvotní zpracování se tedy týkalo rizikových aspektů**. Ty jsem rozdělila do tří kategorií: sestavení a formulace otázek, způsob zadávání a průběh vyplňování a vyhodnocování.

1) Sestavení a formulace otázek

Vycházela jsem z výčtu problémových oblastí sociálních dovedností sestaveného v projektu SAMOfor (pro cílovou skupinu **14 let a výše**): Komunikace a hranice, Vztahy -k vrstevníkům a k autoritám, Uvažování do důsledků a odpovědnost za ně, Sebepojetí a navíc také Praktické záležitosti. K otázkám jsem přistoupila jako k situacím, v nichž by se mohla projevit ta která oblast sociálních dovedností. Proband měl popsat, jak by se zachoval. Každá oblast byla zastoupena stejným počtem otázek (čtyřmi). Otázky jsem dlouho vybírala a konzultovala s mnohými kolegy a spolužáky. Držela jsem se následujících zásad:

- vybírat co nejběžnější situace
- popisovat situace co nejjasněji a nejstručněji
- žádné otázky, na něž lze odpovědět „ano“ nebo „ne“, či jednoslovně

Výsledná (pátá) sada otázek vypadala následovně (verze pro dívky):

Komunikace a hranice

Co uděláš, když:

1. Někdo tě provokuje (říká ti, že to, co máš na sobě, je „pěkně sociální“).

Reakce na drobnější útok, provokaci.

2. Nabídneš spolužačce ze své krabičky cigaret jednu cigaretu. Ona si jich ale vezme více a ještě řekne „díky“.

Reakce na zneužití její nabídky (která se u kuřáků týká velmi relevantního předmětu - cigarety), mírně neuctivé chování vůči ní.

3. Stojíš ve frontě na poště (potřebuješ koupit známku na dopis) a člověk před tebou dlouho, hodně dlouho, velmi dlouho (5, 10, 15 minut...) řeší s paní za přepážkou, jestli má vyplnit složenku typu A nebo složenku typu C.

Reakce na situaci, ve které má osobní angažovanost jinou povahu - člověk není v přímé interakci, v té jsou dva dospělí. Jelikož se ale situace týká jeho osobního času, nelze říct, že není osobně angažován vůbec. Zodpovědnost za situaci nese paní za přepážkou (situaci nijak neřeší). Je to do jisté míry zátěžová situace (potřebuje jen známku a musí takovou dobu čekat).

4. Máš sraz s kamarádkou. Kvůli havárii plynovodu je rozkopaná cesta a musíš to tedy složitě obcházet. Přijdeš pozdě a kamarádka je pěkně našťvaná.

Reakce na situaci, kdy se na ni kamarádka našťve za něco, za co nemůže. Z její strany je to ovšem zcela adekvátní, protože neví, co se stalo - a to jí musí dojít a měla by jí to vysvětlit.

Sebepojetí

Jaké to je, jak by ses cítila, kdyby:

5. Učitelka tě před celou třídou pochválí za něco, co se ti povedlo.

Reakce na veřejnou pochvalu (vyřčenou autoritou).

6. Na tělocviku děláte výmyk. Učitel/ka ti před všemi řekne, že horší výmyk než tvůj snad nikdy neviděla.

Reakce na veřejnou „hanu“ (vyřčenou autoritou).

7. Co se ti na sobě líbí? Napiš 5 příkladů (dovedností, vlastností).

Odpovědi ukáží schopnost se za něco adekvátně pochválit (tzn. vidět své dobré vlastnosti, umět je sdělit, ale zase to nepřehánět).

8. Co bys na sobě ráda změnila? Napiš 5 příkladů (dovedností, vlastností).

Odpovědi ukáží schopnost adekvátně vidět své chyby (tzn. vidět i své horší vlastnosti, umět je sdělit, ale zase to nepřehánět, nevidět jen to špatné). Porovnat s předchozí otázkou.

Uvažování do důsledků, odpovědnost za ně

9. Napiš výhody a nevýhody toho, když někdo krade.

Odpovědi ukáží postoj ke kradení. Zejména na nevýhodách se také může ukázat, kdo s tím má zkušenosti.

10. Může ti v něčem pomoci dokončené vzdělání (maturita, výuční list)?

Odpovědi ukáží, jak moc si uvědomuje, k čemu může být ukončené vzdělání dobré a zda jsou její představy o výhodách z toho plynoucích reálné.

11. Co bys udělala s dvaceti tisíci, kdyby záleželo jenom na tobě?

Odpovědi ukáží, zda je pro ni prioritou přítomnost (koupí si to, po čem nyní touží), nebo budoucnost (ta je u většiny mladých lidí z DD spojena s nejistotou - bydlení, uživení se; šetrnost je zde tedy dost namístě).

12. Co uděláš, když: Máš dvě hodiny času, o kterých vychovatelka neví (odpadne ti „odpoledka“, kroužek...).

V DD se takovéto změny musí většinou hlásit (což zase neznamená, že dítě musí rovnou do DD) - odpovědi tedy ukáží, jak to děti respektují.

Vztahy

k autoritám

Co uděláš, co si pomyslíš, když:

13. Je potřeba shrabat listí na zahradě. Vychovatel/ka ti řekne, ať alespoň dvě hodiny hrabeš.

Máš už ale domluveno něco jiného (zajímavějšího - např. sraz „s holkama“)

Reakce na situaci, ve které stojí zábava (kamarádky) vs. povinnost (hrabání listí) určená autoritou (navíc ta povinnost je mírně neadekvátní, dvě hodiny nejsou málo)

14. Přijdeš pozdě na vyučování a paní učitelka k tomu má připomínky.

Reakce na situaci, kdy pozdní příchod není její vina, ale učitelka to neví. Reakce učitelky není navíc příliš fair (aneb Učitelka křivdí).

15. Vychovatel/ka ti řekne, že se máš učit, protože budeš následující den zkoušen. Pro tebe ale přijdou kamarádky s tím, ať s nimi jdeš ven.

Reakce na situaci, ve které stojí zábava (kamarádky) vs. „povinnost“ učení (určená autoritou), ze které ale plyne větší naděje na školní úspěch.

Roli zde hraje také hodnota větší naděje na školní úspěch a schopnost posoudit své schopnosti v oblasti přípravy do školy (zda stačí méně času atd.)

16. Myslíš, že je potřeba omluvit se paní, do které omylem vrazíš?

Reakce na situaci, kdy je „vina“ na její straně.

k vrstevníkům

17. Jaký je pro tebe rozdíl mezi kamarádem a známým?

Jde o to, jestli vnímá, že je mezi kamarádem a známým rozdíl. Děti z DD jej často nevnímají

18. Čeho si nejvíc vážíš na své nejlepší kamarádce?

Jde o to, jakých vlastností si cení (pro děti z DD jsou často důležité pro kvalitní vztah „nepodstatné“ věci).

19. Co by se muselo stát, abys s někým přestala kamarádit?

Jde o to, jak „pevné“ jsou její vztahy (u dětí z DD stačí k ukončení kamarádství málo, stejně tak jako k jeho vzniku).

20. Přijdeš mezi nové lidi (nová škola, kroužek...). Co uděláš pro to, abys mezi ně zapadla?

Jde o důležitost toho, „ nevyčuhovat“ z kolektivu, být jeho součástí. Také jde o prostředky, které je za tímto účelem schopna a ochotna použít.

Praktické záležitosti

21. Máš možnost naplánovat si celý den podle svých představ. Co budeš dělat a jak si to zařídiš?

Jde o schopnost naplánovat a zařídit si volný čas.

Co uděláš, když:

Jde o orientaci v základních životních situacích.

22. Vidíš, že dochází toaletní papír.

23. Ukradnou ti doklady.

24. Kolik stojí mýdlo a řasenka?

Možná rizika

Ke zvoleným otázkám se dá vznést mnoho námitek. První z nich je, že oblasti sociálních dovedností, kterých se otázky týkají, jsou **podloženy pouze empiricky**. Jak vyplynulo ze čtvrté kapitoly, u některých oblastí se jedná o konkrétní důsledky snížené úrovně některé z dovedností popsaných v kapitole 4. Na druhou stranu se tyto důsledky sledují mnohem lépe než příčiny.

Dále je otázkou, zda jsou zvolené situace vskutku **dostatečně reprezentativní**. Důležité také je, zda děti tu kterou situaci zažily nebo ne (snažila jsem o co nejreálnější a nejběžnější situace). U situací, které nezažily, se zvyšuje riziko, že budou odpovídat tak, jak si myslí, že by se měly zachovat, nikoli jak by se skutečně zachovaly (což je obecné riziko dotazníkových metod).

Ač jsem **formulace otázek** mnohokrát měnila a konzultovala, bez ověření v rámci „předvýzkumu“ nelze tvrdit, že formulace jsou v pořádku. „Předvýzkum“ jsem zrealizovala se třemi skupinami dětí. Při zpracovávání dotazníků jsem se zaměřila pouze na příčiny nepoužitelnosti otázek, ke každé kategorii uvádím několik příkladů.

A) Skupina dětí „ZS“

První „předvýzkum“ jsem zrealizovala s deseti dětmi 9. třídy základní školy (8 dívek, 2 chlapci). Měla jsem vyhrazenou jednu vyučovací hodinu, proto jsem otázky zredukovala. Ukázalo se, že zbytečně, děti je stihly mnohem dříve. Pět otázek jsem potom ještě diktovala. Atmosféra byla příjemná, všichni v klidu pracovali, neměli tendenci od sebe opisovat.

Otázky

Děti odpovídaly na tyto otázky:

1. Někdo tě provokuje (říká ti, že to, co máš na sobě, je „pěkně sociální“).
2. Máš sraz s kamarádkou. Kvůli havárii plynovodu je rozkopaná cesta a musíš to tedy složitě obcházet. Přijdeš pozdě a kamarádka je pěkně našťvaná.
3. Co se ti na sobě líbí? Napiš 5 příkladů (dovedností, vlastností).
4. Co bys na sobě ráda změnila? Napiš 5 příkladů (dovedností, vlastností).
5. Napiš výhody a nevýhody toho, když někdo krade.
6. Co bys udělala s dvaceti tisíci, kdyby záleželo jenom na tobě?

Co uděláš, co si pomyslíš, když:

7. Přijdeš pozdě na vyučování a paní učitelka k tomu má připomínky.
8. Rodiče ti řeknou, že se máš učit, protože budeš následující den zkoušen. Pro tebe ale přijdou kamarádky s tím, ať s nimi jdeš ven.
9. Jaký je pro tebe rozdíl mezi kamarádem a známým?
10. Čeho si nejvíc vážíš na své nejlepší kamarádce?
11. Přijdeš mezi nové lidi (nová škola, kroužek...). Co uděláš pro to, abys mezi ně zapadla?
12. Máš možnost naplánovat si celý den podle svých představ. Co budeš dělat a jak si to zařídíš?

Diktovala jsem:

13. Stojíš ve frontě na poště (potřebuješ koupit známku na dopis) a člověk před tebou dlouho, hodně dlouho, velmi dlouho (5, 10, 15 minut...) řeší s paní za přepážkou, jestli má vyplnit složenku typu A nebo složenku typu C.
14. Jaké to je, jak by ses cítila, kdyby: Učitelka tě před celou třídou pochválí za něco, co se ti povedlo.
15. Co uděláš, když: Máš dvě hodiny času, o kterých rodiče neví (odpadne ti „odpoledka“, kroužek...).
16. Myslíš, že je potřeba omluvit se paní, do které omylem vrazíš?
17. Co by se muselo stát, abys s někým přestala kamarádit?

První výstupy

- „Přijdeš pozdě na vyučování a paní učitelka k tomu má připomínky“: Někteří psali že záleží na připomínkách. Relativizace může vypovídat o tom, že dokáží abstraktně myslet a uvažovat o alternativách. Na druhou stranu u těch, kteří popsali svou reakci, nemohu vědět jak posoudit odpověď, když nevím, na co vlastně reagovali (na jaký druh připomínky)

- Máš možnost naplánovat si celý den podle svých představ. Co budeš dělat a jak si to zařídiš? Na podotázku „Jak si to zařídiš“ většina neodpověděla. Přišlo jim to zbytečné? Nebo je otázka moc dlouhá? „Podle svých představ“ svádí k fantaziím, mě zajímá realita.
- Myslíš, že je potřeba omluvit se paní, do které omylem vrazíš? Častou odpovědí bylo „Ano, pokud je to moje chyba“. Zřejmě není dostatečně jasné, že pokud já omylem do někoho vrazím, je to moje chyba.
- Co by se muselo stát, abys s někým přestala kamarádit? Časté byly nepřilíš konkrétní odpovědi (musel by mi hodně ublížit apod.).
- U některých dětí není jasné (spíše u chlapců), zda se jedná o stylizaci či realitu. „Přijdeš pozdě na vyučování a paní učitelka ktomu má připomínky“: **Pošlu jí někam nebo se s ní hádám.** „Co bys na sobě rád změnil?“ **Já na sobě asi nic.**

Jako velká slabina se ukázala **nemožnost porovnat či konzultovat výpovědi** dětí s někým, kdo je zná. Školní psycholožka, se kterou jsem spolupracovala, znala jen některé děti. Nemohu tak vědět, nakolik odpovědi, resp. můj výklad odpovědí, korespondují s realitou.

Méně jasné a kratší odpovědi psaly děti, které dříve navštěvovaly třídu pro děti se SPU. To je další důležitý faktor, se kterým je třeba počítat. **Psaní může být pro děti z různých důvodů náročné**, což má vliv na kvalitu a obsah odpovědí.

B) Skupina dětí „DD“

Další fáze „předvýzkumu“ proběhla v DD1. Dotazník vyplnilo 13 dětí ve věku od 14 do 18 let. DD1 jsem navštívila dvakrát. Během první návštěvy vyplnilo dotazník 9 dětí (8 chlapců a 1 dívka), během druhé 4 děti (2 chlapci, 2 dívky). Dotazníky jsem dala také vychovatelům (viz kapitola 6.1.1.3) - měli vyplnit, jak se by zachovalo to které dítě (otázky zůstaly stejné). Jak probíhalo vyplňování, nevím, protože si dotazníky nechali v DD1 (14 dní) a dali mi vědět, když byly vyplněné. Dotazník pro vychovatele uvádím na konci kapitoly.

V dotaznicích skupiny „DD“ se objevovaly vulgární výrazy. Cituji doslovně, vulgarity jsou psány kurzívou. Ponechala jsem také gramatické a stylistické chyby.

Změna otázek

Některé otázky jsem na základě vyhodnocení skupiny „ZŠ“ mírně pozměnila (dotazník pro děti viz konec kapitoly¹):

- Co se ti na sobě líbí? Napiš nejméně 5 příkladů (dovedností, vlastností).
- Co bys na sobě ráda změnila? Napiš nejméně 5 příkladů (dovedností, vlastností).

¹ Jedná se o poslední verzi dotazníku, tzn. o verzi po zhodnocení skupiny „DD“

Myslím, že by mohlo být zajímavé porovnat, zda napsaly více než 5 příkladů, čeho bude více, jakou kvalitu to bude mít apod.

- Přijdeš pozdě na vyučování (autobus uvízl v zácpě, protože se stala nehoda) a paní učitelka nepřijemným tónem řekne: „Á, pan ... se nám asi hezky vospinkal, tak pojď k tabuli!"
Konkrétní připomínka paní učitelky.
- Omylem vrazíš do nějaké starší paní. Myslíš, že je potřeba se omluvit? A proč?
Přehlednější souvětí.
- Jaký je pro tebe rozdíl mezi kamarádem a známým? Koho máš víc?
- Co by se muselo stát, abys s někým přestal kamarádit? Napiš, prosím, co nejkonkrétnější příklad. *Odpovědi „ZŠ“ byly nekonkrétní.*
- Máš možnost si sám naplánovat sobotní program. Co budeš dělat a jak si to zařídiš? *Všední den je něco jiného než víkend, předchozí formulace otázky nebyla jasná.*

Odpovědi získané během první návštěvy

Chybějící odpovědi

Ne u všech dětí byly vyplněny všechny otázky, i když jsem je v průběhu vyplňování obcházela a dotazníky, které mi odevzdaly jako hotové, jsem prohlížela, zda jsou kompletní.

Nejasné odpovědi

Obecně platí, že odpovědi dětí DD1 jsou kratší než u skupiny „ZŠ“, méně vypovídající. To koresponduje s dětmi ZŠ, které navštěvovaly třídu pro děti se SPU. Zde kromě SPU mohu uvažovat o nižším intelektu, nižší motivaci, snížené schopnosti delší dobu se soustředit apod.

- Nabídneš spolužákovi ze své krabičky cigaret jednu cigaretu. On si jich ale vezme více a ještě řekne „díky". **Vinadám mu** *Nevím, co přesně znamená „vynadám" mu.*
- Jaké to je, jak by ses cítil, kdyby: Učitelka tě před celou třídou pochválí za něco, co se ti povedlo. **Dobré i ne**
- Co bys udělal s dvaceti tisíci, kdyby záleželo jenom na tobě? **Koupil bych si užitečné věci**
- Máš sraz s kamarádem. Kvůli havárii plynovodu je rozkopaná cesta a musíš to tedy složitě obcházet. Přijdeš pozdě a kamarád je pěkně naštvaný. **Vysvětlím mu to sklidem**
- Čeho si nejvíc vážíš na svém nejlepší kamarádovi? **Povahy, kamarádství** *Nevím, co je tím myšleno. Obecná nevýhoda abstraktních pojmů.*

Nevhodně položené otázky

Některé otázky svádí k jednoslovným odpovědím (i když jsem se maximálně snažila o formulace, které to vylučují), příp. evokují odpovědi, které jsou sice „správné", ale nic neříkající (př. ukradené doklady).

- Jaký je pro tebe rozdíl mezi kamarádem a známým? Koho máš víc? **Kamarádů**

- Jaký je pro tebe rozdíl mezi kamarádem a známým? Koho máš víc? **Každý znamej je pro mě kamarád**
- Jaký je pro tebe rozdíl mezi kamarádem a známým? Koho máš víc? **Kamarádů ale mám ratši známi. To je třeba moje rodina.**
- Může ti v něčem pomoci dokončené vzdělání (maturita, výuční list)? **Ano**
- Může ti v něčem pomoci dokončené vzdělání (maturita, výuční list)? **Jasný 100%**
- Co uděláš, když: Ukradnou ti doklady. **Vyřídím si je novy!**
- Ukradnou ti doklady. **Řeknu to doma!!!**
 - o *Zajímá mě, zda děti vědí, jak přesně se v případě odcizených dokladů postupuje. Z otázky to ovšem není zřejmé.*
- Kolik stojí mýdlo a kšiltovka? **Co ja vim. Podle toho jaka (ký) Důležitá připomínka. Částky uvedené v odpovědích nemohu posoudit, protože nevím, na jaký druh zboží reagovaly.**
- Omylem vrazíš do nějaké starší paní. Myslíš, že je potřeba se omluvit? A proč? **Ano je to slušnost**
- Omylem vrazíš do nějaké starší paní. Myslíš, že je potřeba se omluvit? A proč? **Ano omluvím se je to základ slušného chování**
 - o *Slušné chování ke starším lidem patří mezi základní poučky - otázka může proto evokovat, že podobný typ odpovědi je očekáván a je „správný“.*
- Omylem vrazíš do nějaké starší paní. Myslíš, že je potřeba se omluvit? A proč? **Prostě se omluvím** Na „A proč“ již neodpověděl - zřejmě příliš mnoho otázek najednou

Spatně pochopená otázka

Dvě děti pochopily otázku jinak, než jak byla myšlena.

- Co by se muselo stát, abys s někým přestal kamarádit? Napiš, prosím, co nejkonkrétnější příklad. **Hele promiň nemůžu s tebou kamarádit protože mám jich hodně fakt promiň**
Odpovídal na otázku, co by řekl, kdyby chtěl s někým přestat kamarádit
- Co bys na sobě ráda změnila? Napiš nejméně 5 příkladů (dovedností, vlastností). **¶lasy, nehy^ bud' se změním sama ale nikdy podle někoho.**

Negativní stylizace

Stylizace podle mého názoru souvisí s celkovou atmosférou během vyplňování dotazníku (více viz kapitola 6.1.2). Zařazení odpovědi do této kategorie je otázkou mé interpretace, jedná se tedy o subjektivně podložené zařazení.

Měla bych uvažovat také o pozitivní stylizaci, ale tuje v případě, že děti neznám, nemožné zachytit.

Lze uvažovat také o tom, zda se nejedná o způsob provokace dospělého, čili mě. Některé děti jsem ale znala a navíc je otázkou, nakolik jsem vnímána jako dospělý.

- Je potřeba shrabat listí na zahradě. Vychovatel/ka ti řekne, ať alespoň dvě hodiny hrabeš. Máš už ale domluveno něco jiného (zajímavějšího - např. fotbal). **Sem fakt nervní nasranej. Mám skurvenou naladu.**
- Někdo tě provokuje (říká ti, že to, co máš na sobě, je „pěkně sociální“). **Dám mu přes hubu**
- Někdo tě provokuje (říká ti, že to, co máš na sobě, je „pěkně sociální“). **Tak mu dám na hubu**
- Nabídneš spolužákovi ze své krabičky cigaret jednu cigaretu. On si jich ale vezme více a ještě řekne „díky“.
 - o **Upozornil bych ho ať to vrátí**
 - o **neuposlechne po 2. řeknu mu ať se nad sebou zamyslí nebo blbě skončí**
 - o **nevrátí-li to má bombu v ksichtu**
- Nabídneš spolužákovi ze své krabičky cigaret jednu cigaretu. On si jich ale vezme více a ještě řekne „díky“. **Přelámu mu ruce hlavu mu strčím do svěráku a řeknu mu to máš za to máš bíd poctivý. Pokud to bude kamarád to jo, to je v pořádku.**
- Nabídneš spolužákovi ze své krabičky cigaret jednu cigaretu. On si jich ale vezme více a ještě řekne „díky“. **Dám mu dělo! A pošlu ho do p**

Odpovědi získané během druhé návštěvy

Ani v jednom ze čtyř dotazníků nechyběla jediná odpověď. Chlapec, který dotazník vyplňoval u sebe v pokoji, napsal k několika otázkám „nevím“. Typy odpovědí byly stejné jako u skupiny z první návštěvy (u stejných otázek se projevila nevhodná formulace atd.). Až na kategorii „stylizace“ - tak jsem neinterpretovala žádnou odpověď. Myslím, že se jedná o krásnou ukázkou důležitosti prostředí a atmosféry během vyplňování (více viz kapitola 6.1.2). Jedná se možná až o základní podmínku co nejvyšší pravděpodobnosti kvalitních odpovědí. Pokud je podezření, že je dotazník vyplňován tak, aby to zabralo co nejméně času apod., není možné zjistit, na kterých odpovědích se atmosféra podepsala a na kterých ne.

C) Skupina „Vychovatelé DD“

Jak jsem uvedla výše, u vyplňování dotazníku vychovateli jsem nebyla, nevím, jak probíhalo - zda měli dostatek času, jak poctivě vyplňovali (snažili se nebo to chtěli mít co nejrychleji hotové) apod.

Chybějící odpovědi

Také v dotaznících vyplněných vychovateli se objevily chybějící odpovědi, a to u otázek „Co myslíte, že se mu/jí na sobě líbí? Napište, prosím, nejméně 5 příkladů (dovedností, vlastností)" a „Co myslíte, že by na sobě rád/a změnil/a? Napište, prosím, nejméně 5 příkladů (dovedností, vlastností)". Je složité na tyto otázky odpovědět? Proč?

Nejasné odpovědi

Také u vychovatelů se objevily odpovědi, které nejsou příliš vypovídající.

- Co myslíte, že udělá, co si pomyslí, když: Je potřeba shrabat listí na zahradě. Vychovatel/ka mu/jí řekne, ať alespoň dvě hodiny hrabe. Má už ale domluveno něco jiného (zajímavějšího - např. sraz „s holkama", fotbal). **Bude vzteklý**
- Co myslíte, že udělá, když: Nabídne spolužačce/spolužákovi ze své krabičky cigaret jednu cigaretu. On/a si jich ale vezme více a ještě řekne „díky". **Nechá si je vrátit**
- Co myslíte, že udělá, když má dvě hodiny času, o kterých vychovatelka neví (odpadne mu/ji „odpoledka", kroužek ...)? **Dle situace**
- Co myslíte, že udělá, co si pomyslí, když: Přejde pozdě na vyučování (autobus uvízl v zácpě, protože se stala nehoda) a paní učitelka mu/jí nepříjemným tónem řekne: „Á, slečna/pan ... se nám asi hezky vypsinkal/a, tak pojď k tabuli!" **Bude diskutovat**
- Má sraz s kamarádkou/dem. Kvůli havárii plynovodu je rozkopaná cesta a musí to tedy složitě obcházet. Přejde pozdě a kamarád/kaje pěkně naštvaný/á. **Nic, naštvání je věcí toho druhého**

Nevhodně položené otázky

Také u dotazníků pro vychovatele se projevila nevhodná formulace některých otázek.

- Omylem vrazí do nějaké starší paní. Myslíte, že uzná za potřebné se omluvit? A proč? **Ano**
- Co myslíte, že udělá, když: Ukradnou mu/jí doklady. **Začne zařizovat nové**
- Jak myslíte, že odpoví na otázku „Kolik stojí mýdlo a řasenka/kšiltovka"? **Napíše cenu**
- Jak myslíte, že odpoví na otázku „Kolik stojí mýdlo a řasenka/kšiltovka"? **Udá poměrně přesnou cenu**

Špatně pochopená otázka

Odpověď na něco jiného, než je v otázce, se objevila u jednoho dotazníku.

- Co myslíte, že by na sobě rád/a změnil/a? Napište, prosím, nejméně 5 příkladů (dovedností, vlastností). **Nedělá nic proto, aby něco změnil**

Odpověď „Nevím"

V některých dotaznících se objevila odpověď „nevím".

Dotazníky od vychovatelů tedy nejsou vhodným „kontrolním mechanismem“ dotazníků od dětí. I zde jsem narazila na nejasné odpovědi a nevhodné formulace některých otázek, které znemožňují spolehlivé vyhodnocení.

Porovnání některých dotazníků dětí a vychovatelů

Provedla jsem pouze zběžné porovnání a ne u všech dětí. Jelikož se ukázalo, že dotazníky od vychovatelů nemohou sloužit jako „kontrola“ dotazníků od dětí, nevěnovala jsem porovnání čas - důkladné zpracování by možná vedlo k zajímavým zjištěním, ale nikoli k cíli (zjištění „úrovně“ sociálních dovedností).

Chlapec, 17

- Někdo tě provokuje (říká ti, že to, co máš na sobě, je „pěkně sociální“). **Dám mu přes hubu**
- Co myslíte, že udělá, když: Někdo ho/ji provokuje (říká mu/ji, že to, co má na sobě, je „pěkně sociální“). **To se mu nestane, je jak ze žurnálu**
- Máš sraz s kamarádem. Kvůli havárii plynovodu je rozkopaná cesta a musíš to tedy složitě obcházet. Přijdeš pozdě a kamarád je pěkně naštvaný. **Upřímně mu řeknu pravdu proč jsem se zdržel**
- Co myslíte, že udělá, když: Má sraz s kamarádkou/dem. Kvůli havárii plynovodu je rozkopaná cesta a musí to tedy složitě obcházet. Přijde pozdě a kamarád/ka je pěkně naštvaný/á. **Dohodne se tak, že nakonec bude kamarád rád, že vůbec dorazil.**
- Může ti v něčem pomoci dokončené vzdělání (maturita, výuční list)? **Předpověť že mi daj přednost než někomu kdo to nema (do práce)**
- Jak myslíte, že odpoví na otázku „K čemu ti může být dokončené vzdělání (maturita, výuční list)“? **K ničemu**

Chlapec, 17

- Máš sraz s kamarádem. Kvůli havárii plynovodu je rozkopaná cesta a musíš to tedy složitě obcházet. Přijdeš pozdě a kamarád je pěkně naštvaný. **Tak se mu omluvím že sem se spozdil že je to kvůli havárii**
- Má sraz s kamarádkou/dem. Kvůli havárii plynovodu je rozkopaná cesta a musí to tedy složitě obcházet. Přijde pozdě a kamarád/ka je pěkně naštvaná. **Omluví se a pokusí o vysvětlení**
- Co uděláš, co si pomyslíš, když: Je potřeba shrabat listí na zahradě. Vychovatel/ka ti řekne, ať alespoň dvě hodiny hrabeš. Máš už ale domluveno něco jiného (zajímavějšího - např.

fotbal). **Řeknu jí že dvě hodiny nebudu hrabat že to mám za 15 minut hotový a že už mám jinej program**

- Co myslíte, že udělá, co si pomyslí, když: Je potřeba shrabat listí na zahradě. Vychovatel/ka mu/jí řekne, ať alespoň dvě hodiny hrabe. Má už ale domluveno něco jiného (zajímavějšího - např. sraz „s holkama“, fotbal). **Bude pospíchat, ale práci odvede a neodbude ji**
- Vychovatel/ka ti řekne, že se máš učit, protože následující den píšeš velmi důležitou písemku. Pro tebe ale přijdou kamarádi s tím, ať s nimi jdeš ven. **Já jí řeknu že se učit nemusím že mě to stačí ve škole si to poslechnout já sem se nikdy neučil mě to stačí ve škole**
- Co myslíte, že udělá, co si pomyslí, když: Vychovatel/ka mu/jí řekne, že se má učit, protože následující den píše velmi důležitou písemku. Pro něj/ni ale přijdou kamarádi/dky s tím, ať s nimi jde ven. **S kamarády půjde, ale přípravu nezanedbá**

Dívka, 16

- Nabídneš spolužačce ze své krabičky cigaret jednu cigaretu. Ona si jich ale vezme více a ještě řekne „díky“. **Napálím jí**
- Co myslíte, že udělá, když: Nabídne spolužačce/spolužákovi ze své krabičky cigaret jednu cigaretu. On/a si jich ale vezme více a ještě řekne „díky“. **Bude protestovat. Nakonec na to přistoupí.**
- Máš sraz s kamarádkou. Kvůli havárii plynovodu je rozkopaná cesta a musíš to tedy složitě obcházet. Přijdeš pozdě a kamarádka je pěkně našťvaná. **No a co můžu za to? ne**
- Co myslíte, že udělá, když: Má sraz s kamarádkou/dem. Kvůli havárii plynovodu je rozkopaná cesta a musí to tedy složitě obcházet. Přijde pozdě a kamarád/ka je pěkně našťvaná. **Vysvětlí jí situaci**
- Napiš výhody a nevýhody toho, když někdo krade. **Má asi všechno na co si vzpomene ale sedět v lochu bych fakt nechtěla**
- Co myslíte: jaké výhody a nevýhody má podle něj/ní to, když někdo krade? **Výhodou je to, že získá něco, čeho by bez krádeže člověk nedosáhl. Za nevýhodu skutečnost, že se po krádeži stane člověk zlodějem.**

Dívka, 18

- Co uděláš, když: Někdo tě provokuje (říká ti, že to, co máš na sobě, je „pěkně sociální“). **Budu se řídit sama sebou a nevnímat si druhéjch**
- Co myslíte, že udělá, když: Někdo ho/ji provokuje (říká mu/ji, že to, co má na sobě, je „pěkně sociální“). **V klidu a slušně odpoví: „Je to moje věc, taky se nestarám, co máš na sobě.“**

- Stojíš ve frontě na poště (potřebuješ koupit známku na dopis) a člověk před tebou dlouho, hodně dlouho, velmi dlouho (5, 10, 15 minut ...) řeší s paní za přepážkou, jestli má vyplnit složenku typu A nebo složenku typu C. **Tak řeknu prosím vás můžu vás poprosit že chci jen známku jestli je to možný. Jestli bych si jí mohla koupit. Děkuji.**
- Co myslíte, že udělá, když: Stojí ve frontě na poště (potřebuješ koupit známku na dopis) a člověk před ní/m dlouho, hodně dlouho, velmi dlouho (5, 10, 15 minut ...) řeší spaní za přepážkou, jestli má vyplnit složenku typu A nebo složenku typu C. **V klidu požádá, jestli by nemohla dostat známku, nic víc nepotřebuje. Když to nejde, čeká ve frontě dál.**
- Co uděláš, co si pomyslíš, když: Je potřeba shrabat listí na zahradě. Vychovatel/ka ti řekne, ať alespoň dvě hodiny hrabeš. Máš už ale domluveno něco jiného (zajímavějšího - např. sraz „s holkama“). **Tak ji řeknu, já sem si svoje udělala a hotovo.**
- Co myslíte, že udělá, co si pomyslí, když: Je potřeba shrabat listí na zahradě. Vychovatel/ka mu/ji řekne, ať alespoň dvě hodiny hrabe. Má už ale domluveno něco jiného (zajímavějšího - např. sraz „s holkama“, fotbal). **Udělá si práci, nebo se zkusí domluvit na části zahrady, teprve potom odchází jinam.**

Odpovědi dětí a vychovatelů se někdy shodují a někdy neshodují. V případě, že se neshodují, vzniká otázka, k jaké verzi se přiklonit.

Dotazníky tedy určitě nejsou spolehlivým nástrojem, resp. nemohou být jediným nástrojem sledování sociálních dovedností. Jaké jsou možné příčiny odlišných odpovědí?

- Stylizace dětí (ať již pozitivní či negativní)
- Tendence vychovatelů popisovat reakce dětí přijatelněji než ve skutečnosti jsou
- Vzájemný vztah mezi vychovatelem a dítětem (pokud není moc dobrý, může mít vychovatel tendenci vidět spíše negativní stránky jeho reakcí a postojů)
- Délka pobytu dítěte v DD (čím kratší doba, tím méně jej vychovatel zná)
- Tendence vychovatelů odpovídat ve smyslu „jak by se měl/a zachovat“, nikoli „jak se pravděpodobně zachová“

D) Skupina dětí „DDŠ“

Poslední skupinou dětí, kde jsem zadávala dotazník, byla skupina dětí v dětském domově se školou. Jednalo se o 14 dětí ve věku od 14 do 16 let (11 chlapců, 3 dívky). I zde jsem dala dotazníky také vychovatelům, avšak z této skupiny se mi nevrátil ani jeden.

Také v této skupině se objevovaly vulgární výrazy. Cituji doslovně, vulgarity jsou psány kurzívou. Ponechala jsem také gramatické a stylistické chyby.

Změna otázek

Na základě vyhodnocení skupiny „DD“ jsem mírně pozměnila další otázky:

- K čemu ti může být dokončené vzdělání (maturita, výuční list)? *Již nelze odpovědět pouze „ano“ či „ne“*
- Jaký je pro tebe rozdíl mezi kamarádem a známým? *Podotázka „Koho máš víc?“ sváděla k odpovědím pouze na ni.*

Získané odpovědi

Chybějící odpovědi

Poučena od skupiny „DD“ jsem průběžně procházela mezi lavicemi a odevzdané dotazníky kontrolovala, proto ani v jednom dotazníku nechybí jediná odpověď. Co jsem ovšem přehlédla, je, že některé odpovědi jsou „Nevím“. Tudíž jako by nebyly.

Nejasné odpovědi

- Co bys udělal s dvaceti tisíci, kdyby záleželo jenom na tobě? **Něco bych si koupil**
- Co uděláš, když: Ukradnou ti doklady. **Půjdu na policii**
- Co uděláš, když: Máš sraz s kamarádem. Kvůli havárii plynovodu je rozkopaná cesta a musíš to tedy složitě obcházet. Přijdeš pozdě a kamarád je pěkně naštvaný. **Tak mu to vysvětlím**
- K čemu ti může být dokončené vzdělání (maturita, výuční list)? **K tomu abych si trochu užil život**
- Napiš výhody a nevýhody toho, když někdo krade. **Nevýhody: někoho okrádám, výhody: ten, kdo krade, z toho něco má**

Nevhodně položené otázky

- Omylem vrazíš do nějaké starší paní. Myslíš, že je potřeba se omluvit? A proč? **Ano, je potřeba se omluvit** Na „A proč“ již neodpověděl - *zapomněla jsem upravit (to samé se objevilo ve skupině dětí „DD“).*
- Omylem vrazíš do nějaké starší paní. Myslíš, že je potřeba se omluvit? A proč? **Ano je to poslušné** *Viz skupina „DD“*

Špatně pochopená otázka

- Napiš výhody a nevýhody toho, když někdo krade. **Někdo šetří 2 měsíce na mobil přídě cikán a ukradne ji**
- Co uděláš, když: Někdo tě provokuje (říká ti, že to, co máš na sobě, je „pěkně sociální“) **Jo, pořád, tady je to zevl** *Odpovídal na otázku, zda se mu to někdy stalo; odpověď zřejmě*

na naráží na nutnost nosit tzv. „ústavní oblečení“ (oblečení patřící domovu, které je dětem přiděleno).

Negativní stylizace

Stylizace se mi těžko hodnotí. U dětí v dětském domově se školou se dají předpokládat méně přijatelné reakce.

- Co uděláš, když: Někdo tě provokuje (říká ti, že to, co máš na sobě, je „pěkně sociální“).
Řeknu mu neotravuj, když se to opakuje, zbiju ho
- Co uděláš, když: Stojíš ve frontě na poště (potřebuješ koupit známku na dopis) a člověk před tebou dlouho, hodně dlouho, velmi dlouho (5, 10, 15 minut řeší spaní za přepážkou, jestli má vyplnit složenku typu A nebo složenku typu C. **Asi bych ho poslal do prdele**
- K čemu ti může být dokončené vzdělání (maturita, výuční list)? **Na hovno**
- Co bys udělal s dvaceti tisíci, kdyby záleželo jenom na tobě? **Koupil bych si kurvy**

Vliv režimu dětského domova se školou

V dětském domově se školou je vzhledem k odlišným charakteristikám klientů jiný režim než v dětském domově. Vycházky jsou dovoleny pouze v případě splnění určitého počtu bodů, škola je součástí zařízení. Celkově je program více řízený ze strany vychovatelů.

- Co uděláš, co si pomyslíš, když: Vychovatel/ka ti řekne, že se máš učit, protože následující den píšeš velmi důležitou písemku. Pro tebe ale přijdou kamarádi s tím, ať s nimi jdeš ven.
Ven jít nemohu, protože se musím učit
- Máš možnost si sám naplánovat sobotní program. Co budeš dělat a jak si to zařídíš? **To nemám**
- Co uděláš, když: Máš dvě hodiny času, o kterých vychovatelka neví (odpadne ti „odpoledka“, kroužek...). **Tady se to nestane, ale kdyby tak půjdu za svojí slečnou**

E) Závěr

Otázkou **reprezentativnosti** a použitelnosti vybraných modelových situací (položek dotazníku) jsem se nezabývala.

Skupina „ZŠ“ sloužila jako pilotní a měla odstranit nedostatky ve formulacích otázek. Ukázalo se však, že jeden „předvýzkum“ nestačí. Zadání dotazníků skupinám „DD“ a „DDŠ“ ukázalo další nedostatky a omezení. Dotazník pro vychovatele se neukázal jako spolehlivý prostředek k ověření odpovědí dětí.

U všech skupin, včetně vychovatelů, se vyskytly následující **typy nepoužitelných odpovědí**: chybějící odpovědi, nejasné odpovědi, nevhodně položené otázky, špatně pochopená otázka. U skupin „DD“ a „DDŠ“ navíc negativní stylizace, u skupiny „DDŠ“ měl na některé

odpovědi vliv odlišný režim. S negativní stylizací může souviset celková atmosféra během vyplňování (tomuto tématu se věnuji v následující kapitole). Odpovědi mohou být také pozitivně stylizovány (snaha ukázat se v lepším světle), ale to je nemožné rozpoznat, jelikož děti neznám. Kategorie „Negativní stylizace“ je spojena se subjektivním hodnocením, je zde tedy riziko špatné interpretace.

Ukázalo se také, že odpovědi jsou většinou **velmi stručné** (a stručnost se často pojí s kategorií „Nejasné odpovědi“). Důvodem mohou být problémy se psaním či potřeba mít co nejrychleji vyplněno. Nesmím však opomenout fakt, že ač stručné, jsou vždy odpovědi na otázku. Zajímavé je, že některé děti popisovaly své reakce relativně podrobně. Čím to může být? Lepší schopností vnímat a popisovat emoce? Lepší schopností abstrakce? Menšími problémy s psaným projevem? Nebo pouze lepší vyjadřovací schopnosti (nepotřebují pomáhat otázkami)?

Obecným rizikem dotazníkové metody je možná tendence **odpovídat tak, jak by to mělo být, nikoli tak, jak to je**. V případě dětí z DD či DDŠ se navíc může někdy jednat spíše o tendenci odpovídat tak, jak by to určitě nemělo být.

Použití dotazníku má své **limity**, se kterými je třeba počítat. Pokud mám za cíl alespoň trochu porozumět reakcím a postojům, nemohu očekávat, že se to dozvím z dotazníku. Dotazník může nabídnout konkrétní reakce, ale nikoli její příčiny, další souvislosti a celkový kontext.

Lze nějak **redukovat** nepoužitelnost odpovědí? Chybějící odpovědi je možné hlídat. Nevhodně položené otázky je možné přeformulovat. Špatně pochopeným otázkám je možné předejít prvotním projitím si všech otázek a jejich vysvětlením. U negativních stylizací a nejasných odpovědí by mohl pomoci následný rozhovor.

2) Způsob zadávání a průběh vyplňování

Způsob zadávání, celková atmosféra apod. patří určitě mezi faktory, které ovlivňují vyplňování dotazníku. V této kapitole se zabývám jeho konkrétními dopady.

Věnuji se pouze skupinám „DD“ a „DDS“. Skupina „ZŠ“ byla pilotní, neodpovídala na všechny otázky, u skupiny „Vychovatelé DD“ neznám průběh vyplňování.

Způsob zadávání

Před rozdáním dotazníků se představuji a vysvětluji, k čemu dotazníky potřebuji. Zdůrazním, že jsou anonymní a nebude k nim mít přístup nikdo jiný než já. Svou řeč ukončuji prosbou o spolupráci a otázkou, zda spolupráce bude možná.

A) Skupina dětí „DD“

Průběh první návštěvy

Devět dětí bylo shromážděno na první rodinné skupině (věděly o mně předem). Většina z nich nebyla příliš nadšená z toho, že jim narušuji program („Ty vole, co to zase bude!“). Během vyplňování sedělo šest dětí u velkého stolu pohromadě a tři u jiného stolu - Mirek úplně zvlášť, Roman a Lumír vedle sebe. Během vyplňování spolu živě komunikovali: „Ty vole, co bys mu udělal? Já bych mu rozbil držku, že by čuměl.“ Poprosila jsem je, aby byli co možná nejpříjemnější, že mě jejich „machrování“ moc nezajímá. Ale nevím, bylo-li to efektivní.

Vzájemné možná až hecování může zásadně ovlivňovat validitu odpovědí. Odpovědi mohou vypovídat o tom, kdo by byl větší „machr“. Navíc tím, že seděli vedle sebe, měli možnost sledovat odpovědi ostatních. Na druhou stranu jejich debata vypovídá o tom, že se nad otázkami alespoň zamysleli a nebylo pro ně těžké si situace představit.

Občas se mě někdo zeptal na význam některých otázek. Jeden chlapec neporozuměl otázce „Co uděláš, když ti ukradnou doklady“. Četl ji jako „ukradnu“.

Bylo by asi dobré otázky přečíst, možná také stručně vysvětlit. Zkrátka přesvědčit se, že všichni rozumějí. Atmosféra mi ale nepřišla příhodná, pro děti by to znamenalo další zdržování. Kvalita odpovědí, se kterou jsem si už tak nebyla příliš jistá, by se mohla ještě snížit.

Jediná přítomná slečna působí, že nemá moc dobrou náladu, při vyplňování dotazníku vypadá velmi otráveně.

Některé děti mají další otázky a připomínky - zda za to „budou nějaký prachy“, „je to vzácná listina, protože je na ní moje vlastní písmo“ apod. Na mé poděkování za spolupráci někteří poměrně mile řekli, že „v poho“, nebo že „není za co“, někteří pověděli něco ve smyslu, že to pro ně byla oběť.

Odpovědi získané během první návštěvy

V čem se může projevit vliv průběhu vyplňování? Podle mého názoru v chybějících odpovědích (má chyba, že jsem nebyla dostatečně pozorná) a negativně stylizovaných odpovědích (možný důsledek vzájemného „hecování“). Kategorie „Nevhodně položené otázky“ a „Vliv režimu dětského domova se školou“ jsou jasně nesouvisející, „Nejasné odpovědi“ mohou mít mnoho příčin (viz závěr předchozí kapitoly). Jednou z nich může být neochota spolupracovat či potřeba mít co nejrychleji vyplněno, což jsou možné důsledky atmosféry během vyplňování. Pro to však nemám žádný podklad a nemohu tedy s touto kategorií pracovat jako s kritériem vlivu průběhu vyplňování dotazníku na odpovědi.

Kategorie „Špatně pochopená otázka“ taktéž není důsledkem průběhu vyplňování, ale spíše snížené pozornosti.

U každého dotazníku jsem tedy spočítala „Chybějící odpovědi“ a „Negativní stylizaci“. Nezapočítávala jsem nevhodně položené otázky, kterých bylo ve skupině „DD“ pět.

Pohlaví/věk	Chybějící odpovědi	Negativní stylizace
8 15	2	0
S 16	0	3
S 17	2	4
S 14	1	2
6 15	0	3
6 15	2	2
S 17	2	1
6 16	0	3
§ 16	0	7

Zajímavé je, že negativní stylizace se objevila spíše u prvních cca čtyř otázek. To odpovídá vzájemnému „hecování“ v záznamu zadávání. Výjimkou je dívka, která ale působila celkově negativně naladěna. U některých dotazníků se sice objevily vulgární výrazy (které mohou svědčit o tendenci k negativní stylizaci) i v dalších otázkách, ale obsah odpovědi se mi zdál vypovídající (např. Co by se muselo stát, abys s někým přestala kamarádit? Napiš, prosím, co nejkonkrétnější příklad. *Ze by mi oprcal starou.*).

Průběh druhé návštěvy

Jeden chlapec vyplňoval u sebe v pokoji (byl tam sám), ostatní v hale - ani jedno dítě nebylo touto okolností nijak rozladěno. Všichni v klidu vyplňovali, ptali se, když něčemu nerozuměli, přišlo mi, že vskutku přemýšlejí. I když seděli blízko sebe, nejevili snahu opisovat, koukat, co má napsaný druhý, popř. to komentovat. Byla úplně jiná atmosféra než při první návštěvě.

Odpovědi získané během druhé návštěvy

Ani v jednom ze čtyř dotazníků nechyběla jediná odpověď. Chlapec, který dotazník vyplňoval u sebe v pokoji, napsal k několika otázkám „nevím“. Typy odpovědí byly stejné jako u skupiny z první návštěvy (u stejných otázek se projevila nevhodná formulace atd.). Až na kategorii „Negativní stylizace“ - tak jsem neinterpretovala žádnou odpověď.

Myslím, že se jedná o krásnou ukázkou důležitosti prostředí a atmosféry během vyplňování. Pokud je můj předpoklad, že průběh vyplňování se projeví na chybějících odpovědích a negativně stylizovaných odpovědích, správný, mohu tvrdit, že v rámci druhé návštěvy DD byla rizika negativního vlivu atmosféry eliminována (až na chlapce, který vyplňoval u sebe v pokoji).

První vs. druhá návštěva

Jaké rozdíly byly mezi první a druhou návštěvou?

- Počet dětí: první návštěva 9
druhá návštěva 4
- Složení dle pohlaví: první návštěva $\$: \$ 8:1$
druhá návštěva $<S : \$ 1:3$
- Místo zadávání: první návštěva - rodinná skupina
druhá návštěva - společná hala

Všechna výše zmíněná fakta mohou mít vliv na průběh vyplňování.

B) Skupina dětí „DDŠ“

Průběh zadávání

Měla jsem k dispozici hodinu občanské výchovy. Ve třídě je poměrně rušno, všichni sedí v lavicích po dvou. Hodně se zajímají, k čemu mi dotazníky budou a zdá se, že budu ukazovat panu řediteli. Dva chlapci vyplňují ve vedlejší třídě, kde na ně dává pozor pan učitel, u zbytku dětí jsem já.

Děti spolu hodně komunikují, ptají se, co kdo kam napsal, případně se chlubí, co tam napsaly ony. Dva chlapci dělají dost nepořádek a ruší, smějí se každému svému slovu, jeden chodí ukazovat své odpovědi po celé třídě (ale když ho poprosím, ať se soustředí, hned se vrátí zpět do lavice - kde pokračuje veselými poznámkami s druhým chlapcem)

Chlapec, který chodil s odpověďmi po třídě, se vůbec nesoustředí, na všechny otázky nahlas sděluje nějakou asociaci s drogami, ukazuje mi jizvu po vpichu a ptá se, jestli mu věřím, že si píchá. Ptá se, jestli to musí vyplnit, že mu to nejde, poprosím ho, ať se ještě snaží s tím, že když to nepůjde, nedá se nic dělat. Odpoví: „Dobře, magistro, udělám to proto, abys byla ta psycholožka.“ Potom se mě ptá, zda jezdím na CzechTek - sdělím mu, že techno tedy opravdu nemusím. „Tak když neposloucháš techno, tak to nevyplním“, a odevzdá.

Postupem času mi přijde, že se většina dětí už málo soustředí (řeší si spolu nějaké své záležitosti), nad otázkami moc nepřemýšlí.

Získané odpovědi

Postupovala jsem stejně jako u skupiny „DD“ - u každého dotazníku jsem spočítala „Odpověď nevím“ a „Negativní stylizaci“. Nezapočítávala jsem nevhodně položené otázky, které byly ve skupině „DDŠ“ tři.

Pohlaví/věk	Odpověď „nevím“	Negativní stylizace
S 14	0	4
<J 14	4	1
S 14	1	0
S 15	0	0
6 14	0	1
S 14	0	2
6 15	0	0
S 13	0	0
& 13	1	0
S 14	0	0
6 14	Zcela nepoužitelný dotazník ¹	
\$ 14	0	0
\$ 1 5	0	0
9 14	0	0

Porovnám-li skupiny „DD“ a „DDŠ“, u skupiny „DDŠ“ se vyskytlo mnohem méně negativně stylizovaných odpovědí. To může být způsobeno mj. **formálním rámcem** - skupina „DD“ vyplňovala vlastně ve svém volném času, kdežto skupina „DDŠ“ místo výuky ve škole.

C) Závěr

Vytipovala jsem dvě kategorie odpovědí, na kterých se projevuje způsob zadání a průběh vyplňování - „Chybějící odpovědi“ a „Negativní stylizace“. Jak jsem ale uvedla již výše, kategorie „Negativní stylizace“ je vytvořena na základě mého subjektivního hodnocení, proto její používání nemusí být spolehlivé.

Průběh vyplňování dotazníku lze ovlivnit - menším počtem dětí, formálním rámcem či místem, kde děti vyplňují.

3) Vyhodnocování

Vyhodnocování dotazníku je podle mého názoru nejproblematictější fází. Vyhodnocováním jsem se zabývala pouze okrajově, protože jsem vzhledem k nepoužitelnosti mnoha odpovědí neměla prakticky co vyhodnocovat.

Chci-li sledovat posun, musím hodnotit podle stejných kritérií. Jak tato kritéria vytvořit? Je třeba definovat míru sociální přijatelnosti reakcí v modelových situacích popsanych v dotazníku, resp. určit její stupně. To shledávám jako velmi problematické a komplikované.

¹ Jedná se o chlapce popisovaného v záznamu z průběhu. Až na jednu otázku neodpověděl na nic, resp. odpověděl ale ve stylu *hovno*, dám mu tripa pod víčko, puďu se sftovat!!!!, šlehnu jí herák do krku, *sračky*, šlehnu jí perník do stehna apod. Jediná otázka, na kterou odpověděl, byla „Co bys udělal s 20 tisíci, kdyby záleželo jenom na tobě?“. Koupil bych si DROGY (pervitin, herák, kokajn, hulení, hašiš, LSD, extáze, lisohlávky, kodejn, kytamin braun, alkohol, cigarety, ředidlo, toluen, plin).

Dospěla jsem k názoru, že nejreálnější je vytvoření tří stupňů - sociálně velmi přijatelné, neutrální, sociálně nepřijatelné. Jemnější dělení je nereálné vymyslet. Nevýhodou nižšího počtu stupňů je menší zachytitelnost posunu.

Pokusila jsem se vytvořit stupně přijatelnosti u čtyř otázek, výsledek si však netroufám označit jako validní a použitelný do praxe. Uvádím zde jeden příklad.

Co uděláš, když: Někdo tě provokuje (říká ti, že to, co máš na sobě, je „pěkně sociální“).

Plus +

Verbální aktivita

Verbální vyjasnění

- Respektuje, že se oblečení nemusí každému líbit, nerozhodí ho to

Agresivní verbální reakce

- není

Fyzická agrese

- není

neutrál0

Verbální aktivita

Verbální vyjasnění - není (=mírná agrese)

Agresivní verbální reakce

- „mírná“ -> „sklapni“, „sám seš sociál“, „podívej se na sebe“

Fyzická agrese

- není

Pasivita

- Ignorace: *není mi jedno, že na něj někdo útočí, má vztek, ale nedá to najevo* -> Je mi to jedno, ať si říká, co chce, ignoruju ho

mínus -

Verbální aktivita

Verbální vyjasnění - není (= agrese)

Agresivní verbální reakce

- „těžšího kalibru“ vulgarity, hrubé nadávky

Fyzická agrese

- je (jakákoli forma - strčení, daní pěstí)

Pasivita

- pasivita jako potlačená agrese -> neřeknu nic, ale nejradši bych mu jednu vrazil/a
- pasivita jako reakce na „zranění“ nic, ale bude mi to líto, dotkne se mě to

Vyhodnocování je pro mě velkou otázkou. Je vůbec možné vytvořit univerzální kritéria přijatelnosti? Resp. univerzální kritéria pro jednotlivá vývojová období?

Místo shrnutí: zamyšlení nad použitelností dotazníku

Místo shrnutí šesté kapitoly se zamyslím nad jejími výstupy. Nejprve shrnu rizikové aspekty, které vyplynuly v kapitole 6.1 :

Sestavení a formulace otázek

- reprezentativnost a použitelnost vybraných modelových situací
nevhodně položené otázky
 - o možnost odpovědi „ano“ nebo „ne“
 - o nepřesná specifikace toho, jakou odpověď chci
 - o podotázky v rámci jedné otázky

Způsob zadávání a průběh vyplňování

celková atmosféra během vyplňování

- počet dětí
- místo, kde děti vyplňují dotazník
- málo formální rámeček

Charakter odpovědí

- chybějící odpovědi či odpověď „nevím“
- špatně pochopené otázky
- nejasné odpovědi
- negativní či pozitivní stylizace a subjektivnost této kategorie

Vyhodnocování

- vytvoření kritérií sociální přijatelnosti

Použití dotazníku obecně

- problémy s psaním
schopnost soustředit se
- vyjadřovací schopnosti
- ověření odpovědí
- pozitivní či negativní stylizace probandů
- limity zjištěných informací

Nevhodně položené otázky stačí přeformulovat a novou formulaci ověřit. Musím ale počítat s limity, které dotazník má. Chci-li reakcím více porozumět, je podle mého názoru nutný

následný rozhovor o odpovědích. Rozhovor by měl také eliminovat nejasnost odpovědi, chybějící odpovědi, špatně pochopené otázky a do jisté míry také pozitivní či negativní stylizaci.

Nabízí se tedy otázka, zda metodu dotazníku nevyměnit za **strukturovaný rozhovor** (podle položek dotazníku). Nevýhodou této metody je mnohem větší časová náročnost (rozhovory by se měly realizovat individuálně). Měla by být ale vyšší spolehlivost odpovědí.

Součástí zjišťování úrovně sociálních dovedností by měl být také rozhovor s vychovateli (podle položek v dotazníku). To může ovšem vzhledem k časové náročnosti problematické.

Pro vyhodnocování bych potřebovala děti znát, nejlépe s nimi dlouhodobě pracovat - abych mohla své hodnocení opřít o vlastní zkušenost. To už je ale velmi náročný požadavek.

U použití dotazníku zůstává velkým otazníkem vyhodnocování. **Lze sociální dovednosti vůbec nějakým způsobem kvantifikovat?** Jsem toho názoru, že nelze. Možnost sledování a vyhodnocování úrovně sociálních dovedností vidím v použití klinických metod a následné kvalitativní analýze rozhovorů s dětmi, vychovateli, případně kvalitativní analýze přímé práce s dětmi.

Dospěla jsem tedy k závěru, že **dotazník není použitelná metoda pro zjišťování úrovně sociálních dovedností**, alespoň ne u dětí. Kromě výše zmíněných rizik a limitů je zde další důležitý fakt. Vycházím-li definice sociálních dovedností (dovednosti spojené se zvládnutím interakcí a vztahů s druhými lidmi, zvládnutím náročných situací, poznáváním druhých a sebe sama), dospívám k závěru, že **sociální dovednost není pouze reakce, kterou lze popsat jednou větou do dotazníku.**

OTÁZKY V DOTAZNÍKU

Uvádím pouze otázky, nikoli grafickou podobu dotazníku (pod každou otázkou je místo na vypracování).

A/ Pro děti

Co uděláš, když:

1. Někdo tě provokuje (říká ti, že to, co máš na sobě, je „pěkně sociální“).
2. Nabídneš spolužačce ze své krabičky cigaret jednu cigaretu. Ona si jich ale vezme více a ještě řekne „díky“.
3. Stojíš ve frontě na poště (potřebuješ koupit známku na dopis) a člověk před tebou dlouho, hodně dlouho, velmi dlouho (5, 10, 15 minut...), řeší s paní ze přepážkou, jestli má vyplnit složenku typu A nebo složenku typu C.
4. Máš sraz s kamarádkou. Kvůli havárii plynovodu je rozkopaná cesta a musíš to tedy složitě obcházet. Přijdeš pozdě a kamarádka je pěkně naštvaná.

Jaké to je, jak by ses cítila, kdyby:

5. Učitelka tě před celou třídou pochválí za něco, co se ti povedlo.
6. Na tělocviku děláte výmyk. Učitel/ka ti před všemi řekne, že horší výmyk než tvůj snad nikdy neviděla.

7. Co se ti na sobě líbí? Napiš nejméně 5 příkladů (dovedností, vlastností).
 8. Co bys na sobě ráda změnila? Napiš nejméně 5 příkladů (dovedností, vlastností).
 9. Napiš výhody a nevýhody toho, když někdo krade.
 10. K čemu ti může být dokončené vzdělání (maturita, výuční list)?
 11. Co bys udělala s 20ti tisíci, kdyby záleželo jenom na tobě?
 12. Co uděláš, když: Máš dvě hodiny času, o kterých vychovatelka neví (odpadne ti „odpoledka“, kroužek ...).
- Co uděláš, co si pomyslíš, když:
13. Je potřeba shrabat listí na zahradě. Vychovatel/ka ti řekne, ať alespoň dvě hodiny hrabeš. Máš už ale domluveno něco jiného (zajímavějšího- např. sraz „s holkama“).
 14. Přijdeš pozdě na vyučování (autobus uvízl v zácpě, protože se stala nehoda) a paní učitelka nepřijemným tónem řekne: „A, slečna ... se nám asi hezky vospinkala, tak pojď k tabuli!“
 15. Vychovatel/ka ti řekne, že se máš učit, protože následující den píšeš velmi důležitou písemku. Pro tebe ale přijdou kamarádky s tím, ať s nimi jdeš ven.
 16. Omylem vrazíš do nějaké starší paní. Myslíš, že je potřeba se omluvit? A proč?
 17. Jaký je pro tebe rozdíl mezi kamarádem a známým?
 18. Čeho si nejvíc vážíš na své nejlepší kamarádce?
 19. Co by se muselo stát, abys s někým přestala kamarádit? Napiš, prosím, co nejkonkrétnější příklad.
 20. Přijdeš mezi nové lidi (nová škola, kroužek...). Co uděláš proto, aby si mezi ně zapadla?
 21. Máš možnost si sama naplánovat sobotní program. Co budeš dělat a jak si to zařídiš?
- Co uděláš, když:
22. Vidíš, že dochází prostředek na mytí nádobí.
 23. Ukradnou ti doklady.
 24. Kolik stojí mýdlo a řasenka?

B/ Pro vychovatele

Co myslíte, že udělá, když:

1. Někdo ho/ji provokuje (říká mu/ji, že to, co má na sobě, je „pěkně sociální“).
2. Nabídne spolužačce/spolužákovi ze své krabičky cigaret jednu cigaretu. On/a si jich ale vezme více a ještě řekne „díky“.
3. Stojí ve frontě na poště (potřebuješ koupit známku na dopis) a člověk před ní/m dlouho, hodně dlouho, velmi dlouho (5, 10, 15 minut...), řeší s paní ze přepážkou, jestli má vyplnit složenku typu A nebo složenku typu C.
4. Má sraz s kamarádkou/dem. Kvůli havárii plynovodu je rozkopaná cesta a musí to tedy složitě obcházet. Přijde pozdě a kamarád/kaje pěkně našťvaná.

Jaké myslíte, že to pro něj/nije, jak by se cítil/a, kdyby:

5. Učitelka ho/ji před celou třídou pochválí za něco, co se mu/ji povedlo.
6. Na tělocviku dělá výmyk/hraje fotbal. Učitel/ka ji/mu před všemi řekne, že horší výmyk/horší kopnutí penalty než její/jeho snad nikdy neviděla.
7. Co myslíte, že se mu/jí na sobě líbí? Napište, prosím, nejméně 5 příkladů (dovedností, vlastností).
8. Co myslíte, že by na sobě rád/a změnil/a? Napište, prosím, nejméně 5 příkladů (dovedností, vlastností).
9. Co myslíte: jaké výhody a nevýhody má podle něj/ní to, když někdo krade?
10. Jak myslíte, že odpoví na otázku „K čemu ti může být dokončené vzdělání (maturita, výuční list)“?
11. Co myslíte, že by udělal/a s 20ti tisíci, kdyby záleželo jenom na něm/ní?
12. Co myslíte, že udělá, když má dvě hodiny času, o kterých vychovatelka neví (odpadne mu/ji „odpoledka“, kroužek ...)?

Co myslíte, že udělá, co si pomyslí, když:

13. Je potřeba shrabat listí na zahradě. Vychovatel/ka mu/ji řekne, ať alespoň dvě hodiny hrabeš. Má už ale domluveno něco jiného (zajímavějšího- např. sraz „s holkama“, fotbal).
14. Přejde pozdě na vyučování (autobus uvízl v zácpě, protože se stala nehoda) a paní učitelka mu/ji nepříjemným tónem řekne: „A, slečna/pan ... se nám asi hezky vospinkal/a, tak pojď k tabuli!"
15. Vychovatel/ka mu/ji řekne, že se má učit, protože následující den píše velmi důležitou písemku. Pro něj/ni ale přijdou kamarádi/dky s tím, ať s nimi jde ven.
16. Omylem vrazí do nějaké starší paní. Myslíte, že uzná za potřebné se omluvit? A proč?
17. Jaký je pro něj/ni rozdíl mezi kamarádem a známým?
18. Čeho si nejvíc váží na své nejlepší kamarádce/nejlepším kamarádovi?
19. Co myslíte, že by se muselo stát, aby s někým přestal/a kamarádit? Napište, prosím, co nejkonkrétnější příklad.
20. Přejde mezi nové lidi (nová škola, kroužek...). Co myslíte, že udělá proto, aby si mezi ně zapadla?
21. Má možnost si sám/sama naplánovat sobotní program. Co myslíte, že bude dělat a jak si to zařídí?

Co myslíte, že udělá, když:

22. Vidí, že dochází toaletní papír.
23. Ukradnou mu/ji doklady.
24. Jak myslíte, že odpoví na otázku „Kolik stojí mýdlo a řasenka/kšiltovka"?

Příloha 2: Schematické vyjádření vlivů na vývoj sociálních dovedností u dítěte z dysfunkčního rodinného prostředí

Vliv společnosti (socializace)

Činitelé socializace

Rodina

Škola

Skupina vrstevníků, školní třída

Sociální učení

Vliv přírody a životního prostředí

71

Vnější vlivy

Syndrom CAN

Sexuální zneužívání

Tělesné týrání

Psychické týrání

Zanedbávání

Psychická deprivace/

subdeprivace

Sociální dovednosti

Záchytné okolnosti!

Odolnost vůči zátěžovým situacím

Vnitřní vlivy

ζc

Podmínky biologické

Tělesná stavba (konstituce)

Biorytmy

Biochemická individualita

Neurodynamika, mozek a osobnost

Dědičnost

-A

Psychické jevy

Intelektové schopnosti (intelligence)

Sociální intelligence

Emoční intelligence

Temperament

Příloha 3: Hodnocení systému péče o ohrožené děti (MVČR, MŠMT)- další údaje

Počet dětí v institucionální péči

Od roku 1999 se trvale zvyšuje, stejně jako se zvyšuje počet zařízení pro výkon ústavní výchovy:

- v roce 1999 bylo v České republice umístěno v 185 zařízeních 6901 dětí
- v roce 2005 to bylo 7300 dětí
- v roce 2007 již je ve 225 zařízeních umístěno 7600 dětí
- Počet umístěných v přepočtu na 100 000 obyvatel činí 80 dětí. Pro srovnání lze např. uvést, že ve SRN je to jen 32 dětí a tento počet rok od roku zvolna klesá.

Odchod do následné péče

Z celkového počtu 17 454 dětí po skončení institucionální péče:

- 202 dětí odešlo do azylových zařízení a z nich se trestné činnosti dopustilo 24 dětí,
- 352 dětí bylo vzato do vazby nebo nastoupilo výkon trestu odnětí svobody,
- 28 dětí odešlo do psychiatrické léčebny,
- 12 308 dětí odešlo do původní rodiny,
 - z těchto dětí spáchalo trestný čin 7574,
 - 5036 dětí se dopustilo trestné činnosti až po opuštění institucionální péče,
 - a z nich 4755 až po roce a později.
- 1268 dětí odešlo do Domu na půl cesty,
 - z těchto dětí se 492 dopustilo trestné činnosti,
 - z toho 373 dětí začalo páchat trestnou činnost až po skončení ústavní péče,
 - z toho počtu 18 dětí spáchalo trestný čin do roka po skončení ústavní péče a 474 až po roce.

Z dětí, které odešly do Domů na půl cesty nebo do zařízení služeb sociálních prevence (1268 + 202= 1470) se dopustilo trestné činnosti **do jednoho roku** 32 dětí, tj. 4 %. **Po jednom roce** po opuštění institucionální péče 322 dětí, tj. 40 %.

Z dětí odešlých do původní rodiny (12 308) se dopustilo trestné činnosti **do jednoho roku** 1328 dětí, tj. 11 % a **po roce** 6900, tj. 56 %.

Příloha 4: Rozmarýna, o.p.s.

Posláním Rozmarýny je pomáhat dětem vyrůstajícím v dětských domovech připravit se na běžný život ve společnosti a být jim oporou i v prvních letech samostatného života mimo ústavní zařízení.

Cílem Rozmarýny je úspěšná integrace mladých lidí pocházejících ze sociálně znevýhodněného prostředí do samostatného života ve společnosti.

PROJEKTY

A/ Program prevence

Cílem projektů je prevence sociálního znevýhodnění či vyloučení dětí a mládeže z dětských domovů po ukončení ústavní výchovy a prevence sociálně patologických jevů.

Kulturně-vzdělávací projekty

- nabídka netradičních forem volnočasových aktivit (výtvarné, pohybové atp)
- první kontakt mezi Rozmarýnou a dětmi v dětských domovech
- vybudování důvěry - základní předpoklad další spolupráce

SAMOfor

- rozvoj sociálních dovedností u dětí z dětských domovů
- pravidelné skupinové aktivity vedené dvojicí lektorů
- zaměřeno např. na komunikaci, vztahy k vrstevníkům i autoritám apod.

Za SAMOstatností

- zaměřený na mladé lidi, které během jednoho roku čeká odchod z dětského domova
- cílem je připravit mladé lidi na tuto situaci po teoretické i praktické stránce
- pilíře projektu - bydlení, zaměstnání, další vzdělávání, poradenství

B/ Program intervence

Cílem těchto projektů je podpora mladých lidí po odchodu z dětských domovů. Tyto projekty byly v roce 2007 ve fázi příprav a s jejich realizací počítáme v roce 2008. "

Sociální firma Rozmar

- dočasné zaměstnání v kavárně/galerii Rozmar pro mladé lidi po odchodu z dětského domova
- podpora v začátcích, získání uznatelné praxe
- podpůrné integrační prostředí

Následná péče

- vypracování metodiky následné péče, která v ČR dosud chybí
- cílem je nabídnout koncept celoplošného řešení této problematiky
- nabídne poradenství a podporu pro klienty ve všech oblastech týkajících se začleňování se do života ve společnosti

web: www.rozmaryna-ops.cz

Příloha 5: Z výročních zpráv dětského krizového centra (zdroj: www.dkc,

	2002		2003		2004		2005
Počty nových případů v péči DKC	171		212		189		225
Fyzické týrání	14	6,6%	17	8%	10	5%	
Psychické týrání	4	1,9%	3	1%	4	2%	3
Sexuální zneužívání	44	20,6%	63	30%	55	29%	68
Ohrožující prostředí	44	20,6%	48	23%	32	17%	26
Spor o dítě	63	29,6%	51	24%	51	27%	58
Zanedbávání	3	1,4%	-		-		
Münchhausenův syndrom	1	0,5%	-		-		
Jiná problematika	39	18,3%	30	14%	37	20%	59
Pohlaví klientů s dg. sex. zneužívání							
Dívky	34	77,3%	76%		45		60
Chlapci	10	22,7%	24%		10		8
Věk dítěte při zahájení sex. zneužívání							
do 3 let	2	5,4%	5				2
3-6 let	13	35,2%	13				12
6-9 let	9	24,3%	7				15
9-12 let	3	8,1%	13				5
12-15 let	9	24,3%	20				6
15-18 let	1	2,7%	2				-
nezjištěno	-		3				-
Formy sporů							
Svěření do péče	37%						14
Problematický styk	36%						10
Bránění ve styku s rodičem	10%		-		-		13
Ovlivňování rodičem	5%						8
jiné	12%						4
Ohrožující faktory v prostředí dítěte							
Domácí násilí, konflikty mezi rodiči			21		12		
Závislosti			5		7		
Osobnostní nezralost rodiče			2		4		-
Zanedbávání			5		5		
Jiné (úmrtní rodičů, VTOS* rodiče, jiné)			12		4		

výkon trestu odnětí svobody

Příloha 6: Rejstřík trestů k 31.12.2000 (trestná činnost skupin DD, SOS a PP)

(zdroj: KOVAŘÍK, J. A KOL. *Náhradní rodinná péče v praxi*. Praha: Středisko náhradní rodinné péče a Portál, 2001, s. 111.)

	DD	SOS	PP
Všechny sledované osoby	45	117	90
V Rejstříku trestů CR bylo zachyceno-osob	16	26	19
Tj. % příslušné skupiny	36%	22%	22%
trestaných mužů	11	23	16
tj. % z počtu trestaných osob	69%	89%	84%
tj. % z počtu mužů ve skupině	52%	42%	34%
trestaných žen	5	3	3
tj. % z počtu trestaných osob	31%	11%	16%
tj. % z počtu žen ve skupině	21%	5%	7%
K nepodmíněnému trestu bylo odsouzeno- osob	63%	54%	37%
Průměrná délka nepodmíněného trestu v měsících	48m	11m	14m
Průměrný věk v době prvního trestu	22r	22r	21r
do věku 20 let dostalo první trest osob	75%	46%	58%
ve věku 20-30 let trestáno poprvé osob	12%	46%	37%
za nenásilné činy odsouzeno osob	56%	46%	79%
za násilné činy odsouzeno osob	31%	42%	21%
za přečiny odsouzeno osob	13%	12%	0%
od roku 1990 spáchalo trestný čin osob	1	8	13
tj. % skupiny	6%	35%	68%
jen jeden trest mělo osob	25%	42%	42%
pět a více trestů mělo osob	50%	15%	21%

Příloha 7: Zápis setkání

1. **Technické** - dát doprostřed pravidla, zopakovat je, připomenout čárkový systém, zopakovat pravidlo účasti
2. **Hra**- Romeo a Julie, Gordický uzel, pantomima na večerníček (pantomimicky předvádět večerníkovou postavu)- uvidíme, co se nám bude zdát adekvátní

Po hře můžeme zkusit zůstat sedět na zemi- sezení na židlích se zdá zbytečně náročné

3. **Náladoměr**- vyjádřit náladu jinak než verbálně

4. Úvodní povídky

5. **Příběhy**- rozdělit na dvě skupiny a zahrát nám jednu z následujících situací: trapas, když byly při něčem přistiženy, kdy se jim něco povedlo; rozdělíme se ke skupinám a budeme facilitovat tvorbu, hrát budou na pódiu

6. Shrnutí

7. Kolečko zpětné vazby

8. Vyhodnocení čárek

- Děti: Pavel, Ivana, Milan, Radim, David

- Lektoři: Veronika, Jakub

- Ivana se mě ptá, zda si může vzít s sebou čokoládu- zopakuji zákaz nošení jídla, I. respektuje

o pravidla jsou potřebná a dětmi vyžadovaná

1.

- Začínáme ve třech (bez Radka a Pavla), dopsaly by k pravidlům ještě nenadávat si, ptám se, zda to dodrží... „no, tak to tam radši nedáme" - necháme to, ale příště bych to napsala a budou mínusy za porušení

- Ptají se, zda budou zase čárky- je to zřejmě funkční způsob

- Účast - Milan a Ivana to mají za své, David je v těžké opozici: „Cože, dyť sem chodím už rok! Musím si najít na úterý jiné kroužek, mě to tady nebaví!" Pravím, že u jiných kroužků si to taky nemůže dělat tak, jak se mu zlíbí, takže do konce června bude muset být s námi (jeho se 3x účast a rozhodnutí netýká, protože patří mezi stálé účastníky) + dodám, že jsme rádi, že je tu s námi, ať nejsem jen negativní

o Zkouší to, u něj mám dojem, že se těší vždycky...asi abychom si náhodou nemysleli, že sem chodí rád... zřejmě se jedná o „deprivantský" model zacházení se vztahem

- Trvá to docela dlouho, ale děti jsou celkem klidné- David se hodně snaží svádět Milana krušení, ten se občas nechá, ale celkově se drží...a David začíná trochu více rušit a upozorňovat na sebe- dopije pítí, tak mu pravím, ať někam dá láhev- odhodí ji, řeknu, ať pro ni dojde, David jde a dělá u toho divadlo, pak ji odejde za dveře vyhodit - slyšíme výrazný zvuk toho, jak na ní šlape, nějakou dobu se nevrací, Milan vyskočí, že jde pro něj (Milan má rád věci ve svých rukou), a když přijdou, Milan mu řekne, že jsme čekali na něj, jestli mu to třeba nevadí (dost ironicky), David už dost rozhozené reaguje: „No jóo!!!"

o Nevychází mu svádění ke zlobení a nic jiného neumí, takže je nejistý a do toho dostane negativní zpětnou vazbu od dětí.... Jak mu pomoci, aby s námi uměl být i jinak než přes rušení a zlobení? Pokud si hrajeme a nepovídáme, není sním problém. Motorická aktivita mu zřejmě vyhovuje, cokoli verbálního a statického je pro něj náročné - musí být sám se sebou nějak?? Kdo ví

- Domluvíme se, že budeme dětem posílat mail, kdy přijedeme (tím, že setkání není každé úterý, je to obtížněji zapamatovatelné) - Ivana si zkusí vzít na starosti, že už na nás budou čekat (kouká zodpovědně na maily)- druhý pokus, papírky tenkrát nevyšly

Rozdáme taky nějaké plusové čárky - za použití slušeného slova, že David nevykřikl, ale hlásil se (sám od sebe) - ostatní sledují a produkují oceněné chování + upozorňují na to, co udělaly, když si nevšimneme my

- o Krásné názorné sociální učení - zvyšuje jim to vnímavost k tomu, co dělají a jak to bývá hodnoceno

2.

vybereme gordický uzel

dorazí Pavel s Radimem - řekneme, ať se koukají, další kola je zapojíme

řešíme pozdní příchod kluků - prý o nás nevěděli (ale jsou z RS jako Ivana), Kuba říká, že se s Pavlem zdravil, takže o nás asi věděl, ten zapírá, a když mu dojdou argumenty, zmlkne a smutně kouká

- o tohle by se mělo redukovat díky opatření v bodě 1 zopakujeme pravidla účasti - Radim si je pamatuje

+ 4.

zůstaneme sedět na zemi, nejdeme na židle

neverbální náladoměr je fajn, David a Milan si lehnou na zem, jak se mají špatně

Pavel je podezřele hodný, dokonce napomíná Milana s Danem

Na zemi to je fajn, Pavel občas udělá kotoul dozadu, šijí sebou, ale nevadí to, na židlich by byl asi problém

Radim měl prima víkend, protože byl generální úklid a těší se pátek, protože budou dělat nějaký jezírko či co

- o Mně hned naskočí, že tohle nemůže být normální, že se chce asi ukázat v dobrém světle... ale třeba jsou děti, které mají radost z toho, když mohou uklízet

Ivanka dostala 2,2,3 ve škole, jindy má prý 4 a 5

David se má blbě, protože byly špagety s kečupem (trochu to z něj dolujeme)

Pavel si vzpomene na to, že minule nezbyl čas na jejich scénku (na to jsem úplně zapomněla) - na dnes máme taky scénky, takže se k tomu nevracíme, Pavel s tím nemá problém

Pavel dostane nějaké plusové čárky

- o Pavel je dnes neobvykle hodný - mám dojem, že se chytl Radima, Pavel má tendence navazovat se na starší kluky a mít je až za bratry.

Ivana se hlásí ke mně (Ge jediná holka), sedí vedle mě atd. a upozorňuje, že je celou dobu hodná

Děti se začínají zlobit na Davida, neb ruší, odsedávají si od něj a chodí si sedat vedle nás

Děti chtějí na míče, povíme, že když budou hodné, tak na konci

5.

Nejdříve rozdělujeme na skupiny, je jich 5, tak pravíme, že 2 a 3, děti nás opraví, že 3 a 4 (i s námi)

David nic dělat nechce, Milan mu řekne, že bude s ním, David nechce nic

- o Od Milana to vnímám jako pomocné gesto, on je hodně pomáhající a vidí, že David je mimo

David už odchází od skupiny atd. a častuje nás výroky, že nic dělat nebude

- o už je dost rozhozen... děti s ním nechtějí být, protože ruší....

Nakonec jsem já, Ivana, Milan a Jakub, Radim, Pavel a David

Moje skupinka se automaticky rozběhne na druhý konec tělocvičny, aby nás nerušili

David chvíli truceje, pak se přidá

- o Jakub: když se nenutí, tak přijde
- o Veronika: jakýkoli „tlak“ vyvolá velký protitlak, protože on od nás nepřijme nic vstřícného

Milan s Ivanou vyberou téma, jak byli přistiženi při kouření - budu hrát cizí paní a načapám je, oni budou drží

- o Zajímavé téma- drzost k autoritám/dospělým je opakující se moment, jako by jediným model bylo pohrdání a drzost... co tam ještě může být? Že ve scéně si to mohou dovolit??

starají se i o rekvizity -jako cigarety jsou fixy

- První hraje Kubova skupina, Milan a Ivana si stoupnou na pódium a sledují, aby viděli
- Scénka: hrají karty, najednou si začnou odesedávat od Pavla a je jasné, že Pavel si ulevil (jako ve scéně)

Všechny děti se scénkou neuvěřitelně baví

- Z naší scénky to mají podobně, líbí se jim drzost
- Je hodně hodin, není již čas se tom trochu pobavit

7.

- David při scéně spolupracoval, teď je zase v odporu (no jo, kolečko a povídání)
- Děti se hlásí o míče, jelikož jsme to slíbili, povolíme - ale je to naposled, hodně to svádí k neklidu (což jim řekneme)
- dětem se líbily scénky - baví je vymýšlet, i gordický uzel
 - o Vymýšlení, tvorba., toho musíme využívat, baví je to

POUŽITÁ LITERATURA

1. ATKINSON, R.L., ATKINSON, R.C., SMITH, E.E., BEM, D.J., NOLEN-HOEKSEMA, S. *Psychologie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-640-3
2. BALCAR, K. *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Praha: SPN, 1983.
3. BANDURA, A., WALTERS, R. H. *Sociál Learning and Personality Development*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1963.
4. ČÁP, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: SPN, 1980.
5. ČÁP, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, 1996. ISBN 80-85866-15-3
6. ČÁP, J., DYTRYCH, Z. *Utváření osobnosti v náročných životních situacích*. Praha: SPN, 1968.
7. ČERNOUŠEK, M. *Psychologie životního prostředí*. Praha: Horizont, 1986.
8. DUNOVSKÝ, J. *Dítě a poruchy rodiny*. Praha: Avicenum, 1986.
9. DUNOVSKÝ, J. Co je to syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte. In DUNOVSKÝ, J., DYTRYCH, Z., MATĚJČEK, Z. A KOL. *Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě*. Praha: Grada, 1995, s. 15-24. ISBN 80-7169-192-5
10. ERIKSON, E. H. *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1999. ISBN 80-7106-291-X
11. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi. Příručka pro učitele*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4
12. FREUD, S. *Vybrané spisy I. Přednášky k úvodu do psychoanalýzy. Nová řada přednášek k úvodu do psychoanalýzy*. Praha: SZN, 1969.
13. GARDNER, H. *Dimenze myšlení. Teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3
14. GEIST, B. *Psychologický slovník*. Praha: Vodnář, 2000. ISBN 80-86226-07-7
15. GILLERNOVÁ, I. Sociální psychologie školy. In VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I., (ed.) *Aplikovaná sociální psychologie I*. Praha: Portál, 1998, s. 259-301. ISBN 80-7178-269-6
16. GILLERNOVÁ, I., ŠTĚTOVSKÁ, I. Pravidla a podmínky provádění sociálněpsychologického výcviku. In KOMÁRKOVÁ, R., SLAMĚNÍK, I., VÝROST, J. (eds.) *Aplikovaná sociální psychologie III. Sociálněpsychologický výcvik*. Praha: Grada, 2001 s. 23-33. ISBN 80-247-0180-4
17. GILLERNOVÁ, I., HERMOCHOVÁ, S., ŠUBRT, R. *Sociální dovednosti učitele. Cvičení z metod aplikované sociální psychologie*. Praha: SPN, 1990. ISBN 80-7066-039-2
18. GOLDBERG, E. *Jak nás mozek civilizuje*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0713-1

19. GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*. Praha: Columbus, 1997. ISBN 80-85928-48-5
20. HADJ-MOUSSOVÁ, Z. Rodina a týrané dítě. In VANÍČKOVÁ, E., HADJ-MOUSSOVÁ, Z., PROVAZNÍKOVÁ, H. *Násilí v rodině. Syndrom zneužívaného a zanedbávaného dítěte*. Praha: Karolinum, 1995, s. 21-27. ISBN 80-7184-008-4
21. HALFAROVÁ, H. Sexuálně zneužití děti. In DUNOVSKÝ, J., DYTRYCH, Z. MATĚJČEK, Z. A KOL. *Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě*. Praha: Grada, 1995, s. 71-85. ISBN 80-7169-192-5
22. HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7
23. HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-154-1
24. HELUS, Z. *Psychologické problémy socializace osobnosti*. Praha: SPN, 1973.
25. HELUS, Z. *Psychologie pro střední školy*. Praha: Fortuna, 1999. ISBN 80-7168-406-6
26. HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0
27. HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3
28. HERMOCHOVÁ, S. *Sociálně psychologický výcvik. Příspěvek sociální psychologie k metodice práce s přirozenou skupinou*. Praha: SPN, 1982.
29. HERMOCHOVÁ, S. *Sociálně psychologický výcvik II. Příručka pro vedoucí skupin*. Praha: SPN, 1988.
30. HERMOCHOVÁ, S. *Hry pro život I. Sociálně psychologické hry pro děti a mládež*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-79-8
31. HERMOCHOVÁ, S., VANĚKOVÁ, D. Stručná historie a současnost. In KOMÁRKOVÁ, R., SLAMĚNÍK, I., VÝROST, J. (eds.) *Aplikovaná sociální psychologie III. Sociálněpsychologický výcvik*. Praha: Grada, 2001, s. 11-21. ISBN 80-247-0180-4
32. HORT, VL., HRDLIČKA, M., KOCOURKOVÁ, J., MALÁ, E. A KOL. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-472-9
33. HOSKOVCOVÁ, S. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1424-8
34. JANOUŠEK, J. A KOL. *Sociální psychologie*. Praha: SPN, 1988.
35. JEDLIČKA, R. *Psychosociální vývoj dítěte a jeho poruchy z hlediska hlubinné psychologie*. Praha: PedfUK, 2001. ISBN 80-7312-038-0
36. KOLLÁRIK, T. *Sociálnapsychológia*. Praha: SPN, 1993. ISBN 80-08-01828-3
37. KOLUCHOVÁ, J. *Diagnostika a reparabilita psychické deprivace*. Olomouc: Pedagogická fakulta UP v Olomouci, 1987.

38. KOŤA, J. Socializace. In JEDLIČKA, R., KLÍMA, P., KOŤA, J. NĚMEC, J., PILAŘ, J. *Děti a mládež v obtížných životních situacích*. Praha: Themis, 2004, s. 15-61. ISBN 80-7312-038-0
39. KOUKOLÍK, F. *Mozek a jeho duše*. Praha: Galén, 1997. ISBN 80-86003-08-6
40. KOUKOLÍK, F. *Sociální mozek*. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1242-9
41. KOUKOLÍK, F., DRTILOVÁ, J. *Vzpouza deprivantů*. Praha: Galén, 1996. ISBN 80-901776-8-9
42. KOUKOLÍK, F., DRTILOVA, J. *Zlo na každý den. Život s deprivanty I*. Praha: Galén, 2001. ISBN 80-7262-088-6
43. KOVAŘÍK, J. A KOL. *Náhradní rodinná péče v praxi*. Praha: Středisko náhradní rodinné péče a Portál, 2001. ISBN 80-7178-957-7
44. KRAMULOVÁ, D. Týrání bez modřin. *Rodina a škola*, 2004, roč. 51, č. 1, s. 6-7.
45. KRATOCHVÍL, S. *Psychotherapie*. Praha: Avicenum, 1987.
46. KŘIVOHLAVÝ, J. Mezinárodní konference o nezdolnosti ve Varšavě. *Československá psychologie*, 1997, roč. 41, s. 377-378.
47. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-195-X
48. LANGMEIER, J., MATĚJČEK, Z. *Psychická deprivace v dětství*. Praha. Avicenum, 1974.
49. MATĚJČEK, Z. Teoretická úvaha nad pozdními následky psychické deprivace a subdeprivace. *Československá psychologie*, 1996, roč. 40, č. 5, s. 369-375.
50. MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-853-8
51. MATĚJČEK, Z., BUBLEOVÁ, V., KOVAŘÍK, J. Pozdní následky psychické deprivace a subdeprivace. I. část. Děti z dětských domovů ve svých čtyřiceti letech. *Československá psychologie*, 1995, roč. 39, č. 6, s. 481-495.
52. MATĚJČEK, Z., BUBLEOVÁ, V., KOVAŘÍK, J. Pozdní následky psychické deprivace a subdeprivace. III. část. Děti narozené z nechtěného těhotenství, děti z dětských domovů a děti z náhradní rodinné péče v dlouhodobém sledování. *Československá psychologie*, 1996, roč. 40, č. 2, s. 81-94.
53. MATĚJČEK, Z., BUBLEOVÁ, V., KOVAŘÍK, J. *Pozdní následky psychické deprivace a subdeprivace*. Praha: Psychiatrické centrum Praha, 1997. ISBN 80-85121-89-1
54. MATĚJČEK, Z., DYTRYCH, Z. Riziko a resilience. *Československá psychologie*, 1998, roč. 42, č. 2, s. 97-105.
55. MATĚJČEK, Z., DYTRYCH, Z. *Děti, rodina a stres*. Praha: Galén, 1994. ISBN 80-85824-06-X
56. MATĚJČEK, Z. Zanedbanost a zanedbávání. In DUNOVSKÝ, J., **DYTRYCH, Z**

- MATĚJČEK, Z. A KOL. *Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě*. Praha: Grada, 1995, s. 87-95. ISBN 80-7169-192-5
57. MEZINÁRODNÍ AKADEMIE VZDĚLÁVÁNÍ/UNESCO. *Efektivní učení ve škole*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-556-3
58. MUFSONOVÁ, S., KRANZOVA, R. *O týrání a zneužívání*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1996.
59. NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 1995. ISBN 80-200-0628-1
60. PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-146-0
61. PÔTHE, P. *Dítě v ohrožení*. Praha: G plus G, 1996. ISBN 80-901896-5-2
62. PRIESTLEY, P., McGUIRE, J., FLEGG, D., HEMSLEY, V., WELHAM, D. *Social Skills and Personal Problem Solving: a handbook of methods*. London: Tavistock, 1978. ISBN 0-422-76540-3
63. PROCHÁZKOVÁ, J., SPILKOVÁ, J. Psychické týrání. In DUNOVSKÝ, J., DYTRYCH, Z., MATĚJČEK, Z. A KOL. *Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě*. Praha: Grada, 1995, s. 65-70. ISBN 80-7169-192-5
64. PROVAZNÍKOVÁ, H. Syndrom zneužívaného a zanedbávaného dítěte. In VANÍČKOVÁ, E., HADJ-MOUSSOVÁ, Z., PROVAZNÍKOVÁ, H. *Násilí v rodině. Syndrom zneužívaného a zanedbávaného dítěte*. Praha: Karolinum, 1995, s. 33-37. ISBN 80-7184-008-4
65. RUBINŠTEJN, S. L. *Základy obecné psychologie*. Praha: SPN, 1967.
66. ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti*. Praha: Orbis, 1973.
67. SILLAMY, N. *Psychologický slovník*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. ISBN 80-244-0249-1
68. SMÉKAL, V. *Pozvání do psychologie osobnosti. Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister & Principal, 2002. ISBN 80-85947-81-1
69. STUHLÍKOVÁ, I. Emoční inteligence a její role v životě školáka. In STUHLÍKOVÁ, I. (ed.), PROKEŠOVÁ, L., KREJČÍ, M., MAZEHOVÁ, Y., KOUŘILOVÁ, J. *Zvládání emočních problémů školáků*. Praha: Portál, 2005, s. 11-25. ISBN 80-7178-534-2
70. VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0181-8
71. VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3
72. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8

73. VANÍČKOVÁ, E. Následky sexuálního zneužití dítěte. In VANÍČKOVÁ, E., PROVAZNÍK, K., HADJ-MOUSSOVÁ, Z. *Sexuální násilí na dětech, II.díl*. Praha: Karolinum, 1999, s. 51-59. ISBN 80-7184-878-6
74. VAVRDA, V. *Otázky soudobé psychoanalýzy. Tradice a současnost*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2005. ISBN 80-7106-672-9
75. WEISS, P. A KOL. *Sexuální zneužívání, pachatelé a oběti*. Praha: Grada, 2000. ISBN 80-7169-795-8
76. WHO. *Preventing Child Maltreatment: a guide to taking action and generating evidence*. Geneva: WHO, 2006. ISBN 92 4 159436 5

