

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie



MENTÁLNÍ REPREZENTACE RODIČE U DĚTÍ
UMÍSTĚNÝCH V ÚSTAVNÍ VÝCHOVĚ

Disertační práce

Praha, 2014

Vedoucí práce:

PhDr. Irena Smetáčková, Ph.D.

Autorka práce:

Mgr. Lucie Myšková

Charles University in Prague

Faculty of Education

Psychology Department



MENTAL REPRESENTATION OF PARENTS
OF CHILDREN IN INSTITUTIONAL CARE

Dissertation

Prague, 2014

Supervisor:

PhDr. Irena Smetáčková, Ph.D.

Author:

Mgr. Lucie Myšková

PROHLÁŠENÍ:

Prohlašuji, že jsem disertační práci zpracovala pod vedením školitelky samostatně s využitím uvedených zdrojů. Dále prohlašuji, že tato disertační práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

.....

PODĚKOVÁNÍ:

Děkuji své školitelce, PhDr. Ireně Smetáčkové, Ph.D., za podnětné připomínky, podporu a trpělivost při vedení mé disertační práce.

Děkuji rodině a blízkým přátelům za osobní podporu, která se mi od nich dostávala a dostává.

V neposlední řadě děkuji členům a pracovníkům z katedry psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze za jejich vstřícnost a zejména Aleně Škaloudové, Ph.D. za pomoc při statistickém zpracování dat.

Mé poděkování patří také pracovníkům školských zařízení pro výkon ústavní výchovy a škol, kde mi bylo umožněno pracovat s dětmi, a zejména dětem samotným, bez jejichž spolupráce by má práce nikdy nevznikla.

ABSTRAKT

Většina dětí v ústavní výchově má své rodiny, se kterými je v kontaktu, ale z různých důvodů tyto děti v rodinném prostředí vyrůstat nemohou. Z odborných prací víme, že se jedná zpravidla o rodiny, kde je atmosféra chladu, nezájem o děti, násilí. Praxe ale ukazuje, že děti v dětských domovech se o svých rodičích vyjadřují většinou s pozitivní konotací a i v literatuře nacházíme poznatky o tom, že děti, které s rodiči nežijí, si je idealizují. Do studie byly proto záměrně vybrány děti ve vývojovém období staršího školního věku, což je charakterizováno mimo jiné kritickým pohledem na dospělé.

Práce vychází z výše uvedených ambivalencí a je zaměřena na mentální reprezentaci rodičů u dětí staršího školního věku umístěných v ústavní výchově. Téma je sledováno použitím několika metod (dotazník, kresba, rozhovor, určování polarit) a kvantitativně-kvalitativním zpracováním získaných dat, která jsou porovnávána s daty od skupiny dětí vyrůstajících v rodinném prostředí.

Bylo shledáno, že představy rodiče u dětí staršího školního věku žijících v ústavní výchově se liší od představ stejně starých dětí vyrůstajících v rodinném prostředí. Děti v dětském domově reflektují rodiče krajnějšími polaritami a jejich představa je zpravidla idealizovaná. Jako důležitý jev vyvstává u skupiny dětí z ústavní výchovy sdílení tématu rodiny. Tyto děti mluví s vrstevníky o své rodině málo a rozhovor s dospělými na toto téma je také specifický. V praxi dochází k idealizaci rodiny, následně ale po návratu dítěte do rodinného prostředí může být konfrontace s realitou velmi zatěžující a mimo jiné důvodem dalšího sociálního selhání. Z práce vychází doporučení pro praxi, kterými jsou různé způsoby prevence a intervence.

Klíčová slova: dítě, starší školní věk, mentální reprezentace, ústavní výchova, rodinné prostředí, pedagogická psychologie

ABSTRACT

Most children in institutional care have their families and are in contact with them, but for various reasons these children grow up in a family can not. We know from scientific works, that there is usually a cold atmosphere, weak interest in children, or violence in these families. But children placed in institutional care positive express of parents, practice show and it is known, that children, who do not live with their parents, idealize them. Children selected in the study were in development of the older school age, which is characterized among other critical look at adults.

The work is based on the above-mentioned ambivalence and focuses on the mental representation of parents of older school children placed in institutional care. The theme is monitored by using several methods (questionnaire, drawing, interview, determining polarities). The obtained data were quantitative - qualitative processed and compared with similar data obtained in a group of children growing up in a family.

It was found that ideas of parents of older school age children living in institutional care are different from ideas of the same old children growing up in the family. Children in institutional care show parents more extremely, and their ideas are idealized. An important finding is that the group of children in institutional care does not share the theme of family. These children speak about their family with peers just little and the conversation with adults on the subject is specific too. After returning the child to the family environment, the child is confronted with the reality of family. This could be very burdensome and cause of the other social failure. Recommendations for practice are in different ways of prevention and intervention.

Keywords: child, older school age, mental representation, institutional care, family background, psychology of education

OBSAH

ÚVOD	10
I. TEORETICKÁ ČÁST	13
1. SOCIALIZACE.....	13
1.1 Význam socializace	14
1.1.1 Typy socializace	14
1.1.2 Attachment.....	16
1.2 Rodina ve společnosti	18
1.2.1 Postavení rodiny z pohledu historie	18
1.2.2 Postavení rodiny ve společnosti	21
1.2.3 Rodina normální a narušení normality	24
1.3 Výchova	27
1.3.1 Vymezení výchovy	27
1.3.2 Prostředky výchovy	28
1.3.3 Styly výchovy	35
1.3.4 Význam přítomnosti vychovávající osoby.....	40
1.4 Náhradní výchova a péče.....	42
2. INSTITUCIONÁLNÍ VÝCHOVA	46
2.1 Pohled do historie institucionální výchovy v ČR	46
2.2 Náhradní výchova dnes	49
2.2.1 Důvody umístění do náhradní rodinné péče a výchovy	49
2.2.2 Podoby ústavní výchovy	51
2.2.3 Současné pojetí péče o ohrožené děti	54
2.3 Deprivace	57
2.3.1 Typy a důsledky strádání	58
2.3.2 Deprivace v ústavní výchově	65

2.3.3 Rozdíly vlivu deprivacních podmínek	67
3. VÝVOJ DÍTĚTE SE ZAMĚŘENÍM NA OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ.....	69
3.1 Starší školní věk	70
3.2 Adolescent v ústavní výchově	71
4. MENTÁLNÍ REPREZENTACE	75
4.1 Pojetí mentální reprezentace	75
4.2 Mentální reprezentace blízké osoby	77
4.3 Vliv postojů	78
II. PRAKTICKÁ ČÁST	80
5. PŘEDMĚT A CÍL PRÁCE	81
6. METODOLOGIE	82
6.1 Výzkumný soubor	82
6.2 Metody sběru dat	87
6.2.1 Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině	87
6.2.2 Polarity charakteristik rodičů a vztahu k nim.....	88
6.2.3 Kresba rodiny	89
6.2.4 Polostrukturovaný rozhovor	91
6.2.5 Informace o dětech	92
6.3 Sběr dat	93
6.4 Zpracování dat	94
7. VÝSLEDKY A JEJICH INTERPRETACE.....	98
7.1 Dotazník	98
7.2 Polarity	103

7.3 Kresba	110
7.4 Rozhovor	117
7.4.1 Rodina	118
7.4.2 Ústavní výchova	128
7.4.3 Budoucnost, představa sebe jako rodiče	133
7.4.4 Reflektování rozhovoru	134
8. KOMPARACE DAT MEZI METODAMI	135
8.1 Porovnání mezi skupinami	135
8.2 Výjimky mezi dětmi s ústavní výchovou	139
9. ZHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ	143
10. DISKUZE	149
ZÁVĚR	154
LITERAURA	158
SEZNAM TABULEK	168
SEZNAM PŘÍLOH	169
PŘÍLOHY	170

ÚVOD

Stěžejním tématem práce je pohled na mentální reprezentaci rodiče u dětí žijících v ústavní výchově. Při výběru tématu jsem vycházela z ambivalence, s jakou se v praxi často setkáváme. Anamnézy dětí umístěných v dětském domově, ale i četné studie, na které v textu odkazuji, poukazují na to, že jde většinou o děti pocházející z rodinného prostředí, které se na první pohled jeví jako sociálně i emočně insuficientní, nestabilní nebo dokonce pro dítě ohrožující. Děti z ústavní výchovy ale o svých rodinách a rodičích hovoří zpravidla s jednoznačně pozitivní konotací a nenahlíží tuto objektivní realitu, a to ani ve vývojovém období puberty, kdy je kritický pohled na dospělé (i rodiče) běžný jev. Proč o rodičích, kteří jim neuměli, nechtěli nebo nezvládli zajistit život v rodině, mluví v superlativech? Jakou představu rodiče tyto děti mají? Téma takové ambivalence vnímám jako důležité. Může hrát roli např. při návratu dítěte z ústavní výchovy zpět do rodiny, ale i při identifikaci s rodičem a reflektování sebe sama, při utváření sebeobrazu. Závěry práce bych ráda využila v praxi.

Práce je tradičně rozdělena na část teoretickou, která ukotvuje danou problematiku, a část praktickou, která je věnována empirickému výzkumu. Jedním ze základních teoretických východisek je fakt, že odebrání dítěte z rodiny u něj může způsobovat odlišné chování a prožívání (Matějček, 1999) a následně zkreslovat jeho představy o rodině. Teoretický základ práce přináší aktuální pohled a nové poznatky ve sledované oblasti, vychází ale i ze starších, primárních a stále přínosných pramenů. V souvislosti s tématem je důležitý pohled na náhradní rodinnou péči, ústavní výchovu a rodinu jako takovou. Vzhledem k tomu, že se dále v empirické části zabývám studií směřovanou na děti ve starším školním věku, v teoretické části vymezuji i toto období, aby byly zřejmé spojitosti.

V první kapitole práce se věnuji širokému tématu socializace, do kterého zahrnuji význam a způsob začleňování se do společnosti, význam rané vazby a rodinného prostředí, ale i vliv školské instituce, sociální stratifikaci či otázku normality rodin. Věnuji se také historickému a současnému pohledu na rodinu a výchovu dětí, různým rozdělením stylů výchovy a jejich vlivu na další vývoj dítěte. Otázka výchovných stylů je popsána podrobně, protože je důležitá právě při změně výchovného prostředí, k čemuž dochází, odchází-li dítě z domova do ústavní péče či z ústavní péče domů, a také proto, že i v empirické části se způsobu výchovy v rodině dále věnuji.

Druhá kapitola je vzhledem k cílové skupině věnovaná ústavní výchově. Problematika ústavní výchovy je ukotvena historickým pohledem, v průběhu času měla různé podoby a v odborné praxi a legislativně je měněna aktuálně právě v této době. Kapitola dále popisuje současné podoby náhradní výchovy, důvody umístění dětí do ústavní výchovy a zmiňuje také deprivaci, jako jeden z často zmiňovaných důsledků takového umístění.

Ve třetí kapitole je v souvislosti s ústavní výchovou zmíněno to nejdůležitější z vývojového období respondentů. V této kapitole jsou v rámci ontogenetického vývoje zmíněny také potřeby a důsledky jejich nenaplnění u dětí.

V poslední teoretické kapitole je pozornost soustředěna k pojmu mentální reprezentace, jelikož celá práce je zaměřena právě na mentální reprezentaci rodiče u dětí, a to zejména se zaměřením na děti v ústavní výchově.

Následuje praktická část, která obsahuje samostatný výzkum sledující mentální reprezentaci (resp. představu) rodiče (nebo blízké vztahové osoby z rodinného prostředí) u dětí s nařízenou ústavní výchovou v porovnání se skupinou dětí z běžného rodinného prostředí. Data byla sbírána několika metodami, a to standardizovaným dotazníkem sledujícím rodinné prostředí, polaritami charakteristik rodičů a vztahů, kresbou a rozhovorem. U dětí z ústavní výchovy

byly vyplněny také anamnestické dotazníky. Práce je koncipována jako kvalitativně-kvantitativní.

Cílem mé práce bylo na základě teoretických podkladů a praktického výzkumu týkajícího se mentálních reprezentací rodičů dětí z ústavní výchovy tyto závěry reflektovat v rámci praktického využití, a to zejména se zaměřením na období, kdy děti opouští prostředí ústavní výchovy a odchází domů. Mentální reprezentace rodiče je při odchodu z ústavní výchovy dítěte konfrontována více s realitou každodenní zkušenosti, což může být pro dítě zátěžové, a to nejen při ukončování ústavní výchovy, ale i při víkendových či prázdninových pobytech dětí v rodinném prostředí.

Ze získaných informací následně v závěru vychází preventivní doporučení do praxe. Nabídka odborné pomoci orientované na péči dětí v ústavní výchově nebo dětí odloučené od rodičů by mohla být distribuována skrze sociální pracovníce¹, pedagogické pracovníky a odborníky školských zařízení jako jsou (diagnostické ústavy, střediska výchovné péče, dětské domovy atp.). V současné době je ale např. péče pro děti odcházející z ústavní péče domů slabá, jelikož návrat dítěte do rodiny je cílem péče o ohrožené dítě. Následná péče je tedy v praxi určitou nadstavbou, ve skutečnosti by to ale mělo být součástí prevence sociálně patologických jevů u dětí, které se vrací z ústavní péče do rodinného života.

¹ Kvůli plynulejší čtivosti textu v celé práci nepoužívám přechýlení ženských a mužských tvarů, ačkoli jsem si vědoma toho, že profese jsou zastoupeny členy obou pohlaví.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. SOCIALIZACE

Celá práce se zabývá dětmi žijícími ve školské institucionální výchově, tedy formou péče poskytovanou společností. Vzhledem k tomu vnímám za významné začít tématem socializace jako takovým.

Podle Giddense (1999, s. 39) zahrnuje socializace „sociální procesy, v jejichž průběhu si děti osvojují sociální normy a hodnoty a utvářejí si své vlastní „já“. Zvláště intenzivně probíhá socializace v rané fázi dětství, ale do jisté míry pokračuje po celý život.“

Dřívější teorie reflektovaly socializaci spíše jako proces sociální reprodukce, předávání sociálního kapitálu a formování jedince prostřednictvím podnětů z vnějšího prostředí (Giddens, 1999). Dnes se klade důraz na to, že socializace není pouze jednostranná reprodukce normativu, ale že je to děj dynamický a interaktivní, v němž vždy hrají roli faktory na obou stranách, jak na straně skupiny či okolí, tak také na straně jedince (Kellerhals a kol., 1992).

Roli při vzájemné interakci má mnoho dílčích faktorů, důležité jsou jak ty na straně okolí, tak také ty na straně dítěte. Nelze je ale striktně oddělit a vymezit, často se vzájemně prolínají. Na straně jedince jsou důležité s ohledem na téma práce například postoje a očekávání, jelikož ovlivňují vstup do sociální interakce ještě před její realizací a ovlivňují také její průběh. Zároveň právě tyto faktory na straně jedince jsou částečně ovlivněné již dřívějším působením okolí. To je ale jiné u dětí v ústavní výchově a u dětí, které vyrůstají v rodinném prostředí. I děti umístěné v dětském domově či dětském domově se školou ale zpravidla prochází část života rodinou, než mají nařízenou institucionální výchovu, proto se nejprve budu věnovat významu rodiny a až následně prostředí ústavní výchovy.

1.1 Význam socializace

1.1.1 Typy socializace

Prvotní (tzv. primární) socializace probíhá v primárním vztahovém prostředí, zpravidla v rodině, toto sociální prostředí je úzké. Pro některé děti je to v kojeneckém ústavu či dětském domově, nicméně funkce by měla být stejná. Dítě si osvojuje hodnoty, postoje, normy, způsoby reakcí, sociální role, zvnitřňuje morální standardy okolí, ve kterém vyrůstá. Rodina, resp. první vztahové osoby, nesou pro člověka velký význam. Jsou pro dítě prvotním kontaktem s okolním světem a ujištěním, že je to bezpečné místo, protože saturuje jeho potřeby.

Sekundární socializací bývá označován proces socializace skrze interakce v kolektivu vrstevníků, zejména ve školních institucích. Ačkoli práce je zaměřena na školské instituce, mají se školními mnoho společného, a proto je často uváděno prostředí školy, na kterém jsou uvedené jevy patrné a všem známé. Sekundární socializace navazuje na primární, rozšiřuje ji směrem více do společnosti a určitým způsobem ji upravuje, například skrze konfrontaci s okolím, jde tedy již o širší sociální okolí. O významu vrstevnické skupiny bude více zmíněno v kapitole věnované vývojovému období.

V sociologických i psychologických textech se setkáváme se zaměňováním pojmů primární a raná socializace. Oba termíny se částečně překrývají, protože raná socializace zpravidla probíhá v primárním rodinném prostředí, nicméně každé pojetí nese trochu jiný význam. Rozlišení primární a sekundární socializace reflektují ve významu prvotních a následných vztahů a sociálního prostředí, což znamená, že diferenciaci je zaměřená na místo, kde probíhá. Raná socializace upřednostňuje význam času, kdy socializace probíhá. Sama budu dále v práci používat zejména termín raná, a to právě proto, že primární socializací se zpravidla rozumí primární rodinné prostředí, ale v případě, na který se ve své práci zaměřuji, tedy na prostředí ústavní výchovy, tomu tak vždy být nemusí.

Nicméně raná socializace, ve smyslu časná, nese pro všechny stejný význam, ačkoli stejná rozhodně není.

Markantní důkazy o vlivu raného působení na rozvoj člověka přináší případy nalezených dětí, které neprošly od počátku vývoje adekvátní socializací (tzv. vlčí děti, podle dívek vyrůstajících s vlky, jež byly objeveny r. 1920, a možnost jejich další socializace byla omezená). Nicméně to jsou extrémní případy a je řada studií sledujících význam raného působení okolí na komplexní vývoj člověka, kde se sledují i drobnější nuance. Raná socializace, resp. rodičovské působení na rozvoj dětí, je téma často zmiňované v různých výzkumech u nás i v zahraničí (např. Gillernová, 2004; Kellerhals, 1992; Montandon, Osiek, 1996), a to již od počátku 20. století (viz dále).

Způsob rodinného působení na dítě podstatně ovlivňuje např. jeho rysy osobnosti. Orientace výchovy a postoje rodičů vedou dítě prvními roky života a vytváří bazální osobnost tím, že působí na dítě tak, že se dítě snaží vyhovět rodičům, aby ho měli rádi, reaguje na jejich nároky a učí se tomu, co je žádoucí způsob chování (Nakonečný, 1995). Naučené styly chování jsou zvnitřněné a pro dítě natolik přirozené, že přestože mohou být pro společnost nežádoucí, je velmi náročné je „přečovat“ nebo jinak měnit. Význam působení rodiny zejména v raném stádiu vývoje zdůrazňuje také Koudelková (1995), která předkládá studie dokládajících vliv výchovy na osobnostní rysy dítěte. Ačkoli jsou to výzkumy z období několika dekad v polovině 20. století, jejich závěry neztrácejí na významu a bude o nich hovořeno i dále (např. Bowlby, 1958; Matějček, 1974).

Raná socializace je důležitý moment v dalším vývoji jedince a záleží na prostředí, ve kterém se dítě nachází. Je obtížné rozlišit ranou / primární a sekundární socializaci u dětí v ústavní výchově. Dítě umístěné v dětském domově, pokud prožilo prvotní roky života v rodině, má již primární socializaci zažitou ve své rodině a v institucionální výchově jakoby přechází již pomyslně

do sekundární socializace, ačkoli někdy ještě ve věku, kdy v rodině je dítě stále v procesu socializace primární, která se umístěním dítěte do ústavu přerušila. V tom případě interiorizace typická pro primární socializaci prostupuje i do socializace sekundární, ale již v jiné kvalitě. Dítě si zvnitřňuje a osvojuje hodnoty, které mohou být do určité míry inkoherenční, protože jsou již zprostředkovány více osobami. Je samozřejmě otázkou, jak na tento proces nahlížet u dětí, které jsou do institucionální péče umístěné hned po narození. Pro tyto děti je primární sociální prostředí zajišťováno školní či zdravotnickou institucí a nese vnější prvky sekundární socializace, ačkoli dítě je biologicky nastaveno na užší sociální kontakty. Odpovědí může být částečně následující podkapitola.

1.1.2 Attachment

Na význam rané socializace se více začalo poukazovat díky pracím Spitze (1946) a Goldfarba (1945), které se zabývaly příčinami neprospívání dětí v ústavech. Ačkoliv dětem byla poskytována péče, včetně lékařské, přesto se mezi nimi vyskytovala poměrně vysoká úmrtnost, kterou odborníci přisuzovali psychickým důsledkům emočního strádání.

Velký význam měly Bowlbyho práce, které se týkaly teorie rané vazby, tzv. attachmentu. Attachment s ranou socializací úzce souvisí a význam těchto prvotních vazeb – zejm. vazby mezi dítětem a matkou (nebo blízkou osobou matku zastupující), jasně ukazuje. Teorie attachmentu považuje způsob citového přilnutí k mateřské osobě (resp. primární pečující osobě) za klíčový pro další vývoj dítěte (Bowlby, 2010).

Ačkoli zprvu byl pohled na vztah mezi mateřskou osobou a dítětem považován za velmi důležitý a dlouhodobé strádání v této oblasti dokonce za fatální, následně se ukázalo, že jde o ohrožení v určité kritické fázi vývoje (Langmeier,

Matějček, 1974). Dnes již pohled na dlouhodobé strádání, resp. deprivaci jako takovou, nebo vliv prvotního vztahu dáváme do souvislosti také s určitým způsobem resilience, tedy se schopností jedince vyrovnat se s nepříznivými okolnostmi a zvýšenou zátěží (Šolcová, 2009).

Význam přilnutí k matce nebo jiné vztahové osobě má důležité místo ve vývoji člověka. Způsob attachmentu ovlivňuje v různých oblastech jedince samotného a následně do určité míry i predikuje způsob dalších sociálních interakcí a tím významně ovlivňuje i průběh socializace jako takové. Ačkoli poznatky o attachmentu pochází již z 50. let 20. století, jsou základem pro mnoho studií. Sledují se vazby k dalším pečujícím osobám nebo vliv formy attachmentu v dalším vývoji (např. Kellerhals, 1992; Howes, Spieker in Cassidy, Shaver, 1999). Ve vztahu k empirické části ještě poukazují na práci Kobaka (1988 in Ellwanger, 1994), který prokázal, že blízký vztah mezi dítětem a rodičem je významný při regulaci úzkosti, což dále souvisí s mentální reprezentací sebe i druhých ve vztahu. Poukázal také na význam vztahu mezi attachmentem dětí s rodiči a používáním idealizace a vyhýbavého chování u dětí.

Ráda bych také podotkla, že ani v této oblasti není pevně ukotvené pojmosloví. To, co u nás bývá v odborných pracích nazýváno deprivace, nese mnohé znaky společně s pojetím attachmentu v zahraniční literatuře. Attachmentem se ale více rozumí význam přilnutí ke vztahové osobě, deprivací teorie sledují spíše důsledky strádání mimo jiné také v oblasti raných vazeb. V této práci se pojmu deprivace ještě budu věnovat podrobněji v dalších kapitolách, a to zejména proto, že to je časté téma spojované s ústavní výchovou a empirická část je zaměřena na tuto oblast náhradní výchovy, přesto ale než budu hovořit o výchově náhradní, zmíním se o výchově v rodině.

1.2 Rodina ve společnosti

Jak je již uvedeno výše, socializace je dynamický proces, do kterého vstupují různé dílčí vlivy, je to proces vzájemné interakce jedince s okolím. Vlivy jsou tedy jak na straně jedince, tak také na straně prostředí, ale nejen toho nejbližšího, ale i např. ve smyslu společenského kontextu, který s sebou přináší daná doba. Vlivům na straně jednotlivce bude více věnováno v jedné z dalších kapitol. V této kapitole se zaměřím na vnější vlivy prostředí, které vstupují do procesu socializace a ovlivňují dítě skrze působení na rodinu a její postavení ve společnosti. V souvislosti s celkovým tématem práce mě zajímají hodnoty rodiny a jejich stručný vývoj, abych mohla lépe uchopit současný pohled na sociální kontext rodiny tak, jak je dnešní dobou u nás předáván. Proto nejprve krátký pohled do historie rodiny jako instituce.

1.2.1 Postavení rodiny z pohledu historie

Význam rodiny jako společenské instituce a její postavení se v průběhu historie proměňovalo. V tématu pohledu dětí a mladistvých na své rodiče je nutné začít od rodiny a pohledu na děti. Nelze přeskočit vývoj rodiny jako instituce a postavení dítěte v rodině, toto ukotvení v současnosti i letný pohled do historie.

Abychom pochopili pozici moderní rodiny a postavení dítěte v ní, je nutné pohlédnout na rodinu tradiční, jejíž hlavní význam nebyl ve vztahu mezi lidmi, ale ve vztahu k věcem, a proto rodina plnila jiné funkce. Tradiční rodina je rodina provázaná mezigeneračními vazbami, kde velmi zjednodušeně muž-otec, obstarává živobytí a žena-matka, zajišťuje výchovu dětí a péči o domácnost. Významnou roli hrají tradice a společný cíl. Rodina byla především domácností, místem zajišťujícím každodenní přežití nejen jejích členů, ale i širšího příbuzenstva nebo lidí, kteří na hospodářství pracovali. Založení rodiny mělo

spíše náboženské pozadí a ekonomické nutnosti (Havlík, Kořa, 2002). Dítě bylo zárukou pokračování a udržení majetku a ne středem pozornosti, jako je tomu dnes.

Tradiční vs. moderní rodina

O rodině tradiční se hovoří z hlediska historie do období průmyslové revoluce. Tu Havlík a Kořa (2002) považují za klíčový moment ve vývoji rodiny. V důsledku průmyslové revoluce nastalo oddělení privátní a veřejné sféry, které s sebou přineslo změnu pracovních poměrů a také oddělení role ženy a muže v domácnosti. Důležitým rozdílem tradiční a moderní rodiny je také přístup k dětem. Se změnou ekonomické složky nastává i změna porodnosti a úmrtnosti.

Ačkoli někteří autoři považují tradiční rodinu spíše za mýtus (např. Možný, 1990), je to pojetí, o němž se dá předpokládat, že s jeho významem každý přichází do styku, ať už formou příběhů nebo vyprávění, a určitým způsobem ho zapracovává do představy rodinného soužití. Na základě toho vzniká stereotyp pojetí tradiční rodiny.

Moderní, soudobá rodina, se uzavírá do podoby nukleární, klade větší důraz na afektivní složku, na individualitu a autonomii, na vztahy mezi členy. Moderní rodina je v porovnání s tradiční rodinou (pojímanou za stabilní) ohrožená, vzhledem k tomu, že je založená zejména na emocionálních, a tím pádem nestabilních kamenech, snadno dochází k jejímu rozdělení, a tím je ohrožena i výchova dětí. Na druhou stranu tradiční rodina postrádala nutné soukromí, děti byly autoritou otce omezovány ve své samostatnosti a iniciativě a často se tak stávaly konformními a závislými na rodičovské autoritě (Čáp, 1996, 1997).

De Singly (1999) zdůrazňuje, že uzavření a zúžení rodiny je doprovázeno zvýšenou kontrolou státu. Ve vztahu ke své práci zobrazují výše uvedenou kontrolu státu jako kontrolu péče o děti, naplňování jejich potřeb a povinností

rodičů. To je v současné době v kompetenci orgánu sociálně-právní ochrany dětí, který potažmo skrze soudní systém má možnost dítě rodičům odebrat. Stejně tak Čáp (1997) reflektuje, že výchova ohrožených dětí je podrobena daleko vyšší míře kontroly. Ačkoli tato kontrola nezaručuje stabilitu, dalo by se předpokládat zajištění určité kvality výchovy.

Významnou formou kontroly, která určitým způsobem odebírá dítě z rodiny, i když jinak než soudy, je škola. Ve škole je dítě skrze vrstevníky a předávané normy společnosti konfrontováno s normami a hodnotami své primární rodiny, která už není tím jediným systémem, který dítě formuje. Péče o něj se odehrává i mimo rodinu.

De Singly (1999) zobrazuje školu jako instituci, která odebírá dítě (alespoň částečně, v přeneseném smyslu slova) z rodiny a zároveň je to právě ona instituce, skrze kterou stát rodinu kontroluje, děti chrání a jakoby nutí rodinu k větší soudržnosti a vyšší kvalitě péče. Tímto způsobem může škola odebírat dítě z rodiny tehdy, pokud v rodině dítě je. Je otázkou, jakým způsobem je tato role plněna u dětí v ústavní výchově. Na jednu stranu institucionální výchova rodinu částečně nahrazuje, ale děti v ústavu svou rodinu mají, i když v ní nežijí. Toto odebírání a zároveň na druhé straně větší přilnutí k rodině plní již ve vztahu k rodině ústav. Škola pak takovou roli může částečně plnit vůči ústavu, na druhou stranu obě tyto instituce by měly být systémově v pohledu kontroly rodiny prakticky na stejné úrovni. Autor nicméně vychází ze zkušenosti z 20. století. V dnešní době, jak již bylo řečeno, se klade důraz na interpersonální vztahy, na emocionalitu dítěte a její význam při socializaci dítěte. Důraz směřuje na individualitu dítěte a na školu a školní instituce jako takové jsou kladeny velmi vysoké nároky. Ačkoli kontrolní moc školy je při péči o dítě stále důležitá, do popředí v otázce kvality péče se dostávají také kompetence pedagogických pracovníků ve vztahu k dítěti.

Ve vztahu ke své práci vnímám důležitý individualismus jako takový, jelikož je rysem pronikajícím do společnosti nejen se zaměřením na děti, ale i na dospělé, kdy se čím dál častěji poukazuje na dospělé, kteří nezakládají rodinu a žijí sami. Ačkoli to zdánlivě s rodinou tolik nesouvisí, je to jev, který vnímám jako důležitý ve vztahu k tomu, z jakých rodin se děti do ústavní výchovy dostávají a kam se vracejí, případně co jim společnost dále nabízí. Mohou to být rodiny, kdy právě rodiče těchto dětí kladou větší důraz na individualitu svou než dětí samotných. Dítě by se mělo vracet do společnosti z ústavní výchovy zpravidla kolem 18. roku života, není-li to dříve, ale v dnešní době takto staří (resp. mladí) lidé rodiny neopouštějí a nezakládají své vlastní. To už ale zacházím do úvah, které mají místo v jiné části práce. Nyní je na místě zmínit i další vlivy na straně společnosti, které mají v procesu socializace své důležité místo. Ještě zůstaneme v oblasti školy a vzdělávání, ve které se některé z těchto vlivů významně projevují právě proto, že jsou zde zřejmé rozdíly prostředí, ze kterého děti původně přicházejí a na půdě školských institucí dochází k různým konfrontacím.

1.2.2 Postavení rodiny ve společnosti

Význam rodiny při socializaci je nepopiratelný, ať již rodiny ve smyslu vazeb mezi členy, jejího pojetí jako společenské instituce, nebo v podobě dílčích procesů, jakým je např. výchova. Tu vnímám jako tak důležité téma, že jí budu věnovat samostatnou kapitolu. Zde ale zmíním ještě význam společenského statutu rodiny a jeho vliv na další začleňování dítěte do společnosti.

Ke konfrontaci hodnot rodinného prostředí a společnosti dochází nutně ve školském prostředí. Vzdělání De Singly (1999) vyznačuje jako proces potřebný k zajištění sociálního statusu, umožňuje a zacyklí vztah rodiny a školy. Tento „školní status“ je vlastně shodný s předáváním určitého „dědictví“ dětem. Autor zmiňuje význam vzdělání ve vztahu k sociálním vrstvám. Udává,

že „dvakrát více rodičů ze slabších sociálních vrstev než rodičů s vysokoškolským vzděláním dává důraz téměř výlučně na školní píli a na úspěch. Rodiče z vyšších vrstev zdůrazňují daleko více, že výchova a vzdělání musí jejich dětem umožnit, až budou starší, rozvíjet jejich osobní, např. umělecké předpoklady a dovednosti, citové projevy a schopnost zvládat bez problémů vztahy k druhým lidem“ (De Singly, 1999, s. 34). Sociální prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, se odráží také na projevech chování a komunikace, což následně významně ovlivňuje začlenění do společnosti člověka.

Bernstein (1981) poukazoval na vztah mezi tím, jaký jazyk se v různé sociální vrstvě používá a projevy chování. Verbální schopnosti a určitý způsob komunikace si děti vytváří podle toho, v jakém prostředí se pohybují. Různé formy řeči ovlivňují následný úspěch nebo neúspěch ve škole. Nejde o odlišnosti ve slovní zásobě ani přímém vyjadřování, ale o rozdíly ve způsobu komunikace, které jsou pro jednotlivé sociální skupiny typické. Rozděluje tyto kódy na omezené a rozvinuté, kdy omezené souvisí spíše s předáváním praktických informací, kdežto rozvinuté naopak abstraktních a jsou typické pro tzv. vyšší třídy. Vzhledem k tomu, že ve školské instituci se klade větší důraz na rozvinuté jazykové kódy, dostávají se děti ze slabého socioekonomického prostředí do nevýhody, tzv. lingvistická socializace probíhá jinak, jinak se s jazykem pracuje a jiným způsobem se předávají informace o vnějším světě, s tím i hodnoty a kulturní kapitál.

O kulturním kapitálu, jakožto o určité dovednosti ovlivněné mírou kulturní kvality prostředí, ve kterém člověk žije, se blíže zmiňuje Bourdieu (1998), v teorii kulturní reprodukce. Také kulturní kapitál ovlivňuje úspěšnost ve školní práci a potažmo pak i úroveň dalšího začlenění dítěte do společnosti.

Jazykové kódy a kulturní kapitál celkově ovlivňují zpracování informací z vnějšího světa, jejich interpretaci a reakce na ně, takže ovlivňují v důsledku

jednání člověka. Ačkoli je možné namítnout, že jsou zde i další prvky (zejména např. jednotlivé kognitivní schopnosti), které mohou vliv jazykových kódů a kulturních zvyklostí zmírnit, je nesporné, že vliv sociální vrstvy, ve které se rodina nachází, na jedince a jeho jednání je značný.

O významu sociální stratifikace v přístupu rodičů k dětem hovoří také Kellerhals (1992), který dokazuje, že přístup rodičů k dětem závisí na společenském postavení a vzhledem k tendenci sociálních věd více se zabývat i emoční stránkou, přidává také souvislost se sebevědomím dítěte, a reflektuje ho jako to, co hraje hlavní roli v procesu socializace.

Ačkoli každý z uvedených autorů klade důraz na něco jiného, je zřejmé, že sociální stratifikace (potažmo přenášená skrze primární socializaci) je významný faktor při socializaci jako takové a ovlivňuje úspěch jak ve vzdělávání, tak při sociálním kontaktu. Dokládá to také aktuální studie realizovaná 1. lékařskou fakultou Univerzity Karlovy v Praze, která sleduje vliv různých forem péče na vývoj dítěte mimo jiné i v paralelní dospělé studii. Sociální stratifikace může částečně predikovat schopnosti a další úspěšnost jedince, a to skrze verbální i neverbální prvky komunikace, očekávání, zaměření významu atp.

Tento vliv zmiňuji v souvislosti s tématem jako poukázání na to, že je nutné brát v úvahu, z jakého prostředí děti do ústavu přichází a kam se následně vrací. Vocilka (1999), který se zabýval prostředím ústavní výchovy v České republice, ukazuje, že původní rodiny dětí v dětských domovech vykazují určité společné znaky. Je to nestabilní rodinné prostředí, nízký socioekonomický status a vzdělání rodičů. Ze závěrů nové studie (Ptáček, 2011) je patrné, že děti z ústavní výchovy jsou školně méně úspěšné v porovnání s dětmi z biologických rodin nebo s dětmi z pěstounské péče.

Je zde tedy určitá možnost, že většina těchto dětí je školně neúspěšná ještě před nástupem do institucionální výchovy. Škola, ve které jsou několik hodin denně,

na ně klade nároky vyšším kulturním kapitálem. O to větší nároky jsou kladeny na děti v dětském domově či dětském domově se školou, což je také školní instituce, ve které ale tráví daleko více času. Je patrné, že školní instituce klade na děti často velmi odlišné nároky od toho, co prožívali doma. Tyto nároky na jednu stranu mohou být nesrozumitelné a neadekvátní, na druhou stranu ale pro děti s chudým kódem a vyšším potenciálem, mohou být také do určité míry růstové a podnětné k dalšímu vývoji.

Ačkoli by se mohlo zdát, že uvedená kapitola se odklání od hlavního tématu práce, uvádím ji záměrně, protože praxe ukazuje, že děti umístěné v ústavní péči, které jsou schopné nahlížet takový sociální rozdíl mezi rodinou a školní institucí, se s tím obtížně vyrovnávají v rámci hledání a utváření vlastní identity. To může mít u některých dětí zásadní vliv při vytváření mentální reprezentace rodičů a rodiny. K tomu ale více v dalších kapitolách.

1. 2. 3 Rodina normální a narušení normality

V celé kapitole se průběžně věnuji normalitě rodin, protože závažné vybočení z normy může mít za následek umístění dítěte mimo rodinu nebo vážné dopady na jeho vývoj. Proto na závěr této podkapitoly ještě pár slov k normalitě rodin jako takové. Jako za normální se běžně zobrazuje to, co je průměrné, typické, nejčastější. Toto pojetí vychází ze statistického průměru normálního rozložení jevu, co je dále od průměru, to se více odchyluje od normy. Je nutné tento pohled uvést do souvislosti minimálně se sociální stratifikací, kdy pro každou sociální skupinu může být norma trochu někde jinde. Sociální rozdělení ve vztahu k normě zmiňuji mimo jiné proto, že v porovnání rodin bývá ve výzkumných studiích poukazováno na fakt, že rodiče dětí v náhradní rodinné péči a výchově mají nižší vzdělání a jsou častěji nezaměstnaní (např. Ptáček, 2011). Usuzuji tedy, že norma této sociální skupiny a rodin je odlišná od normy průměrné rodiny.

Dunovský (1986) pohlíží na rodinu jako na instituci plnící určité funkce (biologicko-reprodukční, emoční, výchovně-socializační a ekonomickou) a hodnotí míru jejich narušení. Podle Walshové (1982) je vedle průměru normální rodina také zdravá, a to zejména z pohledu klinicky psychologického. Toto pojetí je zmiňováno tak, že v rodině se nevyskytuje nikdo s projevy patologie. Na druhou stranu, je-li ale takový člen kompenzován a rodina dokáže nadále dobře fungovat (z pohledu Dunovského (1986) by nadále plnila funkci emoční, sociálně-výchovnou a ekonomickou), nemusí to nutně znamenat, že vybočuje z normality. Naopak se v praxi vyskytují rodiny, kde fungují nezdravé vztahy a vzorce chování, ačkoli nikdo z jejích členů nenesé symptomy nějaké psychiatrické poruchy. I takovou rodinu bych ale označila za nezdravou.

Walshová (1982) zmiňuje normalitu rodiny jako ideál. Sobotková (2001) hovoří v tomto smyslu o ideální rodině jako o rodině úspěšné, optimální, která naplňuje určité hodnoty a úkoly a upozorňuje na vliv kulturních, sociálních a etnických norem. Ve vztahu k tématu práce vnímám tento bod jako důležitý. Člověk, který vyrůstá v rodině, reflektuje, že běžný rodinný život není ideální, nese s sebou mnohé nedokonalosti, které ale ke zdravé normě určitým způsobem patří a vzhledem k reálnému fungování v rodině reflektuje, že jsou ve vztahu k ideálu rezervy. Vztahuje se ale k určité obecné myšlence „dobré rodiny“.

Je nutné zamyslet se nad tím, jakou představu o ideální a o své rodině mají děti vyrůstající v ústavní péči a do jaké míry mají možnost takové konfrontace své a ideální rodiny, a to nejen reálně, ale také mentálně. Je pravděpodobné, že těmto dětem je nabízen odlišný příběh rodiny společností, institucí, ve které vyrůstají, a jejich vlastní rodinou. Je také možné, že jejich rodina nemá příběh, historii, která by se dala přenášet, a pokud ano, že ji děti neznají, případně je její postavení různé ve vztahu k ideálu. Otázkou k zamyšlení je také to, jak vystupují rodiče před svými dětmi, které jsou umístěné v ústavní výchově a jak vůbec nahlíží sami na sebe jako na rodiče a na svůj rodinný příběh, ze kterého při svých výchovných a rodičovských kompetencí vychází, mají-li vůbec z čeho čerpat.

Pokud bereme v úvahu normu jako průměr, je možné, že se vztahují k normě obecné, průměrné v populaci, ale ne již tolik k normě sociální skupiny, ve které se pohybují či ve které se pohybují jejich děti umístěné v ústavní výchově.

Jedna z možností je, že rodiče některých dětí v ústavní výchově reflektují svou nedokonalost vzhledem k ideálu nebo standardu společnosti a před dětmi se za to (i kdyby nevědomě) stydí, snaží se vystupovat v lepším světle a před dětmi vystupují jako bližící se ideálu. Vytváří v nich tak falešný dojem normy, se kterou jsou konfrontováni při návratu z ústavní výchovy, což může nadále být jedna z příčin možného selhání a zacyklení určité nefunkčnosti rodinného systému. Otázka idealizace rodičů může mít ale více příčin, kterými se budu zabývat v dalších částech práce.

Podle Dunovského (1986, 1999) bychom za normální rodinu považovali rodinu funkční, která zajišťuje dobrý a zdravý vývoj dítěte. Pak ale existují rodiny, které mají svou funkčnost určitým způsobem narušenou a podle míry narušení dělí autor rodiny na problémové, dysfunkční a afunkční, které jsou již natolik vážně narušené, že děti ohrožují ve vývoji a zdraví a je nutné zajistit jejich umístění do náhradní rodinné výchovy či péče. Walshová uvádí (1982), že na normalitu rodiny je možné pohlížet také jako na proces bez pevně daných prvků, protože rodina je určitý systém, který se nutně vyvíjí.

Tak jako Foucault (1994) ukazuje skrze proměny přístupu k psychickým nemocem (a potažmo také k chudým) ve vymezeném geografickém i historickém ohraničení různou normu společnosti, je možné upozornit na obezřetnost v otázce normality týkající se rodin. Jak bylo již výše uvedeno, téma chudoby a ústavní výchovy je úzce propojeno. Foucault v uvedené práci zmiňuje vedle různého pohledu na psychickou nemoc také proměnu přístupu k chudým, kteří byli zprvu stejně jako zločinci nebo nemocní ze společnosti vylučováni a internováni. Podpůrná péče se průběžně střídala s represí, přístup byl závislý na ekonomické situaci. Internace chudých se nakonec jevila (opět mimo jiné z ekonomických

důvodů) jako omyl. Různý pohled na chudobu jen dokládá různý pohled na normu. Ačkoli se v celé práci přikláním ke statistickému pojetí normy, z výše uvedených pohledů na normalitu rodiny, z historického ukotvení této instituce i z pohledu na odlišnosti v rodinách dětí z ústavní výchovy a tendence společnosti chápat tyto rodiny jako širší normu, je třeba reflektovat, že samotná odborná představa o normě je fakticky také určitým dobovým konstruktem a záležití, z jakého pohledu se na ni nahlíží.

1. 3 Výchova

1. 3. 1 Vymezení výchovy

Výchova je dílčí proces, který socializaci provází, je jedním ze způsobů realizace socializace. Je definována jako „záměrné, více či méně systematické rozvíjení citových a rozumových schopností člověka, utváření jeho postojů, způsobů chování, v souladu s cíli dané skupiny, kultury apod.“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 680). Do výchovy spadá zprostředkování hodnot, postojů, znalostí i dovedností, má určitý cíl a prostředky. S definicí se ale nemohu plně ztotožnit, protože výchova probíhá skrze učení. To může být záměrné, ale velká část procesu učení bývá také nevědomá, nezáměrná, např. skrze nápodobu nebo identifikaci. Výchova není pouze jednostranný proces, je výsledkem určité interakce. Přikláním se k výkladu, který ve spojitosti s výchovou podává Čáp (1980), a to že výchova probíhá zejména skrze sociální učení, které může být záměrné i bezděčně a jehož základními prvky jsou nápodoba, sociální zpevňování a identifikace. Bandura, jež je považován za jednoho z průkopníků tématu sociálního učení, hovoří dále o zapojení procesů jako je asociace (ve smyslu podmiňování), pozorování a anticipace (Bandura, 1979) .

Do určité míry toto neuvědomované předávání postojů, způsobů chování a kultury právě skrze pozorování nebo nápodobu můžeme spatřovat i u pojetí

Koudelkové (1995), která hovoří o tom, že napodobování a identifikace jsou důvod, proč se děti stávají tzv. zrcadlem svých rodičů. Rodiče dětí s výchovnými problémy mají často sami potíže s impulzivitou a disponují i dalšími charakterovými rysy vedoucími k asociálním nebo antisociálním projevům. Následně pak nejsou schopni tyto projevy u dětí adekvátně reflektovat. Některé děti umístěné v ústavní výchově jsou označovány jako výchovně nároční klienti a případně i důvodem umístění bývá právě nekompetentnost nebo bezradnost rodičů ve výchově. K tématu důvodu umístění se vrátím ještě v dalších kapitolách, ale vzhledem k zaměření empirické části vnímám jako důležité zmínit tuto souvislost i zde. Nyní se ale budu věnovat více tématu výchovy.

1. 3. 2 Prostředky výchovy

Řada studií sleduje význam výchovného působení na komplexní vývoj člověka (např. Bowlby, 1958; Ainsworth a kol., 1978; Kellerhals, 1992; Čáp, 1996; Matějček, 1999, 2000; Matoušek, 1996; Gillernová, 2004; Nosál, 2004). Autoři upozorňují na vliv přístupu k dětem a jejich dalšímu vývoji, ale také na to, jak souvisí výchovné působení např. se sebeobrazem nebo sebepojetím (Kellerhals, 1992). To, jak člověk sám na sebe nahlíží a jakým způsobem se vyvíjí jeho identita, je ovlivněno i tím, co si myslí o svých rodičích, jak pohlíží na ně a na prostředí, do kterého patří. Ale stejně tak, jako se pohlíží na socializaci jako na dynamický a obousměrný proces, je potřeba pohlížet také na výchovu jako na proces, kdy na jedné straně stojí vychovávající, na druhé straně ten, kdo je vychováván a vše se děje na pozadí určitého společenského prostředí (Čáp, 1996).

Výše zmíněné studie sledují prvky, které s výchovou úzce souvisí, tvoří ji či doprovází. Zabývají se působením dospělých na děti a výchovnými strategiemi. Tomu je věnovaná následující podkapitola. Jsou to oblasti, na které se budu odkazovat i v empirické části a které reflektuji jako klíčové při tvorbě

vztahu mezi dítětem a rodičem a potažmo také při tvorbě mentální reprezentace rodiče u dětí.

Emoční angažovanost ve vztahu

Jak bylo již výše zmíněno, v současné době se klade důraz na rozměr citového vztahu k dítěti. Význam rané vazby byl zmíněn již výše. Přesto je na místě se k němu zčásti vrátit i zde. Přestože existuje také názor, že výchovný přístup rodičů na delikventní chování dětí má jen malý vliv, přesto ale většina autorů zabývajících se tématem vlivu rodičů a jejich výchovy na další vývoj dítěte se shodnou, že ve vývoji dítěte hraje velmi významnou roli interakce s rodiči a vzájemný vztah. Ten může být veskrze kladný, může však být i záporný a může se zajisté pohybovat i kdekoliv na široké škále vztahů od jedné krajnosti ke druhé.

Emoční angažovanost ve vztahu bývá i jedním z diagnostických kritérií sledování poměrů mezi rodiči a dětmi (např. Čáp, Boschek, 1994; Matějček, Říčan, 1983). Ve své práci se přikláním k významu vztahu mezi blízkou vztahovou osobou (zpravidla rodičem) a dítětem. Ačkoli diagnostická kritéria sledují něco, co je možné explicitně uchopit na základě určitých parametrů, já reflektuji zejména to, že může jít pouze o jednostranný a subjektivně vnímaný vztah, ale i tak pro děti významný a určující představu rodiče.

Nejčastěji se ve vztahu k emoční angažovanosti slučuje několik základních rysů v chování rodičů. Zpravidla se pracuje s pojmy vřelého a chladného chování rodičů jako s polaritami (Čáp, 1980). Tyto polarity je třeba chápat jako krajní hranice reflektování vztahu skrze pozitivní či negativní emoční konotaci projevů, nezahrnují ale adekvátní přilnutí, na jehož význam poukazují již práce Bowlbyho (1958) a Ainsworthové (1978). Při rovnoměrném rozložení obou způsobů projevů může být vřelé i chladné chování přínosné a působit ve výchově

pozitivně. Ve chvíli, kdy ale jedna z těchto polarit výrazně převládá, pro výchovu dítěte to má negativní důsledky. Převažuje-li v rodičovském postoji chlad, chová se rodič zdrženlivě, ve výchově se může ukázat to, že postoj k dítěti je v důsledku odmítavý a může se projevit až zanedbáváním a lhostejností. Dospělý může dítě odmítat, ignorovat ho anebo se prostě jen nezajímat o jeho osobu, může se také vyhýbat tělesnému kontaktu. Vnímá-li dítě výrazně negativní, odmítavý postoj rodiče vůči němu, může to vést až k emoční deprivaci a změnám v osobnosti dítěte (viz dále). Rodiny s delikventními dětmi (což mnohé děti v ústavní výchově jsou) jsou ve většině výzkumů charakterizovány jako rodiny s atmosférou chladu, odmítání, agresivity nebo až bezcitnosti (Matoušek, Kroftová, 1998).

Je-li výchova rodičů naopak především vřelá, projevuje se akceptací postojů, ale v hraničních případech může dospět až k přílišnému povolování a k permisivnímu způsobu výchovy nebo naopak k výchově příliš úzkostné, hyperprotektivní. Ačkoli význam slova predikuje pozitivní vztah, je-li na krajním pólu, je stejně nezdravý, jako chlad v extrémní podobě a opět nestojí na adekvátním přílnutí. Jestliže dospělí reagují příliš starostlivě a lásku nebo tělesný kontakt přehánějí, poskytují dítěti příliš málo prostoru k osamostatnění se a k vlastnímu rozvoji. Neumožňují mu např. dostatečný sociální kontakt s vrstevníky a tím ovlivňují i další zapojení dítěte do společnosti.

Emoční angažovanost se může do určité míry projevit také jako zájem o dítě. Na druhou stranu to ale nelze vnímat jako synonymum vřelého či chladného vztahu, a proto obě oblasti odděluji, a to zejména vzhledem k tomu, že empirická část je věnovaná dětem z ústavní výchovy, kdy zájem o dítě a vřelé či chladné projevy chování nemusí vždy souviset.

Matoušek a Kroftová (1998) uvádí, že nejjednodušším měřítkem rodičovského zájmu o dítě je míra společně stráveného času. Význam společně stráveného času podporuje také nová studie sledující pocit štěstí u dětí s problémy ve vztazích.

Ten, jak se ukázalo, nezávisel ani na věku ani na pohlaví, ale závisel právě na množství společně stráveného volného času v rodině (Hodaňová a kol., 2011).

Zájem rodičů jako významný faktor udává i Koudelková (1995). Dále za důležitý považuje zejména vztah otce a syna, kdy prokazuje, že otcové agresivních chlapců vykazovali méně vřelosti a více hostility. „K narušení vztahů mezi otcem a synem došlo dlouho před tím, než se chlapec dostal do konfliktu se školou či společností. Delikvence těchto chlapců by pak zřejmě neměla kořeny v raném zavržení dítěte matkou, ale spíše v pozdějším zavržení dítěte otcem a ve vytvoření domněle maskulinních ideálů“ (Koudelková, 1995, str. 97-98). Netráví-li rodič s dítětem čas a dítě s ním není konfrontováno v běžné realitě, vytváří si neodpovídající představy.

Ve vztahu k socializaci je sice důležitá fyzická přítomnost obou rodičů, ale Matoušek (1998) upozorňuje také na to, že význam má celková atmosféra rodiny a případně také existence neshod mezi rodiči - to má větší vliv na následné výchovné potíže dětí než rozchod rodičů a následná výchova, kdy jeden z rodičů při ní není tolik přítomen jako druhý.

Z výše uvedených poznatků bych shrnula, že projevení emoční angažovanosti při výchově je důležité, pokud není v extrémní podobě. Významná může být nejen fyzická přítomnost či nepřítomnost rodiče, ale také to, jak se dítě případně identifikuje s rodičem, který při výchově přímo přítomný není, jak se o něm mluví nebo nemluví, případně jaká představa je o něm vytvořena a předávána s celkovou atmosférou dítěti.

Otázka emocionální angažovanosti ve vztahu rodič-dítě vyvstává jako jeden ze základních parametrů výchovy. Kellerhals, Čáp, Matějček a další zmiňovaní autoři kladou důraz také na autonomii. Autonomie a míra direktivity jsou také druhou častou sledovanou položkou.

Výchovné řízení

Jako jedním ze znaků moderního pojetí vztahové rodiny je popisované zvyšování autonomie jednotlivých členů rodinného systému (Matoušek, Kroftová, 1998). Výchovné styly v českých rodinách byly dlouhodobě sledovány skrze Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy (Čáp, Boschek, 1994). Vnímání emočního vztahu v rodině dětmi se v průběhu posledních let významně neměnilo, změnilo se ale výchovné vedení v rodinách. Jak ukazuje Gillernová (2005), zhruba do poslední dekády dvacátého století se klasická česká rodina vyznačovala tzv. silným výchovným řízením. Výsledky z počátku 21. století ale ukázaly výraznou změnu ve výchovném řízení rodičů. Statisticky významně ubylo silného výchovného řízení a naopak dramaticky přibylo slabé řízení. Síla výchovného působení byla měřena mírou požadavků a kontroly. To znamená, že děti v současné době mají daleko větší autonomii, dostávají málo požadavků a nejsou tolik kontrolovány. Takový způsob výchovy může vést k tomu, že dítě je nejisté, neví, na čem je, a často si jej vysvětluje jako nezájem rodičů. „Ukazuje se ale, že slabé řízení vychází lépe pro ty rodiny, kde se objevuje ve vnímání dětí výrazně kladný emoční vztah. Protože ten jim dává jistotu, kterou potřebují... Když je ale potomkem v rodině vnímán méně příznivý emoční vztah, slabé řízení se stává problematičtější. Z výzkumů také víme, že na posílení vztahů mezi rodiči a dětmi mají velmi pozitivní vliv jejich společné činnosti“ (Gillernová, 2005, s. 4).

S mírou autonomie souvisí míra a způsob kontroly a řízení dítěte, a to od nadměrné kontroly ke kontrole nedostatečné nebo téměř žádné. Jak je zřejmé, hraniční póly nemají pozitivní vliv na vývoj dítěte. Nedostatečná kontrola nedává dítěti žádné hranice. Rodiče nevědí, co děti dělají, kde a s kým jsou, co je zajímavé. V důsledku může jít opět o zanedbávání. Přílišná kontrola může vést k úzkostnému jednání, k omezení vlastního rozvoje dítěte (Čáp, 1980).

O autonomii jako o významném faktoru hovoří také Kellerhals (1992), podle míry autonomie rozlišuje typy soudržnosti rodiny. Dává je do souvislosti s výchovným stylem, který právě na typu soudržnosti a sociální stratifikaci (jak je již uvedeno dříve) závisí. Je na místě alespoň připomenout, že výchovné styly se liší také v závislosti na sociokulturním backgroundu rodiny.

Jednotlivé oblasti od sebe nelze jednoznačně oddělit a je třeba počítat se vzájemným prostupováním. Subjektivní vnímání rodiče u dětí je to, co je středem zájmu této práce zejména v empirické části. Je otázkou, když objektivně reflektujeme, že zvýšená kontrola nebo naopak absolutní autonomie jsou nevhodné výchovné styly, případně mohou poukazovat na nezáměr rodiče o dítě, zda to stejným způsobem reflektuje také dítě či adolescent (zejména umístěný v ústavní výchově) a vztahuje se podle toho ke svému rodiči.

Při kontrole a kladení nároků ve výchově bývají využívány různé odměny a tresty. Odměnami a tresty jako prostředkem ke zpevnování žádoucího nebo vyhasínání nežádoucích projevů se zabývali již behavioristé. Odměny a tresty bývají tradiční nástroj výchovy. Někteří rodiče své dítě přehnaně odměňují a chválí, a to i za nevhodné chování. Nebo jeho nevhodné chování omlouvají. Je vhodné odměnit dítě za vynikající výsledky ve škole nebo za pozitivní projevy např. prosociálního chování. Přehnané odměňování ale nedává prostor dítěti poznat to, co je samozřejmé a co významné. Dítě dokonce může následně vyžadovat určitou odměnu za každou věc, která by v sociální normě znamenala samozřejmost. Podplácení dítěte nebo jeho přílišné odměňování např. za pomoc v domácnosti nebo za pozitivní vzorce chování narušuje vztah mezi rodiči a dětmi. Nekonstruktivní je také přílišné trestání, které může vést k demotivaci, kdy dítě za vším, co udělá, čeká trest. Z trestů mívá dítě strach a ani cesta zastrašování nepodporuje pozitivní vztah dítěte s rodiči (Koldeová, 2005). Přílišné tresty mohou hraničit nebo být dokonce dokonané týrání, které se na vývoji dítěte projevuje samozřejmě výrazně negativně.

„Dále se ukazuje, že nahodilá rodičovská krutost či přísný trest zpravidla neslouží žádným výchovným účelům a vyjadřuje spíše nezáměr vychovatele o dítě. Na druhé straně však tvrdý trest za určitý přestupek může vyjadřovat zájem a schopnost rodičů vynaložit autoritu“ (Koudelková, 1995, s. 98). Již Thorndike (1929) prokazuje, že fyzický trest, který byl původně jednoznačně vnímán jako prostředek ke snížení nežádoucího projevu, může naopak mít opačnou reakci a projev zpevnit.

Kontrolování a odměňování nebo tresty navazují na nároky rodičů. Ty by v ideálním případě měly být adekvátní vývoji dítěte. Příliš nízké nároky nenutí dítě se dále rozvíjet, naopak přílišné nároky mohou vést k pocitům méněcennosti a odrážet se i v dalších sociálních vztazích.

Ačkoli odměny a tresty bývají často zmiňovány v souvislosti s výchovným působením na děti, je patrná určitá pojmová nejednoznačnost. Někteří autoři (z výše uvedených např. Koledová, 2005, nebo Koudelková, 1995) jasně vztahují odměny a tresty k emoční angažovanosti dospělého směrem k dětem, ačkoli jiní autoři popisují tyto faktory pouze jako výchovné prostředky bez zřejmé emoční souvislosti. Přikláním se v práci k určitému emočnímu náboji odměn a trestů např. jako formě pozornosti směrem k dětem, ačkoli to opět vztahuji spíše k subjektivnímu prožívání dětmi než jako zřejmou formu pozornosti směrem od dospělých k dětem. Je známé, že děti někdy využívají neadekvátních projevů právě proto, aby získaly pozornost, ačkoli vědí, že to bude formou trestu.

Jako důležitá složka výchovy se ukazuje požadování určité disciplíny, čemuž ale dává určitý význam až dohled nad plněním, a to samozřejmě v momentě, kdy je tato kontrola důsledná. Důležitá je ale také jednotnost ve výchovném působení. Důslednost doplňuje Čáp (1996) jako třetí dimenzi významných polarit při výchovném působení na děti, a to vedle emoční a nárokové oblasti. Zmiňuji tuto oblast ve své práci sice jako doplňkovou a vztahující se k empirické části, ve které se důslednosti také dotýkám, přesto ji ale vnímám jako důležitou

zejména vzhledem k praxi, ze které jasně plyne, že požadavky a kontrola bez určité důslednosti postrádají svůj význam.

Vedle všech výše zmíněných prvků ještě považují také za důležité alespoň krátkou zmínku o pohlaví dítěte, které částečně také ovlivňuje výchovný přístup dospělého k němu. Jinak dospělí komunikují a chovají se k dítěti – dívce a dítěti – chlapci. Rozdíly jsou právě například v poskytování autonomie či reflektování emocí. Dokazují to četné studie (např. Maccoby, 1966; Oakleyova, 2000; Scheu, 2000; Cvikova, Juraňova, 2003). Vzhledem k tomu, že v ústavní výchově je umístěno více chlapců, je jedna z úvah možných důvodů tohoto jevu kombinace výchovného stylu nízké socioekonomické vrstvy, ze které zpravidla rodiče dětí umístěných v ústavní výchově pochází, a poskytování vyšší autonomie chlapcům, kteří následně vlivem těchto faktorů nezvládnou hranice sociálně adekvátních projevů a jsou mimo jiné umisťováni pro výchovné problémy. O významu sociální vrstvy při výchovných postupech, který dokazují např. Kellerhals (1992), Giddens (1999), Bourdieu (1998) a jiní, jsem se již zmiňovala v kapitole věnované postavení rodině ve společnosti (viz kap. 1.2.2), proto téma již více nerozvádím, ale budu se k němu vracet i dále.

1. 3. 3 Styly výchovy

Emoční angažovanost a míra autonomie, požadavků a kontroly se promítají do základních výchovných stylů. Za nejvýraznější jsou často udávány 3 výchovné styly, a to styl liberální, autokratický a demokratický (Lewin, 1939; Čáp, 1980; Matějček, 2000).

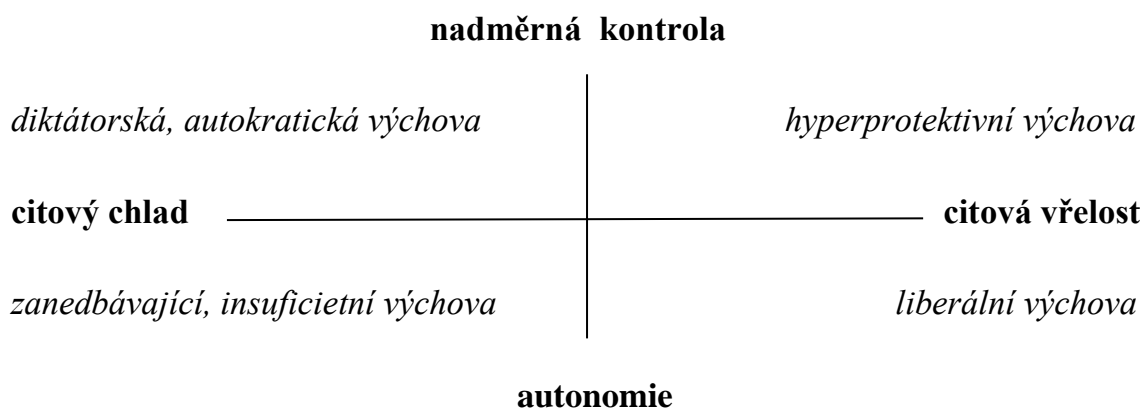
Z oblasti výchovných stylů je nutné zmínit blíže již práce Lewina a jeho spolupracovníků (1939), kteří sledovali rozdílnost chování dětí při různých stylech vedení. Tento model rozlišuje 3 druhy výchovných stylů, které jsou následně přebírány a upravovány dalšími autory.

1. Autoritářský (autoritativní či dominantní), kdy vychovatel sám nejlépe ví, co dítě potřebuje. Hodně rozkazuje, hrozí a trestá, na přání dítěte se moc neohlíží, jeho iniciativu nesnáší a samostatnost nepřipouští.

2. Demokratický, kdy vychovatel má jasno o cílech svého výchovného působení, avšak dává méně příkazů a více podporuje iniciativu dítěte, působí spíše příkladem než tresty a zákazy. Předkládá návrhy, je schopen dát dětem vybrat mezi několika možnostmi, je přístupný diskusi a má pochopení pro individualitu.

3. Liberální, vyznačující se slabým vedením a řízením. Vychovatel se o výchovu dítěte moc nestará, vede je málo nebo vůbec ne, neklade nějaké zřetelné požadavky, a pokud nějaké vysloví, obvykle jejich plnění stejně nekontroluje (Matějček, 1999; Lewin a kol. 1939).

Na Lewina navázali mimo jiné i manželé Tauschovi (Čáp, 1996) a Schaefer (1959), kteří ačkoli redukovali výchovné styly na 2 hlavní oblasti, rozšířili je skrze vytvoření jejich polarit.



(Schaefer, 1959, Nakonečný, 1995)

Autokratická výchova, udávaná také jako dominantní nebo autoritářská, je patrná tehdy, když rodič nebo ten, kdo dítě vychovává, mnoho rozkazuje, užívá nadměrně trestů, neřídí se přáním nebo potřebami dítěte. Jednoznačně ovlivňuje děti svými zkušenostmi a rozhodnutími, poskytuje jim málo iniciativy

a samostatnosti. Rodiče s tímto stylem výchovy mívají velké nároky na děti, prosazují požadavky bez vřelosti a oboustranné komunikace. Oceňována bývá poslušnost, úcta k autoritě, práci a tradici (Čáp, 1980). Takto vychovávané děti bývají zodpovědné, ale postrádají spontaneitu, nejsou příliš společenské a nemají silnější výkonovou motivaci (Hartl, Hartlová, 2000).

Hyperprotektivní výchova se vyznačuje výraznou ochranou dítěte před okolním světem. Je pro ni typická velká kontrola dítěte, silné řízení, výrazná citová vřelost. Rodiče, u kterých výrazně převažuje tento typ výchovy, většinou své dítě omlouvají a vytváří u něj závislost na rodinném prostředí, může se vyskytovat také přílišné odměňování.

Pro insuficietní až zanedbávající výchovný styl je typické, že rodiče dávají svým dětem přílišnou autonomii, nedostatečně nebo vůbec je nekontrolují, mají na ně nízké nároky. Výrazné je slabé řízení dětí. Tento styl nedává dětem normy a požadavky nezbytné pro pozitivní formování charakteru (Čáp, 1980). Takto vychovávané děti mohou mít potíže se soustředěním, jsou náladové, impulzivní, jejich výkonová motivace je slabá, mají sklon k závislostem, nízkou frustrační toleranci. V případě rodičů, kteří jsou emočně ploší a lhostejní s nezájmem o děti se mohou u dětí projevit citové poruchy (Hartl, Hartlová, 2000).

Liberální, benevolentní výchova se projevuje také slabým řízením, ale na rozdíl od výchovy zanedbávající je kladen větší důraz na dítě. Na dítě však neklade vysoké požadavky a nízká je také kontrola. Ani při tomto stylu výchovy nedostávají děti potřebné hranice. Takto vychovávané děti bývají nezralé, ale živé, většinou mají pozitivní emoční ladění, jsou impulzivní a málo samostatné (Hartl, Hartlová, 2000).

Za ideální způsob výchovy je považován tzv. demokratický styl. Nejde ale jen o položení tohoto stylu „doprostřed“ mezi styly ostatní. Rodiče uplatňující demokratickou výchovu zahrnují dítě dostatečnými projevy lásky a zájmu o ně, ponechávají mu určitou míru volnosti, ale dávají mu také dostatečné hranice.

Neužívají tvrdé tresty ani přílišné odměny. Podporují iniciativu dítěte, působí spíše příkladem. Důraz se klade na partnerský dialog a komunikaci (Kopřiva, 2005).

Výše zmíněné nezávislé dimenze sledují emoční vztah k dítěti a způsob výchovného řízení, ten reflektují zejména prací s odměnami a tresty a vychází tak prakticky z behaviorálního učení (uvedeno výše, např. práce Thorndika, 1929). Druhou rovinou (vedle prací vycházejících převážně z behaviorálních teorií) jsou práce navazující na kognitivní teorie, zejména pak teorie morálního vývoje, tedy práce Kohlberga, Piageta či Rogerse, teorie směřující více do oblasti působení sociálního prostředí a rozvoje osobnosti. I výše zmínění Tauschovi se dále posouvají do této roviny, kdy sledují také rozvoj osobnosti skrze výchovné styly, které rozšiřují a utvářejí dimenze, na kterých vnímají jako důležité polarity emoční vřelosti vs. chladu, empatie a její absence, kongruence vs. neautentičnosti, nedirektivní činnosti vs. jejich chybění a ponechávají dimenzi řízení (Čáp, 1996). Schaefer (1959) spatřuje také jednu ze základních podmínek příznivého vývoje v emoční podpoře a výchovné stimulaci. Udává, že při nedostatku výchovné stimulace dochází k problémům ve školní úspěšnosti, zatímco při nedostatku emoční podpory následují emoční problémy dítěte.

Mezi autory, kteří zdůrazňují sociální aspekt výchovy při utváření osobnosti člověka, patří také již zmiňovaný Kellerhals (1992). Je ale potřeba říci, že již Lewin (1939) na závěr práce uvádí, že jeden z důvodů rozvoje delikvence (resp. agresivity) je suspektně také vliv sociálního prostředí, resp. vliv životního stylu.

Čáp (1980) a Matějček (1999) vycházeli z výše zmiňovaných prací, a to zejména od Lewina a manželů Tauschových, při sledování způsobů výchovy. Čáp s kolegy (1996) podali upravený model vycházející z dimenzí emočního vztahu k dítěti a způsobu řízení, resp. výchovného vedení. Odvolávají se mimo Lewina a Tauschových také na odkaz Rogerse nebo Frankla (Čáp, 1996). Vytvořili původně model 12 polí, který byl ale v praxi kritizován a následně upraven na 9

polí. Tato pole mají zahrnout i kombinaci dimenzí a jejich různé roviny. Sledují se skrze standardizovaný dotazník, ve kterém se ze subjektivních odpovědí dětí reflektuje výchovný styl rodičů a částečně pohled na ně (Čáp, Boschek, 1994). Tento dotazník bude dále zmiňován, je užitý také v praktické části.

Matějček (1992) přímo definuje nevhodné styly výchovy. Zpravidla jde o extrémní podoby výše zmíněných polarit, a to na obou jejich koncích, záporných i kladných a zároveň samozřejmě jde také o výchovu tzv. zavrhuje a zanedbávající. Langmeier a Krejčířová (1998) doplňují ještě rozměr třetího komponentu – důslednosti, resp. v nevhodném stylu její absenci.

Výše zmíněné výchovné styly jsou teoretické krajnosti, které se v běžném životě vyskytují jen zřídka. Vždy je ale jeden z daných stylů rodiči preferován a výchova se k jedné z daných rovin přibližuje. Ve chvíli, kdy jsou schopnosti rodičů a potřeby dítěte takové, že je nejlepší jeden z daných způsobů výchovy, může vést určitý styl k pozitivnímu rozvoji dítěte, přestože u jiného by působil tento styl opačně. Ve chvíli, kdy se ale blíží kterýkoli výchovný styl ke krajnosti, je neproduktivní a dítěti zpravidla více ubližuje, než prospívá.

Styl výchovy se může v průběhu vývoje rodiny nebo věku dítěte měnit. Ráda bych ale zdůraznila, že způsob výchovy je často bezděčný a mnoho z těch rodičů, jejichž styl výchovy nepodporuje pozitivní rozvoj dítěte, vnímá výchovu svého dítěte jako tu správnou a snaží se vychovávat své děti tak, jak nejlépe umí.

Ačkoli se autoři v popisování stylů výchovy zaměřují na krajnosti a tedy často na negativní důsledky, nelze s jistotou o žádném z výchovných stylů říci, že je špatný nebo naopak ten nejlepší, ale každý má svá pro i proti. Vedle temperamentu dítěte záleží také na jeho věku. Například autoritativní vedení nabízí dětem oporu a jistotu, což mladší děti potřebují. Vždycky je přítomný někdo, kdo ví, co a jak se má dělat. Hlavně děti zvýšeně úzkostné nabídku poměrně bez odporu a rády přijímají. Nebezpečí je ovšem v tom, že na jedné straně zbavuje děti vlastní iniciativy a vede je k pasivitě, na druhé straně může

končit v útlaku a vede děti ke vzpouře a zjevné či skryté agresivitě. Ale ani vedení tzv. demokratické, jež sice nejvíce podněcuje vlastní iniciativu a učí děti rozhodovat se, volit a přebírat odpovědnost, není bez nebezpečí. Demokratický přístup může vést také k nejistotě. Pro něco se rozhodovat a vybírat z různých možností znamená zpravidla i něčeho se vzdát, něco ztratit, což pro nevyspělou dětskou osobnost může znamenat zátěž.

Nutné je ale opět připomenout, že výchovný styl rodiče není to jediné, co do výchovy vstupuje a není možné opominout také druhou stranu, a to dítě samotné. Výchova je proces interaktivní, kdy dítě vstupuje svými projevy do procesu a teprve na to zpravidla rodič reaguje. Ačkoli se výše zmiňované styly výchovného působení jeví jako aktivita rodiče, významné je naopak reflektování této aktivity dítětem, nastoluje se tedy otázka, jak je dítě citlivé a jak je výchovný styl chápán z jeho pohledu. Stejná reakce rodiče může jednomu dítěti připadat jako adekvátní a jiný ji může vnímat jako ohrožující. To je faktor, který je nutný zohlednit, a proto je práce zaměřena na mentální reprezentace rodiče u dětí a nikoli na to, jací rodiče jsou.

1.3.4 Význam přítomnosti vychovávající osoby

Neúplnost a nestabilita rodiny jsou známé faktory, které mohou ovlivnit protispolečenské chování dětí. I když je ale rodina úplná, není tím zaručeno, že se dítěti dostává všeho, co potřebuje. Výchova k prosociálnímu chování by měla být na základě bezpečných vnitřních rodinných vztahů a jasné hodnotové orientace rodičů. Ví se, že dítě nedělá to, co po něm rodiče chtějí, ale to, co mu ukazují. Při představě dítěte o rodiči je důležité nejen to, jakými prostředky je dítě vychováváno, ale také to, kdo ho vychovává, případně kdo při výchově přítomen není nebo se podílí jen částečně.

Význam rodinného prostředí je často zmiňován jako důležitý i rizikový sociální faktor ovlivňující výskyt delikvence u dětí a v této souvislosti také sledován i u dětí s nařízenou ústavní nebo uloženou ochrannou výchovou. Dokládá to např. výzkum sledující praxi v oblasti rozhodování o nařízení ústavní a uložení ochranné výchovy (Zeman, 2009). Rodiče mají rozhodující vliv na mravní vývoj svých dětí a na nich záleží, jakým způsobem jsou schopni své děti socializovat. Pozornost z jejich strany, výchovné metody, vlastní příklad a přístup k životu ovlivňují chování dětí. Ze získaných poznatků autor udává, že výchovné prostředí nezletilých dětí se měnilo i s příchody nových manželů a druhů matky. Neurované rodinné vztahy a narušené vzájemné vazby měly vliv na kvalitu výchovného procesu a někdy vedly až k psychickým potížím dětí a k jejich léčení dětským psychologem nebo i k hospitalizaci na dětských odděleních psychiatrických léčeben.

Výchovné prostředí sledovala také studie zabývající se hodnocením systému péče o ohrožené děti (Gjuričová, 2007), která zmiňuje, že u dětí umístěných v ústavní výchově je výchovné prostředí v rodině nestabilní. Klasickým znakem pro rodiny dětí umístěných v ústavní výchově je vedle neúplnosti rodin i časté střídání školy a příchody nových vychovatelů do rodiny (především nevlastních otců), jde tedy o tzv. rodiny doplněné. Ve studii je zmíněn také vysoký počet dětí, jimž zemřel jeden z rodičů a reflektován fakt, že výchovné klima rodičů se v průběhu života dítěte umístěného v ústavní výchově zhoršuje (Gjuričová, 2007).

Koudelková (1995) či Kašpárková (2008) poukazuje na zjištění, že budoucí obtíže se socializací predikuje zejména rodina s antisociálním otcem. Otcovo antisociální chování významně ovlivnilo vývoj nejen syna, ale také dcery. Tyto otcové s největší pravděpodobností své děti ignorují a nechtějí po nich disciplínu, ani na ně nedohlízejí. Stejně antisociální projevy ze strany matky ale neměly vážnější efekt.

Pro tuto práci je důležitý také fakt, že vztah s rodičem (dalo by se tedy říci i pohled na rodiče), který s dítětem trvale nežije, se mění. Dokazuje to Warshak (1996), který se zmiňuje o atmosféře otcovy nepřítomnosti. Jestliže dítě s rodičem, který není součástí běžného života, ale pouze dítě příležitostně navštěvuje, nemůže prožívat každodenní události, vztah s tímto rodičem mění svou intenzitu. Ačkoli Warshak hovoří o rozvedených rodičích, je možné předpokládat, že toto pravidlo platí také při umístění dítěte do ústavní výchovy.

Bandura a Walter (1959) dokazují negativní vliv takzvaného zavržení dítěte rodičem na jeho další vývoj. Lze opět předpokládat, že i toto se týká některých dětí umístěných v ústavní výchově. Je pravděpodobné, že děti umístěné v dětském domově zpravidla vyrůstaly ve výchovném prostředí, které je do určité míry nestabilní, nevlídné, bez zájmu nebo s negativními vzory. Dalo by se tedy předpokládat, že děti rodičů, kteří tvoří takové rodinné prostředí, reflektují své rodiče (nebo ty, kdo je v takovém prostředí zastupovali) následně spíše s negativní konotací.

1. 4 Náhradní výchova a péče

V rámci náhradní péče o ohrožené děti je nutné rozlišit pojmy náhradní rodinná péče a náhradní výchova. V první řadě je ale potřeba rozlišit samotný pojem péče a výchova, o výchově bylo již psáno výše, tak pouze připomenu definici.

Výchovou se rozumí více či méně systematické rozvíjení citových a rozumových schopností člověka, utváření jeho postojů, způsobu chování, v souladu s cíli dané skupiny, kultury apod. (Hartl, Hartlová, 2000). Aktérem výchovy je vychovatel. K této definici jsem měla výše určité výhrady, ale k základnímu rozlišení pojmů postačí.

Péče je v pojetí anglického ekvivalentu *care* a také jeho synonyma *custody* hlídáním, dozorem, dohledem, kontrolou, a to i kontrolou ve smyslu řízení. Je aktem zájmu o daný objekt. Péči realizuje pečovatel (Škoviera, 2007).

Škoviera (2007) dále uvádí, že výchova je na rozdíl od péče oboustrannou aktivitou, ve které je zásadní vzájemná nezávislost osob. Výchova je zaměřena na naplnění psychologických a sociálních potřeb, zatímco péče na naplnění potřeb biologických. Autor si ale v definici sám odporuje, pokud jde v péči o určitý dozor, kontrolu a zájem o daný objekt, nejedná se zjevně pouze o naplnění biologických potřeb. Zásadní rozdíl spatřuji v zaměřenosti, kdy péče je jednostranný proces, kdežto výchova je proces oboustranný.

Náhradní rodinnou péči zajišťuje v České republice adopce (osvojení) nebo pěstounská péče. Adopce může být zrušitelná nebo nezrušitelná. Pěstounská péče může být individuální (dítě žije v rodině jedněch pěstounů, ne zřídka jsou to členové širší rodiny) nebo skupinová (např. SOS dětské vesničky). Individuální pěstounská péče v dnešní době prochází v ČR určitou transformací, kdy je tato forma péče podporována a pracuje se více než dříve s pojmem „pěstoun na přechodnou dobu“. Hlavní právní normy, které upravují problematiku náhradní rodinné péče v České republice, jsou zákon č. 94/1963 Sb., o rodině a novela zákona č. 359/1999 Sb., zákon č. 401/2012 Sb., o sociálně právní ochraně dětí. Vzhledem k tomu, že v práci se dále zaměřuji na náhradní výchovu, budu se dále zabývat více tímto pojmem.

Pojem náhradní výchova bývá synonymem také pro tzv. ústavní nebo institucionální výchovu. Institucionální výchova je realizována svěřením dítěte do péče mimo vlastní rodinu, ale ne do rodiny náhradní, nýbrž do instituce. Probíhá zpravidla v rámci resortu školství v dětských domovech, dětských domovech se školou, diagnostických ústavech nebo výchovných ústavech. Podobě institucionální výchovy ve školském zařízení věnuji další kapitolu. Systém náhradní výchovy v ČR je ojedinělý svou komplexností. Ačkoli bývá

často kritizován, právě díky již výše zmíněným výzkumům prodělala institucionální výchova v ČR důležité změny. Zařízení se např. omezeným počtem dětí ve výchovné skupině přibližují rodinnému životu.

Právní úprava zabývající se ústavní výchovou je ale nepřehledná, zabývá se jí několik předpisů. Stěžejní je již zmiňovaný zákon o rodině (č. 94/1963 Sb.), kde je definovaná ústavní výchova. Soud ji může nařídit v případě, že je vážně ohrožena nebo narušena výchova dítěte nebo když rodiče nemohou výchovu dítěte adekvátně zabezpečit. Před nařízením ústavní výchovy je ale soud povinen vyloučit zajištění výchovy náhradní rodinnou péčí nebo péčí v zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc. Obě formy mají před nařízením ústavní výchovy přednost. Ve své práci se ale dále zabývám právě dětmi, které vyrůstají v institucionální výchově.

Problematikou postupu po nařízení ústavní výchovy se zabývá zákon o sociálně-právní ochraně dětí (zákon č. 401/2012 Sb., novela zákona č.359/1999 Sb.) a výkon ústavní výchovy ve školských zařízeních upravuje zákon O výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních (č. 109/2002 Sb., resp. novela v podobě zákona č. 333/2012 Sb.).

Náhradní rodinná péče i náhradní výchova směřuje na pomoc ohroženým dětem, ačkoli každá je v kompetenci jiného resortu. Kromě MPSV a MŠMT ale o ohrožené děti pečují např. ministerstvo zdravotnictví (pod nějž spadají kojenecké ústavy). Jak dokazují výzkumné práce (Zeman, 2009; Gjuričová, 2007), je ústavní výchova také v zájmu ministerstva spravedlnosti.

Meziresortně dítě prostupuje, má-li nařízenou ústavní výchovu, na základě věku či pokud má zdravotní postižení (tělesné či mentální). Od narození do doby tří let je zpravidla umístěno ve zdravotnickém zařízení (kojenecký ústav), tedy v rámci ministerstva zdravotnictví, následně je umístěno do školského zařízení (dětský domov, dětský domov se školou, výchovný ústav), tedy v resortu ministerstva

školství, ale pokud má tělesný či mentální handicap, může být umístěno do zařízení, které spadá pod ministerstvo práce a sociálních věcí (ústav sociální péče nebo zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc). Spolupráce mezi těmito rezorty je ale slabá.

Jen pro správné rozlišení pojmů, je nadále třeba oddělit ochrannou a ústavní výchovu. Ústavní výchovu soud nařizuje především jako nahrazení nedostatečného nebo dokonce chybějícího výchovného prostředí, které negativně ovlivňuje vývoj dítěte (což se může projevit i závadovým chováním dítěte). Ochranná výchova může být uložena po spáchání činu jinak trestného dítětem nebo mladistvým a má pozitivně ovlivnit jeho vývoj a zároveň chránit společnost. Oba typy výchovy mohou být vykonány ve stejném školském zařízení, jsou nařizeny nebo uloženy soudem a jenom soudem mohou být opět zrušeny. Ústavní výchova i ochranná výchova zaniká zpravidla dovršením zletilosti, tedy 18. rokem věku dítěte nebo tím, že zákonný zástupce či potencionální pěstouni požádají o zrušení a soud jim vyhoví, dokážou-li, že jsou schopni zajistit dítěti vhodné podmínky pro jeho další vývoj. Průměrná doba pobytu dítěte v ústavní výchově v ČR je udávána na 4,5 roku (Pilař, 2008), Ptáček (2011) uvádí ve studii průměrnou délku pobytu sledovaných dětí v dětském domově necelé 4 roky.

2. INSTITUCIONÁLNÍ VÝCHOVA

2.1 Pohled do historie institucionální výchovy v ČR

Vzhledem k tomu, že se ve své práci dále zabývám dětmi vyrůstajícími v ústavní výchově, považuji za důležité ukázat, že tato instituce má v ČR svou tradici. Ačkoli pojem institucionální, resp. ústavní výchova v laické společnosti působí téměř hanlivým dojmem, je to jedna z forem pomoci rodině a zejména ohroženému dítěti, a tedy v rozšířeném smyslu je to forma pomoci společnosti. Její kořeny sahají do daleké historie.

Počátek 19. století je ovlivněn důsledky průmyslové revoluce a industrializací, to se odráží také v uspořádání rodiny (viz kap. 1.2) a vyšší potřebě zajištění výchovy a ochrany mládeže. V Praze vznikly první spolky zabývající se tzv. převýchovou ve 40. letech 19. století. Např. roku 1841 byl založen Spolek pro blaho nuzných dívek, dále také Spolek paní sv. Ludmily, jehož zakladatelkou byla M. Riegrová. O několik let později potom také vznikl Moravskoslezský ochranný spolek v Brně. Zemskou vychovatelnu, původně polepšovnu v Opatovicích (ústav zanikl v roce 1947 a byl přemístěn do Králík), vedl A. Zikmund, který zavedl podmíněčné propouštění chovanců a provedl třídění „mravně narušené“ mládeže do tří skupin. Rozlišoval mládež mravně ohroženou, narušenou a vadnou (Slomek, 2010). Podle dělení můžeme reflektovat tehdejší pohled na ohrožené děti.

Mnoho školských zařízení, která fungují dodnes jako zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy, mají svou dalekou historii. Například dnešní diagnostický ústav pro mládež (resp. pro chlapce) v Praze sídlí v Lublaňské ulici, a to od r. 1904. Původně bylo toto zařízení „Vychovatelna Jednoty pro blaho mladistvých káránců“ a bylo známé jako zařízení zvané Dobrý pastýř, založené r. 1842 (www.dius.cz).

Další zařízení, které funguje dodnes, byla dívčí ochrannovna v Černovicích u Tábora (založena roku 1885). Zařazování dívek bylo prováděno podle žádosti rodičů, obce či jiných institucí. Dnes je zde umístěn Výchovní ústav pro mládež (pro dívky) s profesní přípravou. Ústav se podílí na péči o nezletilé matky ve výkonu ústavní či ochranné výchovy (www.vucernovice.cz).

Zemská polepšovna v Novém Jičíně (založena roku 1889), byla původně jako zvláštní oddělení donucovací pracovny. Byla pro chlapce a dívky ve věku 14 až 18 let, a to české a německé národnosti, měla kapacitu 250 míst, vlastní školou a řemeslnické dílny. Dnes je to Výchovní ústav pro mládež, kam jsou umístováni chlapci po splnění povinné školní docházky (www.vunj.cz).

Poslední zmíním Zemskou vychovatelnu v Kostomlatech pod Milešovkou, která byla založena jako první koedukovaná polepšovna v Čechách, později byly přijímány jen dívky. Bylo zajišťováno jak vzdělávání v rámci školní docházky, tak i přímý praktický (pracovní) výcvik. Dodnes je zde umístěn Výchovní ústav pro děti a mládež (pro dívky) se zabezpečením povinné školní docházky i profesní přípravy (Slomek, 2010).

Legislativně byl problém tehdy „mravně ohrožené a narušené“ mládeže řešen vznikem nových zákonů (např. trestní zákon z r. 1852). Roku 1883 bylo v Čechách 21 ústavů pro děti bez domova (Vocilka, 1999). Vzniklá sociální zařízení pro tzv. sociálně a mravně narušenou mládež byla ale dobročinná a nediferencovaná, neměla jednotný charakter ani způsob řízení.

Po vzniku Československé republiky, již v roce 1922, byl vypracován zákon, který se ale do parlamentu nedostal, nicméně byl základem pro vypracování zákona upravující trestní právo dětí a mládeže a byl přijat roku 1931. Soud mohl nařídit umístění nezletilého v léčebném nebo jiném ústavu, ochranný dozor nebo ochrannou výchovu (Zeman, 2009). Tento zákon stanovil trestní odpovědnost od 14 let, zavedl pojem ochranná výchova ve spojení s výkonem ve výchovně či léčebně a změnil název polepšovna na zemskou výchovnu (Slomek, 2010).

Sociální péče ale měla stále především soukromý a církevní ráz. Před druhou světovou válkou byly dětské domovy zpravidla malými zařízeními a měly spíše rodinný charakter (Vocilka, 1999).

Po druhé světové válce došlo k rozvoji speciálního školství, byly zrušeny spolky pečující o mravně narušenou mládež a úlohu komplexní péče převzal stát. Roku 1952 byla zrušena pěstounská péče, která do té doby byla v různých podobách rodinných kolonií, na úrovni dohody rodičů a pěstounské rodiny, za úplatu, ale i kontrolovaná a řízená okresními spolky. Zvýšil se počet dětí v dětských domovech a do popředí se dostávala socialistická kolektivní výchova v prostředí velkých dětských domovů. Původně, jak často názvy napovídají, se péče o ohrožené děti zaměřovala na jejich nápravu, polepšení, smýšlelo se o nich jako o mravně poškozených, či narušených. V 50. letech se ale tento diskurs proměňoval a kolektivní zařízení měla produkovat tzv. socialistického člověka s kolektivním myšlením (Vocilka, 1999).

V 60. letech 20. století se objevují práce sledující špatné zacházení s dětmi (např. Kempe a kol., 1962; Fontana a kol., 1963) a u nás bylo možné opět navázat na formy pěstounské péče (díky zákonu o rodině z r. 1964), dětské domovy v následujících desetiletích ve snaze prevence resp. eliminace psychické deprivace prošly různými opatřeními (zejména zmenšováním skupiny). Tento trend trvá dodnes a ve spojení s umístěním dětí do náhradní rodinné péče a výchovy se využívá zejména pojmů sledujících ohrožení dalšího všestranného vývoje dítěte.

Z výše uvedeného výběru je patrné, že náhradní výchova má u nás tradici a je to téma, které ačkoli je aktuální, tak je také historicky uchopitelné a tento pohled, aby byl možný komplexní obraz, nemůže chybět. Na druhou stranu je ale pak zarážející, že v současné době je síť odborné pomoci pro ohrožené dítě a rodinu v České republice pokryta nerovnoměrně. Z praxe vyplývá, že zejména specializované odborné služby (např. dětská psychiatrie), ale i běžné terénní

služby (např. poradenství, neziskové organizace zabývající se pomocí rodinám a dětem) jsou v některých regionech téměř nedostupné. To vede k dalšímu zatěžování ohrožených dětí a rodin v důsledku nedostatečné nebo obtížně dostupné podpory. Stejně tak je zarážející, že ačkoli péče o ohrožené děti se v průběhu historie opravdu výrazně přiblížila dítěti, dodnes je tento systém nejednotný, resortně neprostopný a málo kooperující.

Přestože je zřejmá tradice v péči o ohrožené děti, nemusí to ale vždy znamenat tradici dobré péče. Je zřejmé, že původně bylo ohrožené dítě systémem spíše trestáno než aby bylo podporováno. Ačkoli dnes je často upozorňováno na to, co je dobré pro dítě, je to nakonec opět dítě, které je do určité míry trestáno a odebíráno (přestože z nefunkčního nebo ohrožujícího prostředí, dítě své rodinné prostředí ale takto reflektuje málokdy). Je tedy možné, že historie v péči také částečně brzdí její vývoj, který by mohl nasedat na nové poznatky. Trendem je ale více než zabýváním se závěry nových studií, přebírat určité rysy systémů jiných zemí (jako je tomu aktuálně například právě se zaměřením na „pěstounskou péči na přechodnou dobu“), je ale nutné při tvorbě nových složek systému respektovat systém péče v našich podmínkách a také to, že každý takový systém stojí na jiných hodnotách dané společnosti, a tak nemůže být bezesbytku pouze kopírován, ale musí být upraven na podmínky daného systému péče o ohrožené děti, jinak nemůže být funkční. Současnému diskursu péče o ohrožené děti se budu blíže věnovat ještě v další kapitole.

2.2 Náhradní výchova dnes

2.2.1 Důvody umístění do náhradní rodinné péče a výchovy

Výše hovořím o normalitě rodiny a jejích funkcích. Je-li funkce rodiny výrazně narušena takovým směrem, který vážně ohrožuje zdravý a vývoj dítěte, může být umístěno do náhradní rodinné péče a výchovy (Zákon č. 94/1963 Sb., O rodině).

Každý případ se ale musí posuzovat individuálně a v praxi nejsou kromě akutního ohrožení života a zdraví dítěte jasná kritéria pro jeho odebrání z rodiny do náhradní formy rodinné výchovy a péče.

Častými důvody k zařazení dítěte do náhradní péče jsou nezvládnutá výchova, zanedbávání, týrání dětí, alkoholismus, trestná činnost rodičů či nízká sociální úroveň rodiny (Vocilka, 1999). Kessler (2008) udává jako častý důvod odebrání dítěte z rodiny také nezvladatelné chování dětí.

Na základě analýzy statistických údajů uveřejněných Ministerstvem spravedlnosti ČR lze konstatovat, že v letech 2004–2007 byla nejčastěji ústavní výchova nařizována v případech neuspokojivé sociální situace rodiny, kvůli nedostatkům ve výchovném prostředí nebo pro to, že se dítě ocitlo zcela bez jakékoliv péče. Důvodem k zahájení řízení o nařízení ústavní výchovy bylo ale ve více než polovině případů asociální či antisociální chování nezletilého (Zeman, 2009). Stejně tak ve Středočeském kraji byly v letech 2008–2010 umístovány děti zejména z důvodu výchovných problémů, nicméně častým důvodem byly také sociální podmínky či selhání péče (zdroj DÚ Dobřichovice, 2011, interní statistika). Většina těchto jevů se prolíná.

Ptáček (2011) ve výsledcích studie zmiňuje, že v České republice je nejčastějším důvodem umístění dítěte v ústavní výchově nedostatečná péče o dítě a relativně málo případů finanční situace rodiny. Další důvody se opakují, bylo to nezvládnutí výchovně náročného dítěte, týrání, alkoholismus a rodiče ve výkonu trestu odnětí svobody.

Praxe ukazuje sestupný trend, kdy je důvodem k umístění dítěte mimo rodinu její nízký socioekonomický statut a finanční obtíže, pokud to dítě přímo neohrožuje na zdraví a vývoji (např. netrpí-li hladem a podvýživou). Je ale velmi málo případů, kdy by se zvažovalo o umístění dítěte do ústavní výchovy pouze kvůli nízkému socioekonomickému zajištění rodiny, zpravidla jde o kombinaci několika důvodů.

2.2.2 Podoby ústavní výchovy

Ve své práci se zaměřuji na oblast školských zařízení pro děti s nařízenou ústavní výchovou, resp. na zařízení, ve kterých jsou děti ve věku, kdy naplňují povinnou školní docházku. Takovými zařízeními je dětský diagnostický ústav, dětský domov a dětský domov se školou. Jako preventivní zařízení slouží středisko výchovné péče. Všechny zmíněné instituce jsou v resortu ministerstva školství, některé mohou být tzv. přímo řízenými organizacemi ministerstva, některé spravuje kraj. Dětské domovy mohou být i soukromými institucemi nebo zřizovány církvemi.

Střediska výchovné péče (SVP) jsou školská zařízení pro děti a žáky zpravidla od 6 let do ukončení přípravy na povolání, nejdéle do 26 let. Jejich cílem je předcházet vzniku a rozvoji negativních projevů chování dětí nebo narušení jejich zdravého vývoje, zmírňovat nebo odstraňovat příčiny nebo důsledky již rozvinutých poruch chování a negativních jevů v sociálním vývoji a přispívat ke zdravému osobnostnímu rozvoji dětí (www.ippp.cz). Děti v tomto typu zařízení jsou na tzv. dobrovolných pobytech, tedy na pobytech, které zpravidla nejsou nařízené soudně, ale smluvně dohodnuté s rodiči. Péči musí rodiče hradit. Střediska výchovné péče jsou preventivními zařízeními a podle novely zákona č. 333/ 2012 Sb. jsou nově také školským poradenským pracovištěm a výhledově by měla po zániku diagnostických ústavů přebrat i jejich funkci rediagnostiky (opakovaného diagnostického pobytu pro pomoc a ověření správnosti zařazení do konkrétního typu zařízení.)

Dětský diagnostický ústav (DÚ) je školské zařízení, do kterého jsou děti umístovány většinou na dobu 8 týdnů. Diagnostický ústav je zpravidla jeden v každém kraji. Je to instituce, ve které mohou být společně děti od 3 let do ukončení povinné školní docházky (v současné době se preferuje umístění dětí předškolního věku přímo do dětských domovů), důvody k umístění dětí jsou různé. Nejčastěji bývá v anamnézách zapsáno výchovné selhání rodičů

nebo pěstounů, nerespektování rodičovské autority dětmi, záškoláctví, agresivita, různé způsoby asociálního chování nebo sociální důvody – neutěšené bytové podmínky. Méně časté jsou důvody, kdy by dítě osiřelo a neměl kdo se o něj nadále starat, týrání nebo mravní ohrožení dítěte. Téměř vždy je ale důvodů několik a vzájemně se prolínají (viz výše). Do diagnostického ústavu přichází děti z rozhodnutí soudu kvůli kompletní diagnostice a dalšímu rozhodnutí o vhodném typu zařízení. Po uplynutí 2 měsíců bývá dítě umístěno do dětského domova, dětského domova se školou nebo výchovného ústavu – podle věku, projevů chování, kontaktu s rodinou a místa bydliště, případně také v závislosti na kapacitě vyhledaného zařízení a možnosti vzdělávání (blízkost typu školy, kterou dítě potřebuje). Je-li dítě umístěno do diagnostického ústavu tzv. předběžným opatřením, které je v průběhu pobytu zrušeno, dítě odchází zpět domů. Nový občanský zákoník přináší změnu v tomto systému v tom smyslu, že do dětských domovů by měly být děti (od r. 2014) umísťovány bez diagnostických pobytů přímo rozhodnutím soudu.

Dětské domovy (DD) jsou školská zařízení, kde mohou být umístěny děti od 3 let, zpravidla do 18 let věku dítěte. Od dětských domovů se školou se liší tím, že dítě navštěvuje tzv. civilní školu, tedy školu, která není součástí zařízení a je zřízená pro všechny děti. Do těchto zařízení jsou umísťovány děti, u kterých se předpokládá, že zvládnou navštěvovat školu mimo zařízení a budou respektovat řád a autoritu dospělého.

Dětské domovy se školou (DDŠ) jsou zařízení, do kterých mohou být umísťovány děti do dokončení povinné školní docházky. Škola je součástí zařízení a navštěvují ji pouze děti v daném zařízení umístěné. Do těchto institucí se umísťují děti, u kterých je zřejmé, že by nebyly schopné docházet do školy mimo zařízení, také ty, které potřebují spíše etopedický režim, jasné hranice a důsledné vyžadování dodržování řádu. Jsou to zpravidla děti, které výrazně nerespektují autoritu dospělého, nebo pouze výběrově, děti velmi impulzivní s agresivními prvky ve svých projevech chování, s problémy při navazování

kontaktem s vrstevníky. Vzhledem k tomu, že dětských domovů se školou je výrazně méně než dětských domovů a také vzhledem k tomu, že dětské domovy se školou mívají až vyšší stupně školní docházky, bývají tam děti starší. Děti mladšího školního věku jsou do dětských domovů se školou umisťovány výjimečně.

Do dětského domova a dětského domova se školou bývají děti umisťovány po pobytu v diagnostickém ústavu nebo přímo určením soudu (např. v případě malých dětí nebo umístěním k sourozencům). Do dětského domova se školou může být umístěné také dítě po tzv. rediagnostice, a to v případě, že dítě v dětském domově selhává a není možné zajistit jeho řádnou výchovu a vzdělávání. Opačný proces (z DDS do DD) je také možný, ale děje se výjimečně, například u dětí umístěných v DDS s léčebným režimem v případě, že se jejich projevy výrazně zlepšily, stejně tak jako v „běžném“ dětském domově se školou, když dítě již nepotřebuje výraznou kontrolu a dohled, jeho projevy nejsou asociální a je v nich stabilní a navíc má v jiném dětském domově sourozence nebo blíž svou rodinu. Dětské domovy nebo rodinné skupiny s léčebným režimem zatím nejsou běžnou praxí, vzhledem k jejich potřebnosti se stále rozšiřují, nejsou ale legislativně plně ukotvené.

Výchovný ústav (VÚ) je formou pokračování péče pro děti umístěné v dětském domově se školou. Výchovné ústavy jsou školská zařízení pro mládež, před ukončením povinné školní docházky se do tohoto typu zařízení umisťují děti výjimečně, a to zpravidla tehdy, mají-li uloženou ochrannou výchovu.

Pouze pro připomenutí, děti a mladiství z DD, DDS, DÚ či VÚ, kteří mají nařízenou ústavní výchovu, mohou odejít ve chvíli, kdy soud nařízenou ústavní výchovu zruší (na základě žádosti někoho, kdo se zaručí zajištěním další výchovy a vzdělání nezletilé/ho) nebo po dovršení zletilosti.

V rámci praxe v institucionální výchově i v průběhu této práce často narážím na nedostatky v mezirezortní spolupráci, a to nejen u již zmíněných dětí

s potřebou zvýšené lékařské péče např. z důvodu určitého psychiatrického onemocnění, ale například také ve spolupráci s resortem ministerstva práce a sociálních věcí, které má v kompetenci práci sociálních pracovníků. Ty zajišťují péči o ohrožené dítě zejména před umístěním do ústavní výchovy a následně také po zrušení ústavní výchovy. Určitý dohled vykonávají i v jeho průběhu, ale jejich kapacitní vytíženost je taková, že spolupráce se školským zařízením je minimální. V rámci ústavní výchovy je také významná spolupráce při přípravě pěstounské péče a dítěte, které následně do této formy péče má být umístěno. I v těchto případech je ale spolupráce minimální a dlouhou dobu je spíše v určité paralelní formě, než aby to byla na obou stranách kooperující a jednotná práce.

2.2.3 Současné pojetí péče o ohrožené děti

Vrátím-li se zpět ke stručnému pohledu do historie a předchozím kapitolám mapujícím současný stav ústavní péče, je zřejmé určité posunutí celé problematiky péče o ohrožené dítě. Základní posun v diskursu reflektují nejen ve změně v pohledu na dítě od mravně problémového k ohroženému, ale také jako současnou tendenci působit preventivně. Do praxe se dostává snaha o určité vedení původní rodiny dítěte, snaha podpořit biologickou rodinu a nejen dítě ochránit či popřípadě jakoby „opravit“ a poslat jinam.

Současný diskurs péče o ohrožené děti vychází stále z teorií attachmentu a teorií o negativním vlivu absence rodiny při vývoji dítěte, které byly již zmíněny v předchozích kapitolách. Jen připomenu, že šlo např. o práce Bandury (1977), Bowlbyho (1958, 2010), Ainsworthové a kol. (1978), Langmeiera a Matějčka (1974). Právě poslední jmenovaní se významně zasloužili o zájem odborníků o problematiku ústavní výchovy u nás. Prokázali v mnoha publikacích a longitudinálním výzkumu negativní vliv absence rodiny při socializačním procesu a nepřímo poukázali na tehdy alarmující stav ústavní výchovy. Poukázali na závažný jev u dětí v ústavní výchově, a to deprivaci, která má dopady

v mnoha oblastech vývoje dítěte. Jsou to důsledky psychické, negativní dopady v oblasti socializace, komunikace, sebepojetí a je ovlivněno také chování dítěte, ve kterém se vyskytuje řada obranných mechanismů, narušená je také schopnost sociální adaptace, ale i fyzický rozvoj (blíže se o deprivaci zmiňuji v následující kapitole).

Od dob, kdy se touto problematikou Matějček s kolegy zabýval, došlo v oblasti ústavní výchovy k výrazné změně, a to dokonce legislativně ukotvené, dodnes jsou ale děti vyrůstající v ústavní výchově značně sociálně handicapované v porovnání s dětmi vyrůstajícími v rodinách. Otázkou, kterou si v souvislosti s tímto tvrzením není možné nepoložit, je, je-li deprivace a strádání dětí s ústavní výchovou opravdu způsobená umístěním do ústavní výchovy, nebo prostředím, ve kterém byly děti ještě před umístěním do ústavu. Určitou roli jistě hrají také vrozené dispozice. Etiologie tohoto jevu je obtížně sledovatelná, protože není možné dopředu odhadnout, které děti skončí v péči orgánu sociálně-právní ochrany dítěte ještě dříve, než cokoli na tuto potřebu péče ukazuje. V našem prostředí neexistuje výzkum, který by se tímto zabýval, ačkoli je v závěrech studií otázka příčin deprivace často zmiňována alespoň okrajově.

To, že péče o ohrožené děti je stále aktuálním tématem nejen v odborné veřejnosti, ale i v politice, dokazují i další již zmiňované studie zabývající se sociálním vývojem dětí umístěných v ústavní výchově, např. projekt MPSV „Vývoj dětí a jejich potřeb v náhradní rodinné a výchovné péči v kontextu současného společenského vývoje“ realizovaný v roce 2010 (www.mpsv.cz). Aktuálnost tématu v ČR dokládá také například nedávný rozsáhlý výzkum realizovaný ministerstvem vnitra (Hodnocení systému péče o ohrožené děti, 2007). V praxi je často interpretovaný se závěry, že ústavy vychovávají delikventy. Výsledky bývaly nechvalně prezentovány proti dětským domovům. Ve skutečnosti výzkum prokázal, že díky umístění dětí do ústavní výchovy se povedlo jejich sociálně-patologický vývoj zabrzdit nebo i úplně zastavit.

Také se ale projevila minimální následná péče, což suspektně přispívá ke kriminalitě mladých lidí, kteří opustí institucionální výchovu.

Vedle realizovaných výzkumných studií je zaměření na tuto problematiku zřejmě také z legislativních změn. V současné době je velká pozornost věnována reformě institucionální výchovy, a to zaměřením se na prevenci a podporu rodiny. Změny se odehrávají nejen v resortu MPSV, ale i v rámci MŠMT. Od 1. 1. 2013 vstoupil v platnost zákon č. 401/2012, kterým se mění zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně právní ochraně dětí, který byl v praxi velmi diskutovaný zejména již zmiňovaným ukotvením pěstounské péče na tzv. přechodnou dobu. Mimo jiné vešel v platnost zákon č. 333/2012 Sb. jako novela zákona č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních, ve kterých se mění význam diagnostických ústavů. Jak uvádím již výše, změna se od r. 2014 týká také občanského zákoníku.

Celkově by se dalo říci, že transformace ústavní péče směřuje k útlumu dětských domovů a ústavní péče jako takové a k vyššímu využívání dalších forem náhradní péče a výchovy, případně ke zmenšování kapacity zařízení a přibližování se tak rodině. Ačkoli je to jistě se záměrem sledovat nejlepší zájem dítěte, praxe na tento krok není připravena. Není například dostatek kvalifikovaných pěstounů a jejich příprava není dostatečná. Soudy nejsou připraveny na umístování dětí přímo do zařízení nebo do pěstounské péče, protože do této doby byla komplexní diagnostika dítěte realizována dvouměsíčním pobytem v diagnostickém ústavu, přestože i tento pobyt měl svá negativa (například sloučení dětí, které byly umístěné z důvodu osiření nebo týrání a dětí, které spáchaly činy jinak trestné). Cílem změn by mělo být umístění dítěte mimo rodinu na co nejkratší dobu a do formy péče, která bude rodinu pokud možno co nejvíce připomínat. Dítě by se mělo vracet po určité době do své původní rodiny. Ani na to ale není praxe připravena, v současné době je podpora a sanace rodin, které mají dítě umístěné v ústavní výchově, minimální

a je zajišťována např. neziskovými organizacemi. Příprava rodiny na návrat dítěte, její doprovázení a podpora by měly být v kompetenci sociální pracovníce, ale v současné době je tato vize spíše utopií a nereálná např. z důvodu již zmiňovaného vyčerpání sociálních pracovníků.

Z výše uvedených informací je možné shrnout, že v současné společnosti je již částečně postaráno o ohrožené děti, ačkoli jejich socializace a rozvoj sociálních dovedností se nevyrovná dětem žijícím v „běžné“ rodině. Není ale zdaleka ještě postaráno o mladé lidi, kteří se ocitnou za hranicemi institucionální výchovy a vstupují do společnosti nebo o děti vracející se zpět do rodiny. Pozornost se směřuje zejména na oblast prevence, která je v této oblasti v praxi stále nedostatečná.

2.3 Deprivace

Postupně v práci přecházím od sociálního prostředí a širších témat k dítěti a prvkům na straně jednotlivce. Proces začlenění do společnosti se může narušit nebo být negativně ovlivněn oběma stranami, jak na straně dítěte, tak také na straně sociálního prostředí. Vlivy na straně dítěte mohou být ve formě různých vrozených či získaných handicapů (např. poruchy autistického spektra, poruchy chování, fyzický handicap atp.). Na straně společnosti to mohou být veškeré vlivy, které na jedince negativně působí. Takovým vlivem může být např. různé strádání a následná deprivace, která je v průběhu práce opakovaně zmiňována. Té je věnována další podkapitola, jakožto jevu, o kterém se v souvislosti s ústavní výchovou často hovoří. Zároveň to už ale dávno není téma spojováno pouze se sociálním prostředím, ale stále více se bere v potaz i jedinec v rámci dynamického sociálního kontaktu, proto tuto kapitolu uvádím až v této části práce.

Slovo deprivace má svůj původ v latinském jazyce – *privo* znamená zbavit. V psychologii představuje význam slova jev, který se vyskytuje na základě dlouhodobého strádání a neuspokojování základních potřeb a jehož důsledky mohou být až fatální (Langmeier, Matějček, 1974).

Definice deprivace vychází kromě jiného z teorie Eriksona (1963), která předpokládá několik důležitých mezníků ve vývoji člověka. Jsou to životní fáze, která navazuje jedna na druhou a bez zvládnutí té předchozí je negativně ovlivněno zvládnutí dalších (Hartl, Hartlová, 2000). Význam rané sociálně emoční zkušenosti pro další vývoj jedince zdůrazňuje i většina vývojových teorií a je uváděn již v 1. kapitole (např. Bandura, 1979; Bowlby, 1958).

2.3.1 Typy a důsledky strádání

Na základě dlouhodobého neuspokojování primárních potřeb rozlišujeme různé druhy deprivace. Jejich rozdělení je ale samozřejmě orientační a zřídka kdy můžeme říct, že jde pouze o jeden druh deprivace, neuspokojování základních potřeb determinuje celou osobnost a ovlivňuje její další rozvoj v různých oblastech vývoje, úplně základně rozlišujeme dva druhy, a to deprivaci biologickou a psychickou.

Deprivace biologická vychází z dlouhodobého neuspokojování biologických potřeb organismu, ovlivňuje jak stránku tělesnou, tak psychickou. Pokud potřeby dítěte nejsou saturovány dostatečně, může dojít k deprivaci. Již Goldfarb (1945) nebo Spitz (1946) si na přelomu 20. století všimli, že ačkoli odložené děti jsou po biologické stránce řádně zaopatřeny, k dobrému rozvoji to nestačí. Ke správnému vývoji organismu je zapotřebí v první řadě saturace biologických potřeb (zajištění tepla, potravy, bezpečí), předpokladem správného vývoje osobnosti je ale od raného vývoje nutné uspokojování základních potřeb psychických. Je zřejmé, že zajištění biologických potřeb i dnes v ústavní výchově

není problém, otázkou ale zůstává saturace psychických potřeb, proto se v další části budu zabývat zejména jimi.

Psychická deprivace je stav dlouhodobého neuspokojování psychických potřeb, může vést k poškození nebo opoždění vývoje osobnosti, tyto důsledky mohou být trvalejšího, ale nemusí být fatálního charakteru. „Psychická deprivace je psychický stav vzniklý následkem takových životních situací, kdy subjektu není dána příležitost uspokojovat některé základní psychické potřeby v dostačující míře po dosti dlouhou dobu“ (Matějček a kol., 1997, str. 8), je to trvalejší, nikoli však neměnná charakteristika člověka, která je determinující pro jeho specifické formy chování.

Na význam deprivačních faktorů ve vývoji osobnosti odkazují již zmiňované studie Spitze (1946), Ainsworthové a kol. (1978), Bowlbyho (1958) a další, které dokazují významnou roli matky nebo jiné blízké pečující osoby ve vývoji člověka a význam uspokojování základních psychických potřeb už od raného věku dítěte. Nasycení psychických potřeb umožňuje jedinci rozvíjet svoje možnosti a schopnosti a akceptovat vývoj osobnosti podle vývojových kroků.

Nejčastěji hovoříme v rámci psychické deprivace o deprivaci senzorické, která ovlivňuje především percepční a následně kognitivní vývoj, o deprivaci emoční, která ovlivňuje osobnostní charakteristiky jedince a deprivaci sociální, která má vliv na rozvoj sociálních dovedností a taktéž osobnostních struktur člověka. Všechny tyto druhy deprivací se ale prolínají. Základním předpokladem vstupu do sociálních kontaktů je bazální pocit bezpečí, schopnost dosáhnout autonomie, odpoutání se od matky a vytvořit si základní pocit osobní identity a autonomie. Sociální deprivace nastává dlouhodobou sociální izolací, ztrátou kontaktů s blízkými nebo nemožněním kontaktu s vrstevníky, nemožností zkoušet si a poznávat sociální role. Není-li sociální kontakt umožněn dětem, a to především v době, kdy se učí navazovat vztahy a vstupovat do sociálního kontaktu, ovlivňuje to dle Langmeiera a Matějčka (1974) jejich sociální zdatnost

na celý život. Tento pohled považuji za fatální a přikláním se k pozdějším názorům, kdy to tak sice může být, ale nemusí to tak být vždy. Záleží mimo jiné na odolnosti dítěte a např. jeho způsobu vyrovnávání se se zátěží (Šolcová, 2009).

V prostředí ústavní výchovy je patrná zejména právě psychická deprivace, ta je způsobena nedostatkem specifických emočních podnětů, chyběním stabilního a spolehlivého vztahu s matkou nebo blízkou osobou a z toho vyplývajícím narušením jistoty a bezpečí. Vzniká v situaci, kdy matka (nebo jiná osoba) nemá o dítě zájem, jsou dlouhodobě odloučeni, zanedbává je a zaujímá k němu ambivalentní, nebo dokonce hostilní postoj. Jde o dlouhodobý negativní proces. Kromě toho bývají případné pokusy o získání rodičovské přízně odmítány nebo trestány. Dítě samotné proti zanedbávání nic nezmůže, projevuje se spíše obrannými reakcemi.

Různí lidé se v jedné a téže deprivaci chovají odlišně a odnášejí si různé následky, neboť mají odlišné zkušenosti a mají za sebou různý vývoj své vlastní osobnosti. Jak z výše uvedeného vyplývá, je psychická deprivace vážné narušení duševního vývoje a může se projevit v celé struktuře osobnosti. Projevy psychické deprivace mohou mít takové množství různých forem, že není možné vytvořit jejich výčet. V mnoha případech mohou symptomy deprivace velmi připomínat závažné duševní poruchy nebo jiné onemocnění anebo mohou k různým odchylkám od normálního vývoje vést. Diferenciální diagnostika deprivace je velmi obtížná.

Některé děti se dobře přizpůsobují. Dále je skupina dětí, které reagují snížením celkové aktivity, nezájmem, apatií, celkovým útlumem. Jiné děti se snaží naopak vybudit co nejvíce sociálních kontaktů a dosáhnout téměř jakékoliv pozornosti sociální provokací, jejich chování se může projevovat mimořádným vzdorem a zvýšenou dráždivostí, jsou to právě často děti označované jako „problémové“ nebo s „výchovnými problémy“. Jednou z obranných tendencí bývá také

náhradní uspokojování potřeb, typické bývá přejídání, agresivita vůči slabším atp. (Matějček a kol., 1997).

Psychické potřeby

Neuspokojení bazální potřeby má za následek nejprve jistou pohotovost organismu, což se projevuje většinou celkovým neklidem nebo napětím. V případě, že dojde včas k nápravě a potřeba je nasycena, dochází opět k rovnováze. Nové výzkumy potvrzují také zlepšení vývoje při raném příchodu dítěte do prostředí, které je více stimulující, a to například u dětí z ústavní výchovy do náhradní rodiny (Le Mare a kol., 2001), praxe ukazuje, že tomu tak krátkodobě bývá také u dětí, které přijdou z výrazně nepodnětného prostředí do ústavní výchovy. Matějček (1974, 1997) se zmiňuje o 5 základních psychických potřebách.

1. Potřeba určitého množství, proměnlivosti a kvality vnějších podnětů. Jde především o percepční stimulaci, kdy dítě potřebuje dostatečné množství vnějších podnětů ke svému rozvoji. Jejich nedostatek, ale také jejich přebytek vyvolává na straně dítěte útlumovou reakci, pasivitu, a tím značně ovlivňuje jeho aktivní rozvoj.
2. Potřeba určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech. Na základě vztahu s dospělými, jejich reakcí a interpretací si dítě uspořádává svou koncepci světa. Nedává-li dítěti dospělý možnost smysluplně uchopit vnější prostředí, je do značné míry negativně ovlivněn jeho kognitivní vývoj.
3. Potřeba prvotních emocionálních a sociálních vztahů. Až poté, co dítě dostane bazální jistotu toho, že svět je bezpečné místo, se může do tohoto světa vydat. Tento prožitek dítě získává pomocí hlubokého vztahu s blízkou pečující osobou a jeho nedostatek výrazně negativně determinuje vztah k sobě sama a schopnost sociální interakce.

4. Potřeba společenského uplatnění a společenské hodnoty. Uspokojení této potřeby je nezbytné pro adekvátní zvládnání sociálních rolí a utvoření vlastní identity.

5. Potřeba "otevřené budoucnosti" nebo životní perspektivy. „Její uspokojení dává lidskému životu časové rozpětí a podněcuje a udržuje jeho životní aktivitu“ (Matějček a kol., 1997, s. 8).

V dnešní době v ústavní výchově nebývá nouze o materiální zabezpečení a poskytování dětem dostatečného množství stimulace vnějšími podněty. Nejde ale pouze o množství těchto podnětů, nýbrž také o manipulaci s nimi. Je nutné, aby dospělý dětem tyto podněty dokázal nabídnout a zprostředkovat, případně je naučil s nimi zacházet. K tomu je nejvhodnější, je-li s dítětem možná co nejvíce individuální práce. To bývá v ústavní výchově stále diskutovaným tématem. Z uvedených potřeb jsou ve vztahu k tématu celé práce důležité ale i další, nejen dostatečná stimulace. O významu prvotních emočně-sociálních vztahů bylo již hovořeno výše. Ráda bych se ale na tomto místě krátce vrátila k myšlence, kterou jsem zmiňovala v kapitole zabývající se sociální stratifikací. Děti v ústavní výchově mohou být negativně ovlivněny nedostatečnou saturací potřeby smysluplnosti okolního světa, který na ně klade jiné nároky než jejich primární rodina. S tím souvisí i otázka společenského uplatnění a životní perspektivy. Vzhledem k tomu, že primární rodina dětí umístěných v ústavní výchově jsou rodiče socioekonomicky i vzdělanostně slabí, jejich kulturní kapitál je nižší než dospělých, kteří se o děti v dětském domově starají. Děti zpravidla bývají se svými rodiči v kontaktu, a tak jsou soustavně vystavovány určité disociaci nároků a hodnot, a to v období, kdy se stále jejich vlastní identita dotváří. Toto téma sice jen zmiňuji jako významnou souvislost, ale v rámci práce ho ještě zcela neopouštím. V empirické části práce se zabývám otázkou odlišností nároků, hodnot a norem prostředí rodiny a ústavu dětí umístěných v ústavní výchově a způsobu vyrovnávání se s touto konfrontací.

Nedostatečná saturace potřeb a následná deprivace může mít důsledky na další vývoj jedince v různých oblastech. Cohen (2008) dokládá, že strádání emočně-sociálních potřeb může mít podobné důsledky jako deprivace biologická, a totiž že se může projevat i po fyzické stránce, kdy takové děti dosahují nižší výšky i hmotnosti. Důsledky psychické deprivace jsou patrné také v kognitivních schopnostech, emočním prožívání, sociálních projevech a dalších. Jen krátce zmíním některé z možných dalších dopadů.

Rozumové schopnosti

Perry (1995) i Pollak (1998) dokazují, že nedostatečná kognitivní stimulace v raném dětství může mít trvalé omezení vývoje kognitivních funkcí. Rozumové schopnosti psychicky deprivovaných dětí nemusí být prvotně závažněji postiženy, ale nebývají dostatečně využívány a vzhledem k nedostatečné stimulaci nedochází k dalšímu rozvoji v důležitých obdobích vývoje.

Těmto dětem chybí zkušenost s blízkou pečující osobou jako průvodcem, tedy někým, kdo jim zprostředkovává význam okolního světa. S tím může souviset také nedostatečné ocenění dětských pokusů o různé aktivity od samého počátku jeho vývoje a nedostatek pozitivní stimulace jakéhokoli učení. Chybí také pozitivní emoční odezva na jakýkoli řečový projev dítěte, která za normálních okolností podporuje jeho úsilí o rozvoj komunikačních kompetencí. Počáteční vývoj řeči není nijak posilován, matka na pokusy dítěte nereaguje dostatečně. Slovní zásoba může být i v pozdějším věku chudší, což se také může projevit v celkovém kognitivním vývoji i školské úspěšnosti.

Ve školském prostředí výkony deprivovaných dětí neodpovídají jejich rozumové kapacitě, mají horší prospěch, než by odpovídalo jejich skutečnému nadání. Nedovedou pracovat samostatně, snadno se rozptýlí a neúspěch může podporovat jejich neochotu a nezáměr o školní práci (Langmeier, Matějček, 1974).

Předpokládejme, že děti v ústavní výchově jsou zpravidla deprivované. Jak uvádím již výše, Ptáček (2011) dokazuje, že v porovnání s jinými formami péče jsou děti v ústavní výchově školsky méně úspěšné. Je pravděpodobné, že tomu tak je již v období před školní docházkou (vzhledem k četným odkladům povinné školní docházky je patrné kognitivní či socioemoční omezení), není to tedy nutně důsledek ústavní výchovy, ale možný dopad deprivace či prostředí, ve kterém děti žily.

Citové prožívání

U dětí psychicky deprivovaných nebo s prožitkem emoční subdeprivace bývá specifickým způsobem ovlivněno citové prožívání a vztahy k okolnímu světu. Tyto děti mívají nediferencované a povrchní vztahy k lidem, nápadné absencí empatie, bývají nedůvěřivé a jejich projevy mohou vyústit až v agresi. Z nedostatku pozitivní primární emoční zkušenosti vyplývá celková nejistota. Děti mívají nízkou frustrační toleranci. Bývají dráždivější, impulzivnější. Tyto děti se obtížně orientují ve vlastních pocitech. Chybí jim zkušenost zpětné vazby s matkou, která by jim svými reakcemi uspořádávala vlastní prožitky. Nezažily v raných letech empatickou reakci respektující jejich pocity a potřeby, a tuto zkušenost ve vztahu k sobě i k ostatním lidem postrádají (Langmeier, Matějček, 1974). To reflektují i novější studie (Wiik a kol., 2011; Vorria a kol., 1998), které dokazují, že děti v náhradní výchově a péči mají narušený emoční vývoj a objevují se u nich častěji také poruchy emocí.

Socializace a sociální adaptace

Pro adekvátní začlenění do společnosti je nutné rozlišovat sociální vztahy, role a schopnost vstupovat do sociálního kontaktu a udržovat ho. Je potřeba dobře rozlišovat různé projevy lidského chování a naučit se, co je pro konkrétní situaci

nebo roli vhodné. Pro děti, které nemají zkušenost se standardním mateřským chováním, je tato diferenciací obtížná. Sociální interakce těchto dětí bývá nápadná. Psychicky deprivované děti reagují odlišně, nepřírozeně, a tak vyvolávají nestandardní, zpravidla odmítavé reakce. Jejich problémy v sociální interakci se tak prohlubují a snižují pravděpodobnost pozitivního přijetí. Jedinci s nedostatečně uspokojenou emoční potřebou mívají problémy v přizpůsobení se v kolektivu vrstevníků a v navazování kvalitních odpovídajících vztahů. Langmeier a Matějček (1974) udávají, že děti v ústavní výchově selhávají ve schopnosti porozumět významu sociálních situací.

V sociálním kontaktu se promítá odlišná hierarchie hodnot, o čemž jsem se již zmiňovala v kontextu kulturního kapitálu. Neuspokojení v oblasti základní emoční potřeby může měnit postoj k realitě a primárním cílem se stává přijetí a důraz na pocit bezpečí a jistoty (Langmeier, Matějček, 1974). Souvislost s možným vlivem mentální reprezentace rodiče dětmi z ústavní výchovy je zřejmá. Vnímání rodiče a představa o něm, stejně tak jako o rodinném prostředí, může být u dětí z ústavní výchovy značně ovlivněna mimo jiné právě určitou mírou deprivace. Ve vlivu deprivacních podmínek mohou být ale velké rozdíly.

2.3.2 Deprivace v ústavní výchově

O deprivaci, jak je již z výše uvedeného zřejmé, se často hovoří v souvislosti s ústavní výchovou především díky longitudinálnímu výzkumu v polovině 20. století, ve kterém kolektiv odborníků v čele s Langmeierem a Matějčkem sledoval děti z různých forem náhradní rodinné výchovy a částečně tak následoval výzkumy zabývající se attachmentem. Na základě závěrů o psychické deprivaci a subdeprivaci vznikly mnohé změny v legislativě a od dob, kdy byl tento výzkum realizován, ústavní výchova výrazně pokročila.

Některá úskalí ústavní výchovy přesto přetrvávají. Dětské domovy se staly dětskými domovy rodinného typu, pro které je charakteristický menší počet dětí na skupině, rodinná skupina v dětském domově může mít maximálně 8 dětí (Zákon č. 109/ 2002 Sb.), děti mají větší možnost soukromí, kdy jsou na pokoji zpravidla 2 až 3, někdy mají i pokoje sami pro sebe, vaří a jí se v kuchyni a ne ve společné jídelně atp. Přesto dítě ale nemá takovou možnost vytvořit si hluboký citový vztah k jedné osobě, protože vychovatelé se střídají. Vytváří se relativně malá primární sociální skupina, která může chod v rodině připomínat, ale ne ho nahradit.

Nedostatkem zůstává selhávání některých dětí (zpravidla vinou celého systému nebo nepřipraveností dospělých) v systému náhradní výchovy a vzhledem k tomu se může stát, že dítě musí vystřídat více forem náhradní rodinné péče a výchovy, a to od pěstounských rodin až po několik ústavů. V důsledku toho dochází k přerušování vztahů k jednotlivým osobám a ovlivňuje to další vstup do následných sociálních interakcí.

Ani prostředí dobrého dětského domova samozřejmě nemusí zaručovat dítěti dostatek podnětů pro jeho harmonický vývoj, nicméně to ale nemusí ani rodina. Často si děti s sebou přinášejí takové zkušenosti, které výrazně ovlivňují jejich osobností rozvoj a emocionální stabilitu ještě před vstupem do ústavní výchovy. V dětském domově se potkávají děti s podobnými osudy a všechny potřebují zvýšenou odbornou péči, díky které mohou být alespoň částečně saturovány jejich potřeby.

Ačkoliv tedy nelze vždy deprivaci v ústavní výchově předcházet, je možné ji do značné míry eliminovat a v současném systému, který je zaměřený na to přiblížit život v ústavu co nejvíce rodinnému systému, je to prioritou. V ústavní výchově je subdeprivace nebo deprivace jev, se kterým se pracuje a o kterém se ví, a tedy je tendence ji eliminovat. V rodině jsou tyto podmínky, nejde-li o extrémní případy, téměř nezřetelné a o to nebezpečnější.

Souvislost ústavní výchovy a deprivace je téměř samozřejmá, je ale otázka, zda deprivaci způsobuje umístění dítěte do dětského domova a odloučení od rodiče nebo to, že rodiče, resp. blízké vztahové osoby, nejsou schopni saturovat potřeby dítěte od jeho raného vývoje. Akcelerace vývoje po umístění dítěte do individuální náhradní rodinné péče je opakovaně dokazovaná, ale na základě toho nelze interpretovat kauzalitu ústavní výchovy a deprivace. Není zřejmé, zda dítě již do ústavní výchovy nepřichází deprivované a jaké jsou rané vazby mezi rodiči a jejich dětmi umístěnými v dětském domově. U dětí v institucionální výchově lze předpokládat zátěž jak rodinnou, tak také raně vývojovou, což pro děti představuje vývojově prognosticky negativní prvek ještě před umístěním do ústavní výchovy. Otázkou, kterou se zabývá empirická část práce, je, jak děti umístěné v dětském domově reflektují své rodiče, kteří jsou suspektně ti, kteří nedostatečně saturovali jejich potřeby, ať už z jakéhokoli důvodu. Není možné zpětně sledovat míru deprivčních podmínek, které na děti umístěné v ústavní výchově v průběhu vývoje působily, ať už před jejich umístěním nebo v jeho souvislosti, ale je nutné brát je v úvahu, proto jsem pojmu deprivace věnovala samostatnou část práce.

2.3.3 Rozdíly vlivu deprivčních podmínek

Příčiny nedostatečného sycení psychických potřeb dítěte v rodině mohou být buď vnější (velká zaměstnanost rodičů a tedy nedostatek času na dítě, rozvod, úmrtí otce nebo matky) nebo vnitřní (na straně jedné zvýšené potřeby dítěte a na straně druhé nedostatečná schopnost reagovat na potřeby dítěte osobou o něj pečující). K tomuto jsou náchylní například rodiče, kteří byli v dětském věku sami deprivováni. Stejně podmínky, které mohou způsobit deprivaci u jednoho dítěte, na druhé nemusí mít takové dopady. Vedle osobnostních rysů má určitý vliv pohlaví, věk a stádium vývoje. V průběhu vývoje se mění potřeby dětí, jak dokazuje např. Langmeier a Matějček (1974), do sedmého měsíce věku dítě

potřebuje (vedle zajištění biologických potřeb) především prostou sociální stimulaci, až po tomto mezníku přichází potřeba specifické sociální stimulace. Specifická sociální stimulace v dostatečné míře a s dostatečnou intenzitou má souvislost s vytvořením pocitu jistoty a bezpečí. Dítě, které si tento pocit nezvnitřní je zvýšeně citlivé v sociálním kontaktu v průběhu celého života. Citlivost dítěte na nedostatek takového prožitku trvá s malými výkyvy pravděpodobně až do 5 let.

Jako vnímavější a citlivější na změny se ukazují chlapci. Je obecně známo, že vývoj chlapců je v některých oblastech mírně opožděn oproti dívkám. Chlapci začínají obvykle později mluvit a také jejich sociální vyspělost v předškolním věku bývá slabší než u dívek. Vzhledem k tomu, že jsou chlapci pomaleji přizpůsobiví, je možné, že se se změnou prostředí nebo nedostatečnou stimulací vyrovnávají v průměru déle a obtížněji (Langmeier, Matějček, 1974). Zajímavé v této souvislosti je, že právě chlapci jsou v ústavní výchově početnější skupina.

Dlouho trvající deprivace působí v psychickém vývoji dítěte zpravidla hluboké změny, které mohou být trvalé. Čím je dítě mladší a čím déle deprivací podmínky trvají, tím větší je pravděpodobnost trvalosti změn v důsledku deprivace. Je také pravděpodobné, že jisté poruchy, hlavně v emocionální oblasti, přerývají i tam, kde se jinak nevyskytují žádné další nápadnosti (Langmeier, Matějček, 1974). Vorria a kol. (1998) naopak poukazuje na to, že citlivá je oblast kognitivního vývoje, ale i v té jsou zřejmé pokroky po osvojení dětí z ústavní výchovy (což by mělo znamenat zvýšení individuální péče, pocit bezpečí a emoční angažovanost dospělých směrem k dětem).

Již Langmeier s Matějčkem (1974) poukazovali na to, že zmírnění důsledků deprivace je částečně možné sycením potřeb jedince. Novější studie ukazují, že jsou-li deprivované děti umístěny do náhradní rodinné péče, dochází u nich k prokazatelnému zlepšení v různých oblastech vývoje a stále více se hovoří o resilienci (O'Connor, Rutter, 2000; Vorria a kol., 1998; Šolcová, 2009).

3. VÝVOJ DÍTĚTE SE ZAMĚŘENÍM NA OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ

Vývoj socializace souvisí s celkovým vývojem jedince, ten se v různých etapách vývoje orientuje na specifické úkoly. V empirické části se zaměřuji na vrstevnickou skupinu dětí ve starším školním věku a na jejich subjektivní představu o rodičích. V této kapitole budu sledovat vývoj v emoční oblasti a v sociálních vztazích, což považuji za oblast, která ovlivňuje pohled na blízkou vychovávající osobu. V úvodu kapitoly alespoň krátce zmíním základní informace o charakteristikách vývojových etap se zaměřením na oblast sociálního a emočního vývoje a dále budu více specifikovat vývojové období staršího školního věku.

V novorozeneckém období a v kojeneckém věku si dítě vytváří úzký vztah s blízkou pečující osobou. Dítě získává základní životní jistotu a pocit bezpečí. Od narození je nastaveno na sociální interakci. Podmínkou správného vývoje je dostatečná podnětnost prostředí. Zejména je důležité, aby byla přítomna osoba, která zajišťuje kontinuitu péče a sycení potřeb dítěte, to umožňuje vytvořit pocit bezpečí, což je základní podmínkou pro zdravý duševní vývoj v dalších letech života. Když dítě nemá možnost vytvořit si základní vztah s blízkou osobou (matkou), může to výrazně ovlivnit jeho pocit bazální jistoty a determinovat psychický vývoj, jak je opakovaně zmiňováno a dokládáno v předchozích kapitolách.

Následně v dalším vývojovém období (batolete a předškolního věku) se dítě postupně fyzicky odpoutává od matky, stává se samostatnější a navazuje i jiné sociální kontakty. To se zpravidla děje skrze hru. V tomto období je přítomnost blízké osoby také velmi významná. Kromě toho, že zajišťuje základní biologické potřeby, dává dítěti možnost vrátit se do bezpečí a regulovat tak jeho úzkost z neznámého. Když dítě tuto možnost nemá, okolní svět pro něj může být zdrojem úzkosti. Nemožnost pocítit bezpečí jeho sociální kontakt i objevování nového negativně ovlivňuje a dítě nedostává zkušenosti, na nichž by mohlo

stavět další zdravý vývoj. To dokazují již několikrát zmíněné studie sledující význam rané vazby (Bowlby, 1958, 2010; Matějček, 1997; Tizard, Hodges, 1978) i další zahraniční výzkumy, které ukazují např. to, že raná psychosociální deprivace negativně ovlivňuje způsob vyrovnávání se se zátěžovou situací a stresem (Merz, McCall, 2010), ale také somatický vývoj (Cohen, 2008, 2011).

Tímto krátkým vstupem je jen naznačeno, že vývojové kroky jsou náročné již od počátku, vstupuje do nich mnoho proměnných a jednotlivá vývojová stádia jsou zaměřena na dílčí úkoly. Pro tuto práci, jak je již výše uvedeno, je významné období, kdy jsou děti na druhém stupni základní školy, v tzv. období staršího školního věku, a proto bude tomuto období věnováno více prostoru.

3.1 Starší školní věk

Období staršího školního věku bývá také označováno jako období dospívání, adolescence nebo pubescence. Terminologie je mírně nejednoznačná. Někteří autoři udávají věk od 11 let (Krejčířová, Langmeier, 1998), jiní přibližně od 12 let věku (Atkinson a kol., 1995) a někteří dokonce udávají jiný věk vstupu do tohoto vývojového období pro chlapce a pro dívky (Hartl, Hartlová, 2000). Je zřejmé, že nelze s jistotou říci, od kdy přesně nastává toto vývojové období, u každého je vstup do další vývojové etapy individuální a vzhledem k tomu, že v každé se děje mnoho změn, není možné přesně určit okamžik, že nyní toto období nastalo. Záleží, z jakého pohledu na problematiku zrání nahlížíme. Pokud jde o školní zařazení, reflektujeme toto vývojové období jako období staršího školního věku. Označení dospívání klade jakoby důraz na morální hodnoty, na proces přechodu od dítěte k dospělému člověku. Stejně tak je tomu i u pojmu adolescence, což pochází z latinského *adolescens*, které znamená dospívající nebo mladý (Jandourek, 2001). Označení puberta nebo pubescence klade důraz na biologické změny. Shoda rozhodně panuje v tom, že je to vývojové období, ve kterém probíhají významné biologické proměny člověka, na které se většina

definice zaměřuje. Vedle toho je to ale také období, kdy člověk dotváří vlastní identitu a odděluje se od rodiny. Pro účely této práce nejsou tolik významné změny biologické jako psychické a sociální.

Ve starším školním věku je vývoj zaměřen na úkoly související s kontaktem s vrstevníky a dotváří se osobnostní rysy. Období puberty je zásadní pro dotváření identity (Atkinson a kol., 1995). Pro tuto vývojovou fázi je také charakteristické určité odpoutávání od rodiny. Osamostatňování je spojené s proměnou emoční vazby k rodičům, do popředí se dostává vrstevnická skupina, aby tuto separaci a proces dotvoření individuální osobnosti podpořila. V procesu socializace je identifikace s vrstevnickou skupinou velmi důležitým bodem.

Kontakt s vrstevníky je považován za jednu z významných potřeb v tomto vývojovém období. Do vrstevnické skupiny a od rodiny se lépe vstupuje dětem, které cítí z rodiny samozřejmost jistoty. Vyšší význam vrstevnické skupiny umožňuje jedinci emoční sdílení a náhled na rodinnou situaci z jiného pohledu. Možnost takového sdílení je důležitá nejen pro emoční, ale také pro sociální rozvoj dítěte. Sdílení emocí přispívá k jejich porozumění a rozlišení, ale umožňuje i jejich lepší regulaci. Dítě rozumí lépe svým pocitům a definuje kvalitu, intenzitu i délku trvání. Začíná chápat emoční rozpory a smíšené pocity. Dětský egocentrismus je eliminovaný a dítě hodnotí okolní svět z velké části podle pohledu vrstevníků a také emoce hodnotí podle toho, jak by je posuzovali druzí. Dospívající, ačkoli prožívají období emočních výkyvů, učí se emoce lépe korigovat. Identifikace s vrstevnickou skupinou částečně nahrazuje emoční a sociální oporu rodiny. Pro toto vývojové období je také typická zvýšená kritičnost a emoční zatíženost, zejména směrem k dospělým, což umožňuje dospívajícímu dítěti lepší separaci.

Jedinec se poznává nejen skrze názor dospělých, resp. rodičů, jak tomu bylo v jeho vývoji dosud, ale také vztahováním se k vrstevníkům. Přes sociální poznávání se rozvíjí vztah k sobě samému, vlastní identita (Výrost, Slaměník,

1997), ale i k druhému pohlaví. Ne zřídka se stává, že dospívající bývá příslušníkem hierarchizovaných vztahů v partách. Skrze vztah k druhému pohlaví vzniká nově pohled na sebe jako na partnera/ku a v tento moment je důležitý také vztah mezi rodiči a jejich vzájemné role, se kterými se může adolescent identifikovat. Rodiče představují určitý model vztahu, ale skrze kontakt s vrstevníky se dospívající učí do takového vztahu vstupovat.

Ačkoli význam rodiny se v období dospívání mírně snižuje, teprve na zkušenostech z rodinného prostředí se mohou tvořit základy pro širší socializaci. V oblasti sociálních kontaktů a emocionálního vývoje dospívající čerpá ze zkušeností a základů získaných v předchozích letech života. Pokud se ale člověk jako dítě nenaučil vstupovat do nových sociálních vztahů a prožíval úzkost v základním vztahu s blízkou osobou, může to výrazně negativně ovlivnit následné sociální chování a dovednosti v této oblasti i v dalších letech života, kdy se z dítěte stává dospělý a tyto zkušenosti se promítají i do dalších oblastí. Sociální učení probíhá v sociálním prostředí. Vliv sociální interakce na vývoj člověka a předání zkušeností nejen v rodině, ale také mezi dospívajícími je nenahraditelný (Bandura, 1979).

Význam vztahu mezi tvorbou identity (ve smyslu pohledu sám na sebe a sebeúcty) ve starším školním věku a rodinným prostředím dokazuje Kellerhals (1992). Shrnuje závěry ze studie, ve které se zabývá sebepojetím dětí v časně adolescenci (ve věku 13 let), vztahem mezi výchovným stylem a sebevědomím dětí a nepřímo také souvislostí se sociálním postavením rodiny. Přichází se závěry, že sebeúcta je spojena zejména s mírou autonomie a podpory v rodinném prostředí. Nicméně vztah mezi výchovou rodičů a sebeúctou je v tomto věku výraznější u chlapců než u dívek, což je vysvětlováno časnější pubertou dívek, genderovou rolí a větším zájmem o vnější okolí než o rodičovské výchovné styly. To ale neznamená, že pro dívky výchova v rodinném prostředí nemůže mít podobný vliv v časnějším vývojovém období. Z praxe je možné dodat, že sebeúcta dětem v ústavní výchově často schází.

3.2 Adolescent v ústavní výchově

Ve vztahu k zaměření celé práce je nutné reflektovat to, jak jsou období puberty a dílčí vývojové kroky tohoto období determinovány pobytem v ústavní výchově, respektive odebráním dítěte z rodiny. Pro závěry této práce jsou důležité zejména mentální procesy, nicméně je nutné zmínit, že nejde pouze o psychické změny, ale také o změny biologické, které jsou patrné ve vývoji dítěte v náhradní rodinné výchově v období puberty. Studie ukazují na to, že u dětí v náhradní rodinné péči je možný dřívější nástup puberty, a to mimo jiné v závislosti na věku, kdy se dítě do náhradní rodinné péče dostává (Teilmann et al., 2006).

Ačkoli je z literárních pramenů zřejmé, že do psychického vývoje dítěte v ústavní výchově vstupuje mnoho proměnných, za zásadní pro období staršího školního věku považují dvě roviny. V první řadě je to suspektní chybění pocitu bezpečí a jistoty rodinného prostředí. Jak je uvedeno výše, rodinné prostředí dětí v ústavní výchově bývá zpravidla různým způsobem insuficientní, což může mimo jiné v některých případech znamenat narušený vztah mezi dítětem a rodičem. Pokud ale dostatečný bezpečný vztah mezi dítětem a rodičem není vytvořen, je možné narušení v respektování vývojových kroků, které by přirozeně znamenaly kritický náhled na tento vztah.

Pokud mají děti v ústavní výchově možnost nahlédnout jiný způsob zacházení a péče a do určité míry zažít pocit bezpečného vztahu ze strany dospělých, měly by reflektovat určitou nedostatečnost péče svých rodičů, ačkoli si v předchozí vývojové fázi neprožily adekvátní rodinné prostředí. To by ale musely přijmout obecně pojatou majoritní představu o dobré fungující rodině, s ní se porovnávat a zároveň přijmout to, že rodiče, se kterými si ještě nestačily v průběhu života zažít bezpečný vztah, ale ke kterým se stále vztahují, nejsou dobrými rodiči. Kritický postoj k rodičům by tedy měl vycházet z kritérií zprostředkovanými školskou institucí. Pokud v této vývojové fázi nedojde k vymezení dospívajícího vůči rodičům, může to být z důvodu psychologických (například mohou hrát roli

obránné mechanismy), ale i systémových. Přestože instituce může poskytnout lepší životní prostředí než biologická rodina některých dětí, nemůže poskytnout individuální péči v takové míře, jako v kontinuální péči jedné dospělé osoby (Tizard, Hodges, 1978) a nabídnout tak blízký vztah. Dítě se může vymezovat vůči instituci a naopak se přiklánět k rodině a bagatelizovat či omlouvat její insuficienci, pak není možné na ni kriticky pohlížet. Může to být způsobeno přístupem dospělých, kteří nemohou naplňovat potřeby všech, ale i zařazením do instituce, systémovým odebráním z rodiny a určitým labelingem jako takovým.

Druhou rovinou, která souvisí s vývojem v období pubescence, je vedle kritického pohledu na rodiče preferování vztahu s vrstevníky. Ačkoli je zmiňováno, že nedostatečnost v rodinném prostředí může negativně ovlivňovat další sociální vztahy a vstup do nich, je možné, že většina dětí v ústavní výchově naopak ve vrstevnické skupině navazuje vztahy bez výrazných obtíží. Je samozřejmě ale otázkou, do jaké míry se v nich umí „zdravě“ pohybovat, udržovat je a zda tyto vztahy nenahrazují do určité míry vztahy rodinné. Mohou to být vztahy povrchní a navázání hlubšího a trvalejšího emočního vztahu s jednou osobou pak může být pro děti v ústavní výchově naopak velmi obtížné a ohrožující. Odpovědím se budu více věnovat v empirické části této práce.

4. MENTÁLNÍ REPREZENTACE

Práce je celkově zaměřena na mentální reprezentace týkající se rodičů. Tyto mentální reprezentace chápu ne jako rigorózní pojem, ale jako představy blízkých osob v rodinném prostředí u dětí staršího školního věku, a sleduji je zejména u skupiny dětí žijících v ústavní výchově. Poslední kapitola v teoretické části je proto věnovaná mentální reprezentaci, vymezení pojmu, vzniku mentální reprezentace a dalším souvislostem.

4.1 Pojetí mentální reprezentace

Pojetí mentální reprezentace, ačkoli studie se tímto jevem zabývají již několik desítek let, není v odborné literatuře zcela jednotné. Sedláková (2004) vnímá rozpory v ukotvení pojmu v problému souvisejícím s vymezením významu a intencionality. Psychologický slovník pod pojmem mentální reprezentace uvádí hned několik významů, termínem je udávána „schopnost uchovat v paměti obraz“ i samotný „výsledek kódování informací“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 506).

Mentální reprezentací se zabývá zejména kognitivní psychologie. Vlivná je např. teorie Vygotského (1978) nebo Bandury (1979) podle které jsou při kognitivním vývoji (v jehož průběhu mentální reprezentace vznikají) významné sociální vlivy více než biologické. Nicméně biologický význam, jako je např. zrání nervové soustavy, je i nadále důležitým faktorem při kognitivním vývoji a zejména v neurologických disciplínách je sledovaný dodnes.

Dvě nejvýznamnější pojetí mentální reprezentace souvisí s teorií Piageta a Goodmana. Piaget sledoval mentální reprezentace nikoli samostatně, ale jako součást vývoje inteligence a jejich východiskem vnímal procesy zrání spojené se senzomotorickou aktivitou (Piaget, 1966). Jeho význam je v souvislosti s mentální reprezentací často zmiňován (např. Sedláková, 2004; Hala, 1997).

Goodman (1976) ve své teorii Piageta kritizuje. Vymezil jako významný vztah mezi reprezentovaným a reprezentujícím. To rozšiřuje Palmer (in Rosch, 1978) a upozorňuje dále na nutnost odlišit, co je reprezentováno, kdo reprezentuje a co je v reprezentaci obsaženo. Poukazuje i na to, že k reprezentaci může vést i obecná idea.

Přikláním se k poslednímu vymezení a považuji za nutné, vzhledem k výše uvedeným informacím o socializaci jako vzájemném procesu, dodat, že vnímám jako další významnou rovinu také to, komu je reprezentováno, resp. kdo mentální reprezentaci vytváří.

Teorie o vzniku a vývoji mentálních reprezentací jsou různé a navazují na základní teorie kognitivního vývoje. Vývoj mentálních reprezentací se často vztahuje k vnímání a souvisejícím teoriím. Důležité ale také je, že ačkoli mentální reprezentace jsou často tvořeny na základě toho, co jsme dříve vnímali, jsme schopni mentálně pracovat také s prototypem něčeho, co jsme nikdy nevnímali (Neumann, 1977). Výzkum mentálních reprezentací není snadný a empirické pozorování bývá odkázané na výpověď respondenta. K procesu tvorby vlastních mentálních reprezentací ale nemá nikdo vědomý přístup.

Téma mentální reprezentace je široké, mohli bychom hovořit o vlastnostech, formách, druzích nebo úrovních. Úzce souvisí s vnímáním, učením, pamětí, motivací, pozorností, ale také jazykem a řečí. Ovlivňovány mohou být i sebehodnocením nebo kontextem (Putnam, 1988). Není prostor na to celé téma zcela vyčerpat a ani to není předmětem této studie.

Vzhledem k tomu, jaké procesy s mentálními reprezentacemi souvisí, je zřejmé, že různé děje je mohou ovlivňovat a zkreslovat, dokazuje to např. Pohl (2004) nebo Roediger a McDermott (1995 in Sternberg, 2002). Ti doložili, že vytvoření falešných vzpomínek je poměrně snadné dokonce i u lidí, kteří nemají žádné zvláštní psychologické obtíže, stačí k tomu i emočně neutrální podněty. Emoční ladění, ačkoli je málokdy v souvislosti s mentálními reprezentacemi uváděno,

bezesporu vstupuje do procesu jejich tvorby a další práce s nimi (jak dokládá např. Paivio, 1986).

O emočním významu při tvorbě mentálních reprezentací se zmiňuje také Atkinson a kol. (1995), když uvádí výzkumy, ze kterých plyne, že pokud očekáváme nějaký vztah, vidíme ho i tam, kde není. Učení, do kterého vstupuje takové přesvědčení nebo očekávání, se následně vyznačuje nadhodnocením vztahů. Člověk operuje s mentálními reprezentacemi světa víc než s realitou, reaguje na to, co pro něj různé předměty a pojmy znamenají a ne na holý fakt, výrazný vliv má právě emoční zabarvení. Vztahy mezi podněty, které nejsou predikovatelné, lidé často interpretují na základě svých přesvědčení o těchto vztazích. To je může vést k reflektování vztahů, které ve skutečnosti nejsou přítomny. Stejně tak může dojít k nadhodnocování síly vztahu (Atkinson a kol., 1995). K podobnému závěru došli také Prielová s kolegy (2007). Při sledování mentálních reprezentací u rodičů adoptovaných dětí postřehli, že reprezentace neznámých rodičů jsou charakteristické přehnanými kvalitami.

4.2 Mentální reprezentace blízké osoby

O proměně hodnocení rodiče dítětem, které žije jen s jedním rodičem, resp. nežije s jedním z rodičů, hovoří také Vágnerová (2005), která zmiňuje nepřesné posouzení těchto rodičů dětmi, a to směrem ke krajnostem. Pokud funguje výše zmíněný proces, je velmi pravděpodobné, že dítě předpokládá určitý vztah, který mezi dítětem a rodičem má být. Pokud využije své přesvědčení o tomto vztahu, může předpokládat jiný vztah mezi sebou a svým rodičem, než který objektivně existuje. Pro mladší děti bývají rodiče absolutní autoritou, ideálem. V průběhu dospívání dochází ke kritickému pohledu na ně, proto by se dalo předpokládat směřování spíše k druhé krajnosti, kterou je démonizace rodičů. V empirické části práce je řešena otázka, jakou představu o svém rodiči si vytvoří dítě (resp. mladistvý), které má osobní kontakt s rodičem po dobu několika let pouze

omezený, jak tomu bývá v ústavní výchově (zpravidla je to o víkendech několikrát do měsíce). Předpokládám, že určitý vztah mezi dítětem a blízkou vychovávající osobou v rodinném prostředí před umístěním dítěte do ústavní výchovy existuje. Následně ale zkušenost tohoto vztahu a to, že nadále je kontakt omezený a vztah není tedy dokonale uchopitelný, může vést k nadhodnocování síly takového vztahu a tedy ke zkreslení mentální reprezentace rodiče u dětí, které s nimi nejsou v blízkém osobním kontaktu.

Pokud se podíváme na postavení adolescenta v ústavní výchově, vidíme dospívajícího, který z vývojového hlediska skrze sociální srovnávání s vrstevníky a kritickému pohledu na dospělé utváří svou identitu. Projevuje-li se dále subdeprivace či deprivace a potřeba někam patřit, je přirozená tendence těchto dětí patřit ne mezi děti z ústavu, kdy často toto označení nese určitou „nálepku“ a pejorativní nádech, ale do rodiny, kterou se svými vrstevníky porovnávají a kriticky na ni nahlíží. Tvorba mentální reprezentace blízkých osob, které v rodinném prostředí děti vychovávají, souvisí i s emočním laděním, jak je výše uvedeno. Vzhledem k uvedeným důvodům umístění je možné předpokládat, že emoční ladění dítěte z ústavní výchovy směrem k rodičům nebo blízkým vztahovým osobám ponese spíše negativní konotaci ve smyslu stesku, ztráty, nenaplněných očekávání atp.

4.3 Vliv postojů

Při sledování mentální reprezentace je ještě nutné minimálně zmínit krátce téma postojů. Postoj je „sklon ustáleným způsobem reagovat na předměty, osoby, situace a na sebe sama“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 442), ovlivňuje poznání, myšlení i cítění. Významná je tendence ke konzistenci postojů, což znamená, že určité postoje spolu souvisí. Ve chvíli, kdy se vyskytují nějaké nesrovnalosti mezi znalostmi, názory, přesvědčení o prostředí, jiné osobě nebo sobě, dochází ke kognitivní disonanci a člověk je motivován k jejich souladu. Lidé se zřejmým

postojem jsou následně méně citliví k informacím, které odporují jejich přesvědčení, a mají tendenci se bránit. Někdy takové informaci porozumí chybně tak, aby byla slučitelná s jejich postojem, jindy ji přejdou bez povšimnutí (Festinger, 1962), což se může projevit i v postoji dítěte v ústavní výchově ke svým rodičům.

Postoje se mohou vztahovat k různým oblastem a podle toho se také rozdělují jejich funkce. Pomáhají člověku vytvářet si názor na svět a vnášet řád do informací, které přijímá (kognitivní funkce), vyjadřují se jimi hodnoty a sebepojetí (hodnotová funkce), pomáhají k začlenění se do společenství (sociálně adjustační funkce) a mohou nás chránit před úzkostí nebo ohrožením sebeúcty (ego-obranná funkce) (Atkinson a kol., 1995). I to může být důvodem k případnému zkreslení mentální reprezentace rodiče u dětí v ústavní výchově.

Kosek (2004) definuje faktory ovlivňující vznik postojů. Jsou to specifické zkušenosti, sociální komunikace a nápodoba modelů (do které patří i přebírání názorů např. od vzorů nebo autorit) a institucionální faktory (prezentované např. školou nebo školskou institucí – tedy i dětským domovem). Allport (2004) spojuje postoje s předsudky, ačkoli se věnuje zejména tématu etnických předsudků. Každá skupina má tendenci posilovat vnitřní soudržnost. Autor stejně jako Kosek (2004) hovoří o přejímání hotových postojových schémat v rodině, a to zejména skrze již zmiňovaný styl výchovy.

Vzhledem k výše uvedeným poznatkům předpokládám, že mentální reprezentace blízké vztahové postavy v rodinném prostředí u dětí ve starším školním věku v ústavní výchově mohou být zkreslené. Domnívala bych se, že na základě jejich věku a anamnestických informací z uvedených studií (důvody umístění dětí do ústavu, charakteristiky rodin takových dětí atp.) by to mělo být spíše směrem k démonizaci, praxe a teoretické ukotvení z jiných, ale podobných oblastí, naznačuje, že je možný i opak. Blíže se touto disonancí zabývám v následující empirické části.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5. PŘEDMĚT A CÍL PRÁCE

V teoretické části byla pozornost věnována zejména oblasti socializace, a to proto, že následující empirická část sleduje právě některé aspekty tohoto procesu, a to u adolescentů vyrůstajících v ústavní výchově. I charakteristiky tohoto vývojového období a daného prostředí byly již výše zmíněny. V empirické části se zabývám tím, jaká je mentální reprezentace rodiče či blízké vztahové vychovávající osoby v rodině u dětí ve starším školním věku (ve vývojovém období rané adolescence), které vyrůstají v ústavní výchově, a porovnávám ji s reprezentací dětí, které vyrůstají ve své původní rodině. Vzhledem ke složitosti pojmu mentální reprezentace a jeho přesného uchopení ho nahrazuji v praktické části představou. Tu skrze dekompozici vymezuji mimo jiné popisem rodiče, subjektivní reflexí dětí vztahující se ke vztahu s rodiči, zkušeností s nimi, postojem, hodnotami týkajícími se rodiny, ale i např. sebepojtím dětí. Indikátorem je pak kladná či záporná konotace určité oblasti.

Původně byla zvažována pouze představa rodiče. Některé děti žijící v ústavní výchově byly ale vychovávány prarodiči, jedním rodičem a jeho partnerem, kteří roli rodiče zastávali, ačkoli biologickými rodiči nejsou, nebo strýcem či tetou. Kdyby byla postava blízké vychovávající osoby v rodině limitována pouze na pojem rodiče, celý význam práce by byl posunutý do jiné roviny, do roviny obecnější a abstraktní, která by tak dostatečně nereflektovala představu vychovávající vztahové osoby v rodinném prostředí, která rodiče nahrazuje. Jde tedy o představu toho, koho si dítě dosazuje do role rodiče, a to na základě osobních zkušeností. Ačkoli v dalším textu budu používat pojem rodič, bude to v kontextu blízké vztahové vychovávající osoby v rodinném prostředí dítěte.

Výzkum vychází z kritického pohledu na rozpor teoretického ukotvení vývojové fáze puberty (resp. pohledu na rodiče a dospělé u dětí a mladistvých v této vývojové fázi) a poznatky sledujícími idealizaci rodiče u dětí, které vyrůstají

mimo svou biologickou rodinu (ale rodiče zpravidla neznají nebo s nimi nemají objektivně negativní zkušenost). Ambivalence je navíc silnější, pohlédneme-li na důvody umístění dětí do ústavní výchovy a charakteristiku rodin umístěných dětí. Jeví se, že by jejich představa rodiče měla mít spíše negativní konotaci. I v praxi se ale ukazuje, že tomu tak často není. Jak vyplývá i z teoretické části, je možné předpokládat, že představa rodiče u dětí vyrůstajících v ústavní výchově je zkreslená. To by se ale zpravidla mělo týkat mladších dětí, bereme-li v úvahu také kognitivní vývoj. Ve vývojové fázi staršího školního věku, respektive puberty, by zdravým vývojovým postojem měl být kritický pohled na rodiče. Zda tomu tak je a zda se liší představa rodiče v různých oblastech u dětí staršího školního věku v ústavní výchově od představy stejně starých dětí vyrůstajících stabilně v prostředí rodiny, řeší okruhy realizované studie.

Cílem práce je sledování představy rodičů u dětí staršího školního věku umístěných v ústavní výchově v porovnání s dětmi z běžných rodin.

Před samotným testováním a výběrem metod byly na základě cílů výzkumu stanoveny otázky. Tou základní otázkou celého šetření je, zda existuje rozdíl mezi mentální reprezentací rodiče, respektive blízké vztahové vychovávající osoby v rodinném prostředí u dětí staršího školního věku umístěných v ústavní výchově a dětí, které v ústavní výchově umístěné nejsou. Z výše uvedeného teoretického podkladu vyplynul předpoklad, že se představa rodiče u dětí umístěných v ústavní výchově liší. Pokud by toto odlišení bylo i u dětí staršího školního věku, na základě teoretických poznatků (zejména kritického pohledu na rodiče ve vývojové fázi puberty) a anamnestických údajů (např. důvodů umístění dětí) mělo by být negativním směrem. Po zodpovězení výše uvedené otázky je možné zaměřit se na další dílčí výzkumnou otázku, kterou je sledování, co je obsahem mentální reprezentace rodiče u dítěte staršího školního věku umístěného v ústavní výchově, zda lze postihnout některé společné rysy a jaká je mezi individuálními představami variabilita.

6. METODOLOGIE

Odpovědi na výše položené otázky byly získávány skrze baterii různých metod, které byly zadány dětem staršího školního věku z ústavní výchovy a dětem vyrůstajícím v rodinném prostředí. Zvolené použité metody byly zčásti zpracovatelné kvantitativně, ale byly také využitelné kvalitativně, což umožňuje širší rozsah při orientaci v problematice. Dětem byl zadán Dotazník pro zjišťování způsoby výchovy v rodině (Čáp, Boschek, 1994), což je testová metoda běžně používaná v praxi a standardizovaná na českou populaci. Dále byly využity polarity charakteristik rodičů a vztahů k nim. Baterii metod dále tvořila neverbální technika kresby rodiny a stěžejní metodou pro kvalitativní rozbor byl polostrukturovaný rozhovor. Rozhovor vycházel částečně z předchozích metod, na které navazoval a rozvíjel je, proto je uveden až na konci výčtu. Všechny metody byly použity u skupiny dětí z ústavní výchovy i u skupiny dětí žijících v rodinném prostředí. Zároveň byly k dispozici stručné informace o rodinném prostředí dětí umístěných v ústavní výchově jako korektivní prvek reality. To byl jediný bod, ve kterém se použité metody u obou skupin lišily, o dětech z kontrolní skupiny tyto informace k dispozici nebyly.

6.1 Výzkumný soubor

Ke sledování problému jsem oslovila školská zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy (diagnostické ústavy, dětské domovy a dětské domovy se školou), zda bych mohla provést šetření u umístěných dětí. Vybrala jsem zařízení ve středočeském kraji a Praze, a to ta, kde je k dispozici dětem psycholog, jehož spolupráci jsem využila při sběru dat. Přítomnost psychologa v zařízení není pravidlem. Spolupracovala jsem se 4 zařízeními, ve kterých byla původně možnost získat data od 60 dětí. Nakonec bylo šetření realizováno pouze s 59 dětmi z prostředí ústavní výchovy, protože 1 chlapec v době sběru dat utekl a do skončení se nevrátil.

Do šetření byly zařazeny děti, které jsou již rozhodnutím soudu umístěné v ústavní nebo ochranné výchově a nemají tedy pouze nově nařízené předběžné opatření, respektive kritériem pro vybrání dětí byl život v ústavní výchově. Ačkoli jsou tedy zařazeny i děti, které byly aktuálně v diagnostickém ústavu, byly to vždy ty, které byly umístěny v tomto zařízení na opakovaný diagnostický pobyt a nikoli při prvotním umístění, při kterém mají děti zpravidla předběžné opatření a čekají na umístění do ústavní výchovy. Takové děti, které jsou na pobyt v diagnostickém ústavu opakovaně, již prožily část života v ústavní výchově a předpokládám, že se tedy jejich představy o rodině liší od těch dětí, které přicházejí do ústavu přímo z rodiny a aktuálně navíc často prožívají velkou zátěž, když jsou vytrženy z rodiny a „běžného“ života, tedy života mimo ústav. Tyto děti záměrně nebyly do výzkumného vzorku zahrnuté, protože usuzuji, že jejich pohled na rodiče je emočně zatížený náročnou životní situací, kterou procházejí. První podmínka výběru tedy byla ta, aby děti žily v zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy a nebyly to ty, o jejichž životě v ústavní výchově se aktuálně rozhoduje.

Druhou podmínkou výběru dětí byl stanovený věk. Jak je známo, ale také podpořeno odbornou literaturou a uvedeno v teoretické části, období puberty je věk, kdy se mladý člověk vymezuje proti dospělým a prioritou pro něj bývá vrstevnická skupina. Je to období, kdy se dítě emancipuje od rodiny a kriticky pohlíží na své rodiče. Reflektování rodičů bývá častým tématem. V mladším školním věku je ještě dítě závislé na rodičích a vztah k nim je zpravidla nekritický a bez adekvátního náhledu. Děti ve starším školním věku se posouvají kognitivně do vyššího stádia, jsou schopné abstraktnějšího myšlení, a tedy odstupu. Součástí rozvoje kognitivních funkcí se stává také uvažování v alternativách. Proto byly do šetření zařazeny až děti na druhém stupni školního vzdělávání, tedy děti od 6. třídy, respektive vzdělávající se alespoň 6. rokem, děti tzv. staršího školního věku.

Kritériem výběru bylo školní zařazení a ne věk, protože není shoda na věkovém ohraničení tohoto vývojového období (viz kapitola č. 3). Všechny děti tedy byly ve starším školním věku. Ačkoli věk nebyl rozhodující, 11 let byl nejnižší možný nejen vzhledem ke školnímu zařazení, ale také k dotazníku, který byl zadáván a jehož standardizované normy jsou od 11 let.

Zveřejněná statistika sledující výskyt dětí v ústavní péči od školního roku 2003/4 až po rok 2008/9 uvádí, že bylo po celou dobu v ústavní výchově umístěno přibližně 60 % chlapců, a to i když celkový počet dětí v institucionální výchově narůstal (www.msmt.cz). Je téměř obecně známým faktem, že do dětských domovů je umisťováno více chlapců než dívek. Pohlaví proto nebylo hlavním kritériem výběru. Ve vzorku dětí s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou bylo 42, resp. 41 chlapců (69,5 %) a 18 dívek (30,5 %), protože jeden chlapec se nakonec neúčastnil. Poměr přibližně odpovídá podílu v cílové populaci.

Tabulka č. 1 – Rozdělení věku u dívek a chlapců v ústavní výchově²

	11 let	12 let	13 let	14 let	15 let	16 let	celkem
Dívky	1	0	4	4	5	4	18
Chlapci	0	3	7	9	13	9	41

Pro upřesnění zkoumané skupiny ještě uvádím další charakteristiky dětí z ústavní výchovy, a to podle anamnestických údajů uvedených sociálními pracovníky zařízení. U 34 dětí (58 %) je uvedeno, že pochází z neúplné rodiny, pouze 14 (24 %) z rodiny úplné. U 11 dětí (18 %) není uvedeno, zda je jejich rodina úplná

² Udaný věk v tabulce zahrnuje celý rok věku, tj. rok, 0 měsíců až daný rok, 11 měsíců

či ne. 18 dětí (přibližně 30 %) není s rodinou v kontaktu. V průměru byly děti v ústavní výchově necelé 3 roky, 42 z dotázaných dětí bylo v ústavní výchově kratší dobu než 4 roky. Dále bylo umístěno 17 dětí.

Tabulka č. 2 – Počet let, které děti s nařízenou ústavní výchovou strávily v dětském domově či dětském domově se školou

Počet let v ÚV³	do 1	1	2	3	4	5	6	7	8-9	10	11-13	14
Počet dětí	4	17	15	6	7	4	2	1	0	2	0	1

Důležitým a diskutovaným bodem ve studiích sledujících důsledky ústavní výchovy na vývoj dětí bývá také důvod umístění dítěte do dětského domova. Trendem je umisťovat do ústavní výchovy děti z důvodu nezvládnuté výchovy zákonnými zástupci, zanedbávání, týrání dětí, alkoholismu či trestné činnosti rodičů (Vocilka, 1999), zejména dříve to pak byla také velmi nízká sociální úroveň rodiny.

Tabulka č. 3 – Důvody umístění dětí do ústavní výchovy

Důvod umístění dítěte do ústavní výchovy	Počet výskytu	Procenta z počtu sledovaných dětí
Výchovné problémy (včetně deliktů a útěků)	33	56 %
Selhání péče rodičů a pěstounů	17	29 %
Slabé sociální podmínky (bytové, finanční)	12	20 %
Neomluvené absence ve škole	10	17 %

¹ V řádce ukazující počet let v ústavní výchově (ÚV) jsou spojené roky, kdy dané období nestrávilo v ústavní výchově ani jedno dítě.

U probandů z ústavní výchovy byly jako důvody umístění jmenovány zejména jejich výchovné problémy, následně ale také selhání péče rodičů či pěstounů, nicméně objevovaly se i sociální důvody. Je zřejmé, že důvodů k umístění do ústavní výchovy bývá i více najednou.

K výše uvedené výzkumné skupině dětí žijících v ústavní výchově jsem zvolila kontrolní skupinu dětí, které nejsou umístěné v ústavní výchově. Těchto dětí bylo 32. Byly to děti ze základní školy z okraje Prahy. Tato škola má ve svém pedagogickém sboru psychologa, který je dětem k dispozici a jeho spolupráce byla využita při sběru dat. Ve skupině dětí, které žijí v rodinách, bylo celkem 14 chlapců (44 %) a 18 dívek (56 %).

Tabulka č. 4 – Rozložení věku u dívek a chlapců ze skupiny dětí z rodinného prostředí⁴

	11 let	12 let	13 let	14 let	15 let	16 let	celkem
Dívky	1	3	4	10	0	0	18
Chlapci	0	7	2	3	2	0	14

Děti z obou skupin podstoupily stejné metody. Rozdíl byl ve sběru informací o rodině, které u dětí ústavní výchovy poskytly sociální pracovnice, kdežto u kontrolní skupiny jsem vycházela pouze z rozhovoru s dětmi.

Zákonní zástupci podepsali informovaný souhlas s možným sběrem dat k účelům této práce u jejich dětí (viz příloha č. 5) a kritériem pro práci byl i souhlas samotných dětí se spoluprací. Děti věděly, že se jedná o téma rodina, se kterým byly seznámeny dopředu. Nikdo z dotázaných dětí spolupráci neodmítl.

⁴ Udaný věk v tabulce zahrnuje celý rok věku, tj. rok, 0 měsíců až daný rok, 11 měsíců

Počet dětí v realizování jednotlivých metod se mírně lišil zejména proto, že byla respektována rozhodnutí dětí konkrétní metodu nedělat nebo z důvodu nepřítomnosti dětí při pokračování šetření jiný den. Ze skupiny dětí z ústavní výchovy dva chlapci odmítli kreslit. S jednou dívkou nebyl dokončený rozhovor, protože v jeho počátku bylo zjištěno, že jí nedávno umřela matka, a ačkoli dívka chtěla rozhovor dokončit, vzhledem k citlivosti tématu byl rozhovor přerušen neukončený. V průběhu sběru dat u kontrolní skupiny dvě dívky byly ve škole pouze při realizování rozhovorů a kreseb. Jeden chlapec naopak v těchto dnech chyběl.

6.2 Metody sběru dat

6.2.1 Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině

Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině (Čáp, Boschek, 1994) je standardizovanou psychologickou metodou, kdy děti reflektují interakce s rodiči, a to jak s matkou, tak s otcem. Metoda je často užívaná pro svou jednoduchost a rychlost obeznámení s rodinnou situací dítěte, a to nejen v diagnostické praxi, ale i v empirických studiích (např. Gillernová, 2004; Ptáček 2011). Z tohoto důvodu jsem ji také zvolila, přestože dále v textu uvádím i její nedostatky.

Jde o 40 otázek ústících po deseti do 4 kategorií (viz příloha č. 1), ze kterých se dále určují výchovné styly matky a otce. Metoda rozeznává emoční složku a složku tzv. výchovného řízení. V emoční oblasti rozlišuje míru pozitivního vztahu a hostility ze strany rodiče vnímanou dítětem. Emoční složka jednoznačně ovlivňuje proces tvorby představy o určitém jevu. Způsob výchovného řízení se v administraci dotazníku odvozuje od míry volnosti a požadavků kladených na dítě. Na základě těchto výsledků se usuzuje na výchovný styl rodičů každého zvlášť i celkové výchovné působení na dítě. Přesto jde stále o subjektivně

vnímané pojetí rodičů dítětem. V administraci výsledků nejsou rozlišeny normy podle pohlaví ani věku, omezením je pouze použití testu u dětí od 11 let.

Ačkoli jsem zvolila tuto metodu pro svou práci, jsou mi zřejmé i její limity, jakými je např. přílišné zobecnění závěrů, období standardizace nebo to, že nerozlišuje normy podle pohlaví ani věku, ačkoli je z teoretické části mé práce patrné, že dívky a chlapci reflektují výchovné styly odlišně, a to i v závislosti na věku (jak udává např. Kellerhals, 1992). Výhrady mám také k zařazení jednotlivých položek do kategorií, ne vždy odpovídá daná otázka vymezené kategorii. Pro ujasnění uvedu otázku č. 27: „Často mluvil(a) o mých chybách“. Otázka je zařazena do kategorie sledující požadavky rodičů na dítě, zároveň může také reflektovat negativní vztah, v této kategorii ale není skórována. V kategorii rozpoznávající míru požadavků je také otázka č. 36: „Zakazoval(a) mi běhat venku s dětmi, a dělat to, co ostatní děti“. Znění otázky by ale poukazovalo spíše na kategorii určující míru volnosti, kde ale není reflektována.

6.2.2 Polarity charakteristik rodičů a vztahu k nim

Další metodou, která byla použita, byly polarity charakteristik rodičů a vztahu k nim (viz příloha č. 2). Zvolila jsem 20 polarit, mezi kterými byla sedmi stupňová škála. Pro jednodušší porozumění dětem bylo číslování určeno od 3, přes 0 a opět k číslu 3. Krajní číslice značily nejvyšší míru výskytu daného výrazu. Při této metodě jsem se částečně inspirovala sémantickým diferencíálem. Polarity z části vycházely z výše uvedeného dotazníku a teoretických ukotvení, ale také z praxe a zkušenosti, jak děti mluví o svých rodičích. V průběhu přípravy na praktickou část jsem si postupně poznamenávala body reflektující představu o rodiči, ze kterých jsem následně vybrala 20 uvedených polarit. Sledovaly zejména emoční vztah dítěte k rodičům, míru reflektování zájmu, důslednosti a kontroly, ale také určitou aktivitu rodičů směrem k dětem v rámci

výchovy, ale i sobě samým. Zařazeny byly také výrazy, které vyvolávají reakci spíše v podobě charakteristiky s přeneseným významem (např. polarita *je jako kámen – je jako samet*) a napovídají o mentálním pojetí rodiče z jiného úhlu pohledu. Polaritativy byly rozmístěny nepravidelně, není to tedy tak, že by jedna strana byla pozitivní a druhá negativní. Pozitiva a negativa byla na obou stranách, aby se zamezilo monotónnímu vyplňování pouze jedné strany.

Instrukce zněla: „Na jedné straně listu se budeš vyjadřovat k matce, na druhé k otci. Tvým úkolem je na každém řádku vybrat jednu ze sedmi hodnot, a to takovou, která nejlépe vystihuje, co si o rodiči myslíš. Krajiní hodnota, číslo 3, znamená, že to, co je napsané na té straně, platí u tvého rodiče vždy, čím je číslo blíže k nule, vyjadřuje, že se to vyskytuje méně, ale stále více než polarita na druhé straně. Vždy si přečti obě strany řádku a pak teprve vyber hodnotu.“ K doplnění instrukce následoval příklad s prvním výrazem.

Celkový význam, který představuje rodiče nese, je obtížné postihnout a ani polaritativy charakteristik nelze vyjádřit vše. Přesto jsem zvolila tuto metodu, abych mohla lépe uchopit míru významu připisovaných charakteristik rodičům a k mentální reprezentaci rodiče se tak skrze polaritativy různých charakteristik více přiblížit. Na rozdíl od předchozího zmiňovaného dotazníku se zde děti o rodičích vyjadřovali přímo. Rozdíl přímého a nepřímého vyjádření při představě rodiče mě při výběru metod také zajímal.

6.2.3 Kresba rodiny

Kresba rodiny je často používanou metodou, ačkoli nemá jasná diagnostická kritéria a slouží spíše pro doplnění informací a celého obrazu. Kresbu jsem zařadila jako projektivní metodu, protože může mnoho napovědět nejen o reflektování rodičů, ale i o pojetí rodičovství nebo rodiny dítěte jako takové, vztahu k tomuto tématu a dalších nevyslovených významech. Ačkoli je to

nenáročná technika, může přinést mnoho hodnotných poznatků, a proto byla také zařazena, ačkoli nebyla využita obvyklým způsobem. Vedle upraveného zadání byl test i jinak zpracován. Cílem nebyla diagnostika dítěte, nesledoval se proces tvorby, které postavy jsou nakresleny jako první, jak se pokračuje dál, kterým figurám věnuje dítě největší pozornost, kde je nejisté, s čím má potíže apod. Důležité bylo, jak bylo zpracované téma celkově a jaké postavy dítě do rodiny počítá. Projektivní hodnocení kresby je obtížné na psychometrické zpracování, hodnotila jsem kresby skrze komparaci přítomných obsahů. Některé děti odmítly tuto techniku realizovat, což jsem respektovala. Nad kresbou proběhl následně krátký rozhovor k ujasnění toho, co je na ní znázorněno.

Děti dostaly ořezané obyčejné tužky a papír formátu A4. Gumu ani pastelky neměly k dispozici. Časově práce nebyla omezena. Pokud se děti styděly kreslit, byly ujištěny, že výtvar nebude nikde prezentován společně s jejich jménem, význam má pro tuto práci, a proto bude vítáno jakékoli provedení.

V této části měly děti za úkol nakreslit cokoli, co je napadne k tématu „rodina“, tak zněla i instrukce: „Nakresli cokoli, co tě napadne, když se řekne rodina“. Následně po dokreslení byly děti požádány, aby sdělily, co nakreslily. Ačkoli empirická část práce je zaměřena na představu rodiče, nebyli rodiče záměrně zadáváni jako téma kresby, protože je předpoklad, že do rodiny patří a naopak jejich přítomnost nebo vynechání při znázornění je důležité. Při zadání této metody jsem předpokládala, že se význam rodičů alespoň zčásti projeví, a proto jsem kresbu zařadila do zvolených metod.

Z kresby rodiny získáme informace o tom, jak dítě vidí a hodnotí příslušníky své rodiny ze subjektivního pohledu. Ve způsobu zobrazení dítě obvykle vyjádří své názory, postoje a pocity týkající se jednotlivých členů jeho rodiny. Při hodnocení a interpretacích nesmíme zapomínat na fakt, že dítě v kresbě může zobrazit spíše své přání a idealizaci nežli skutečnou realitu (Davidová, 2001). Je tedy nezbytné kresbu porovnat s informacemi, které o rodině dítěte máme z jiných zdrojů. Proto

nebyla kresba jedinou sledovanou metodou a byla porovnána s ostatními metodami.

Při zadávání kresby jsem brala v úvahu, že je to technika vhodná zejména pro děti mladšího školního věku, ačkoli je možné ji použít i u dětí mimo toto věkové pásmo, ale je třeba mít na paměti, že starší děti (pubertální a prepubertální) mohou být ke svým výkonům nadměrně kritické, což může být překážkou spontánního vyjádření daného tématu. Proto pokud dítě odmítlo kresbu, podpořila jsem ho k jakékoli tvorbě, ale zároveň respektovala odmítnutí.

6.2.4 Polostrukturovaný rozhovor

Polostrukturovaný rozhovor byl zařazený proto, že rozváděl výše uvedené metody a zároveň není striktně omezený pouze na kladené otázky (viz příloha č. 3). Rozhovor jsem zařadila proto, že děti mohly rozšířit témata tak, že je obohatily o další významné informace. Byl koncipován do několika okruhů otázek. Po uvedení do rozhovoru (kdy jsem dětem sdělila, že v rozhovoru je trochu více prostoru podívat se na jednotlivé otázky, se kterými se v předchozích metodách setkaly a bude se týkat stále zejména rodiny, ale i ústavní výchovy a jich samotných) byly děti dotazovány, co je napadne, když se řekne slovo rodina. Měly hovořit krátce o tom, na co si vzpomínají, jaké to u nich doma je nebo bylo. Začátek jsem takto zvolila proto, aby byl rozhovor uveden do tématu a také aby byly dál jasné souvislosti.

Další okruh otázek rozváděl některé otázky uvedené v předchozím dotazníku. Byly to zejména ty, na jejichž význam se v teorii klade důraz, a to je např. otázka zájmu rodičů o dítě, důslednost, jednotnost působení, kontrola, atp. Ty jsem uváděla se záměrem sledovat případné rozdíly v předchozích metodách v podobných oblastech.

Následovaly otázky sledující důvody umístění dítěte v ústavu, skrze které jsem sledovala schopnost reflektování reality, orientaci v problematice a odráželo se také téma zodpovědnosti. Ačkoli zdánlivě tato část rozhovoru nesouvisí s problematikou rodiny, opak je pravdou, a to zejména proto, že častým důvodem umístění dítěte do ústavní výchovy bývá vedle selhání výchovného působení rodičů také nerespektování výchovné autority dítětem a i v rozhovoru na toto téma se může projevit představa rodiče u dítěte. U dětí, které nebyly umístěné v ústavní výchově, bylo téma dotazováno podobně, i když bez souvislosti s jejich osobní zkušeností – co si myslí o tom, proč jsou děti umisťovány do ústavů, kdo je za to zodpovědný, co to vlastně zodpovědnost je atp.

Poslední okruh otázek se opět stácel k rodině. Otázky byly zaměřené na budoucnost, na představu vlastní rodiny a roli rodiče, ve které se odrážela i současná představa rodičů. Děti porovnávaly své rodiče s představou, co by v roli rodiče dělaly či nedělaly.

Na závěr se děti vyjadřovaly k rozhovoru a tématu samotnému a mohly doplnit, co dalšího jim připadá významné. Rozhovor byl nahráván na diktafon, aby byl zaznamenaný přesně tak, jak probíhal, se všemi informacemi i způsobem provedení. Data z diktafonu byla přepsána do elektronické podoby.

6.2.5 Informace o dětech

Často se stává, že děti nejsou o některých faktech informovány, že vnímají realitu skrze svou fantazii a přání (ačkoli to je význačné zejména u mladších dětí), že některé věci záměrně z různých důvodů zamlčují, někdy se stydí, jindy mají s informacemi o rodině spojené obavy, čerpají ze svých zkušeností. Proto byly u dětí z ústavní výchovy získány od sociálních pracovníků alespoň základní informace doplňující pohled na rodinu a umístění dětí do ústavní výchovy očima dospělých.

Byl vypracován krátký dotazník (viz příloha č. 4), který mapuje základní informace o dětech z ústavní výchovy, a to zejména délku pobytu dítěte v ústavu, četnost kontaktu s rodinou a důvody umístění dítěte do ústavní výchovy, případně opakované umístění.

Tyto informace u dětí z běžných rodin nebyly potřeba, odrážely se v rozhovoru, kdy děti z ústavní výchovy např. reflektovaly důvody umístění, kdežto děti žijící v rodině hovořily pouze o své představě o důvodech umístění. Stejně tak jsem nevnímala jako důležité potvrzovat u dětí z rodin četnost kontaktu s rodiči, předpokládala jsem, že u dětí z rodin je kontakt s rodiči denně nebo v určitém pravidelném intervalu (např. v případě střídavé péče), ale u dětí z ústavní výchovy bývá tento kontakt nepravidelný a pro děti může být jeho četnost obtížné upřesnit.

6.3 Sběr dat

Celý sběr dat byl realizován v průběhu třetího čtvrtletí školního roku 2010/2011. Rozhovory a kresby byly zadávány individuálně. Zbytek metod byl zadáván zpravidla skupinově, ale pod dohledem dospělé osoby, která zodpovídala případné dotazy dětí při nejasnostech. Písemně vyplňované metody byly zadávány jako první, kresba a rozhovor následovaly v další části, aby mohly být předchozí metody případně rozvinuty.

Spolupráce dítěte při šetření (tj. vyplnění dotazníku, označení polarit, nakreslení zadané kresby a rozhovor) trvala přibližně 45-50 minut. Data byla sbírána v prostředí školských zařízení, která byla dětem známá, zpravidla v průběhu dopoledních hodin ve všedních dnech. Děti z ústavní výchovy tazatelku většinou znaly, což přispělo k pozitivní atmosféře, důvěře a odstranilo počáteční ostych nebo rozpaky i při náročném tématu, jakým pro ně téma rodiny může být. Čas výuky děti většinou uvítaly a dobře spolupracovaly.

Děti dostaly informaci, že spolupráce je dobrovolná, dané techniky využijí ve své práci a nebude nikde prezentováno, co řekly společně s jejich jménem, a to ani jim vzájemně, ani jejich vychovatelům, učitelům nebo blízkým.

Psychologové ze školských zařízení spolupracovali zejména při organizaci a koordinaci dětí při šetření, při zajišťování informovaných souhlasů od zákonných zástupců a poskytování dalších informací, a to jak při sběru dat v základní škole, tak také ve školských zařízeních pro výkon ochranné a ústavní výchovy. Tam se na spolupráci při získávání souhlasů a informací o dětech podílely také sociální pracovníce, jak uvádím již výše.

6.4 Zpracování dat

V práci bylo využito jak kvantitativního, tak kvalitativního zpracování získaných dat. Každý způsob umožňuje jiný úhel pohledu na problematiku, a proto byly zvoleny oba postupy k získání co možná nejvíce významných informací.

Základní sledovanou otázkou bylo, zda existuje rozdíl mezi mentálními reprezentacemi rodiče u skupiny dětí ve starším školním věku žijících v ústavní výchově v porovnání s dětmi vyrůstajícími v rodinném prostředí. Zkoumány byly ale také dílčí výsledky, jako je např. rozdíl mezi děvčaty a chlapci. Nakonec byly porovnány výsledky dětí žijících v ústavní výchově i podle délky trvání života v dětském domově.

Prvním krokem zpracování dat bylo vyhodnocení dotazníků, sestavení základní datové matice a její převedení do elektronické podoby v programu MS EXCEL 2003. V matici byly kromě položek dotazníku také jednotlivé polarity charakteristik rodičů, obsahové položky kresby a základní data z přepsaných rozhovorů. Kvantitativní zpracování bylo provedeno využitím testování statisticky rozdílů mezi skupinami. K výpočtu statistické významnosti rozdílů byla použita metoda t-test pro normálně rozložená data a chí-kvadrát test

nezávislosti pro nominální typ dat. V tabulkách jsou červeně označeny statisticky významné rozdíly. Pro signifikanci rozdílů byla stanovena 5% hladina významnosti⁵. Data byla porovnávána také využitím faktorové analýzy, která ale nezobrazila žádné významné poznatky, proto tyto výsledky nejsou dále interpretovány. Kromě toho byly ale také provedeny kvalitativní analýzy dat a komparace dílčích výsledků jednotlivých metod.

Z Dotazníku pro způsob výchovy v rodině (Čáp, Boschek, 1994) byla přepsána data v podobě bodového ohodnocení do tabulky tak, že v řádku byla data od jednoho dítěte a sloupce znamenaly jednotlivé odpovědi. Pokud odpovědělo dítě na danou otázku „ano“, byla tato odpověď ohodnocena třemi body, pokud zněla odpověď „zčásti“, byla obodována dvěma body, a za odpověď „ne“ byl jeden bod. Stejný způsob bodového hodnocení je v administraci metody, následně byly vyhodnoceny i jednotlivé kategorie vztahů a nároků podle hodnotících kritérií manuálu. Porovnány byly hodnoty jednotlivých odpovědí, ale i celkových výsledků v daných kategoriích emočního vztahu, míry autonomie a nároků. Ke sledování rozdílů mezi skupinami byla použita metoda t-testu. Pořízená data byla dále porovnávána s dalšími výsledky.

Data získaná určováním hodnot mezi polaritami charakteristik rodičů byla zpracována také nejprve kvantitativně. Do tabulek koncipovaných stejným způsobem jako při výše uvedené metodě dotazníku byla přepsána data tak, že hodnoty byly přečíslovány od 1 do 7, aby bylo patrné, na které straně dotazníku byla hodnota zaznamenána (přečíslování bylo od 7 k 1, kdy hodnota 7 byla na levé polaritě a zaměňovala hodnotu čísla 3, jako nejvyšší možnou hodnotu levé polarity, naopak číslo 1 bylo zaměněno za původní číslo 3 na pravé polaritě a vyjadřovalo tedy nejvyšší možnou hodnotu pravé polarity). Následovalo porovnání průměrů t-testem, a to nejen u jednotlivých polarit vyjadřujících charakteristiky rodičů, ale také u celku. Statisticky významný

⁵ Signifikance rozdílů na 1% hladině významnosti je v tabulkách označena zavedeným symbolem ** v horním indexu čísla, na 5% hladině významnosti je u hodnoty uveden symbol *

rozdíl se sledoval zejména mezi skupinami dětí žijících v ústavní výchově a v rodinném prostředí, ale také se sledoval rozdíl mezi dívkami a chlapci.

Porovnáním průměrů byla získaná data k jednotlivým polaritám a jejich hodnotám. Tímto způsobem se ale nedozvíme o rozdílech hodnot, které skupiny dětí využívaly, a tak se v druhé fázi ponechaly hodnoty od 3 přes 0 k hodnotě 3 na druhé straně. Důležité byly nejen průměry, ale také sumy celků, jež se dále porovnávaly stejným způsobem. Ačkoli průměry mohou být u skupin podobné, neznamená to, že byly využívány podobné hodnoty, což lze naopak vysledovat porovnáním součtů celků, respektive průměry těchto sum. Data byla následně porovnáována s informacemi získanými použitím dalších metod.

Při zpracování kreseb bylo důležité, co děti na výtvoru znázornily, nehodnotil se způsob provedení, ale význam kresby a jejích jednotlivostí. Seznam znázorněných jevů jsem vytvořila analýzou obrázků, kdy jsem zaznamenávala viditelné charakteristiky u každého obrázku, které pak vstoupily do kvantitativního zpracování tím, že jsem počítala, v kolika obrázcích se charakteristiky objeví. Data byla opět uspořádána do tabulky, která ukazovala výskyt jednotlivých jevů, a to rodičů, dítěte samotného, sourozenců, jiných příbuzných, zvířat, znázornění místa nebo vybavení bytu a také zda šlo o vykreslení konkrétní rodiny nebo „nějaké“, jakékoli obecné rodiny. Pro kvantitativní vyhodnocení výsledků byl použit chí-kvadrát test nezávislosti. Data jsem analyzovala nejen kvantitativně podle tematického obsahu, ale také kvalitativně. Podle způsobu zpracování a celkové podoby byly utvořeny kategorie. Závěry získané kresbami byly dále porovnány s dílčími závěry z ostatních metod.

Rozhovor byl zpracován převážně kvalitativně. Pro zpracování dat z rozhovorů bylo využito kvalitativní analýzy skrze otevřené a selektivní kódování. Na základě odpovědí v daných oblastech byly vytvořeny seznamy kódů a kategorie, ve kterých se sledovaly shody a rozdíly představy rodiče u dětí

s ústavní výchovou a bez ní. Analýza probíhala také sledováním odchylných případů. Dále se také u dětí z ústavní výchovy porovnávaly informace z rozhovoru s dodanými fakty od sociálních pracovníků.

U vybraných proměnných bylo využito také kvantitativní porovnání významu rozdílů, a to opět použitím chí-kvadrát testu nezávislosti.

Statisticky významné rozdíly mezi skupinami ve shodných oblastech jsem porovnávala mezi jednotlivými metodami. Zajímaly mě ale také kvalitativní výjimky, kde jsem následně sledovala, o jaké děti šlo, v čem byly jejich odpovědi výjimečné v jiných oblastech či zda se lišily v anamnestických údajích. Hledala jsem vzájemnou souvislost mezi odpověďmi na jednotlivé metody.

7. VÝSLEDKY A JEJICH INTERPRETACE

Získaná data byla analyzována nejen u každé metody samostatně, ale dílčí závěry byly pojímány komplexně a porovnány i mezi sebou. Nejprve ale uvádím výsledky a jejich interpretace u každé metody zvlášť, jejich porovnání až následně, aby nedošlo ke zkreslení, kdy se u později jmenovaných metod nabízí více srovnání. U prvních dvou metod (dotazník a polarity charakteristik) byly na základě zpracovaných dat sledovány vztahy mezi skupinami dětí, a to jak porovnáním jednotlivých položek, tak i celkových výsledků. Kresba byla reflektována skrze komparaci výskytu jednotlivých obsahů u obou skupin, a to kvantitativně i kvalitativně. Pro doplnění byly sledovány i vztahy mezi pohlavím, aby se případně mohl uchopit i vliv pohlaví a přihlíželo se také k délce pobytu v ústavní výchově. Rozhovor byl zpracován zejména kvalitativně, ale následné interpretace byly porovnány i s ostatními výsledky (viz výše). U dětí z ústavní výchovy se sledovaly při porovnání dílčích závěrů také informace získané skrze anamnestické dotazníky od sociálních pracovníků dětských domovů.

7.1 Dotazník

Jak je již výše uvedeno, pozornost je zaměřena zejména na rozdíly mezi skupinami dětí žijících v ústavní výchově a v rodinném prostředí. Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině (Čáp, Boschek, 1994) nevyplnily 3 dívky ze skupiny dětí žijících v rodinném prostředí, všechny ostatní děti ho vyplnily.

Porovnáním výsledků (viz tab. č. 5) vyšlo najevo, že se vyskytují významné rozdíly mezi skupinou dětí žijícími v ústavní výchově a v rodinném prostředí v několika kategoriích, a to na 5% hladině významnosti. V jednom případě (kategorie požadavků ze strany otce) byl rozdíl potvrzen dokonce na 1% pozorované hladině významnosti.

Tabulka č. 5 – Data z Dotazníku pro zjišťování způsobu výchovy u skupin dětí rozdělených podle prostředí, kde žijí⁶

DOTAZNÍK		Poz.O	Neg.O	Pož.O	Vol.O	Poz.M	Neg.M	Pož.M	Vol.M
ÚV	\bar{x}	25,10	15,39	19,02	21,03	26,15	15,46	19,03	20,75
	S.D.	4,23	3,75	4,45	3,89	5,50	4,59	4,58	3,96
Bez ÚV	\bar{x}	23,87	14,47	15,73	20,20	27,23	13,80	16,93	19,77
	S.D.	3,86	3,37	2,99	3,69	3,78	3,82	3,06	3,85
p		0,09	0,13	0,00**	0,17	0,17	0,05*	0,01*	0,14

Z tabulky č. 5 je patrné, že děti z prostředí ústavní výchovy shledávají požadavky otců i matky významně vyšší než děti žijící v rodinném prostředí. Vzhledem k tomu, že více než polovina dětí z prostředí ústavní výchovy byla umístěna do instituce mimo jiné z důvodu výchovných potíží, je pravděpodobné, že mají obtíže s respektováním požadavků a autority dospělého. Následně se jim tedy mohou požadavky rodičů jevit jako vyšší než dětem, které žijí v rodině a pravděpodobně většinou s respektováním dospělé autority, ačkoli v období puberty, nemají tak významné problémy. Požadavky ze strany dospělých se jim jeví více jako přiměřené. Za pozornost ale stojí také rozdíl v reflektování hostility matky (v tab. č. 5 sloupec „Neg.M“). Děti z ústavní výchovy reflektují projevy

⁶ Legenda k tabulce č. 5:

Tabulka udává průměrné hodnoty získané použitím Dotazníku pro zjišťování způsobu výchovy u dětí (Čáp, Boschek, 1994) u skupiny dětí žijících v ústavní výchově a v rodinném prostředí, červeně jsou uvedena statisticky významná data.

Poz. – kategorie kladného emočního vztahu, Neg. – kategorie záporného emočního vztahu; Pož. – kategorie Požadavky, Vol. – kategorie Volnost; O – daná kategorie u otce, M – daná kategorie u matky; ÚV – skupina dětí žijící v ústavní výchově, Bez ÚV – skupina dětí žijících stabilně v rodině; \bar{x} – průměrná hodnota, S.D. – směrodatná odchylka; p – pozorovaná statistická významnost. K výpočtu byla použita metoda t-test, hodnoty jsou zaokrouhleny.

matky jako více hostilní. Navíc pozitivní vztah k matce byl jediný faktor, kde děti z ústavní výchovy (bez ohledu na rozdíly pohlaví, jak je zřejmé srovnáním s tab. č. 6) dosahovaly nižších hodnot než děti z rodinného prostředí (i tak byly hodnoty ale vysoké), což nemusí být samozřejmost, děti mohou zároveň reflektovat vysoký pozitivní vztah i vysoký pocit hostility nebo opačně.

Tabulka č. 6 – Data z Dotazníku pro zjišťování způsobu výchovy u skupin dětí rozdělených podle pohlaví⁷

DOTAZNÍK		Poz.O	Neg.O	Pož.O	Vol.O	Poz.M	Neg.M	Pož.M	Vol.M
Dívky	\bar{x}	23,79	14,97	16,38	20,44	25,79	14,97	16,85	20,09
	S.D.	5,51	4,19	3,38	4,34	5,75	5,29	3,88	4,07
Chlapci	\bar{x}	25,24	15,15	18,85	20,95	26,96	14,85	19,24	20,62
	S.D.	2,89	3,29	4,54	3,5	4,45	3,78	4,22	3,87
p		0,06	0,41	0,00**	0,28	0,14	0,45	0,01**	0,27

V uvedené tabulce č. 6 vidíme, že chlapci celkově reflektovali k matce kladnější vztah než děvčata, což vliv pohlaví na tuto položku při sledování rozdílů mezi skupinami eliminuje. Nabízelo by se vysvětlení, že děti umístěné v ústavní výchově se mohou na matku zlobit, reflektovat její případný nezáměr, vyčítat jí jejich umístění v ústavní výchově. Jak je uvedeno výše, téměř polovina dětí byla

⁷ Legenda k tabulce č. 6:

Tabulka udává průměrné hodnoty získané použitím Dotazníku pro zjišťování způsobu výchovy (Čáp, Boschek, 1994) u dívek a chlapců v celkovém souboru, červeně jsou uvedena statisticky významná data. Černě zvýrazněné hodnoty nejsou statisticky významné, ale v textu je na ně upozorněno.

Poz. – kategorie kladného emočního vztahu, Neg. – kategorie záporného emočního vztahu; Pož. – kategorie Požadavky, Vol. – kategorie Volnost; O – daná kategorie u otce, M – daná kategorie u matky; \bar{x} – průměrná hodnota, S.D. – směrodatná odchylka; p – pozorovaná statistická významnost. K výpočtu byla použita metoda t-test, hodnoty jsou zaokrouhleny.

do ústavu umístěna mimo jiné z důvodu selhání péče rodičů či slabých sociálních podmínek (což je vlastně také do určité míry selhání péče – po stránce materiální). Vzhledem k tomu, že matka bývá společností vnímána jako ten z rodičů, který více pečuje o děti a také většina dětí pochází z neúplné rodiny (a pravděpodobněji žily pouze s matkou), je možné, že právě proto je matka reflektována s větší mírou hostility (přestože také s pozitivním nábojem). Vyšší míra hostility u dívek může být způsobena např. určitou identifikací s matkou, resp. její odmítnutí či případně projev v rámci vývojového období, kdy se vůči mateřské postavě více vymezují.

Následně je ale vhodné zmínit i statisticky významné rozdíly ve výsledcích z pohledu pohlaví, což by mohlo ovlivnit rozdíly skupin rozdělených podle toho, kde děti žijí. Chlapců ve skupině dětí z ústavní péče bylo více, proto je nutné to při interpretaci dat reflektovat. Ačkoli při administraci testu samotného jeho autoři uvádí, že není významné, zda je dítě chlapec či dívka, přesto se v některých otázkách a i v celkovém vyhodnocení projeví významné rozdíly ve vnímání výchovných stylů rodičů u dívek a chlapců.

Chlapci vnímali celkově vyšší požadavky na svou osobu ze strany matky i otce (v tab. č. 6 označeno položkou „Pož.O“ – otec a „Pož.M“ – matka). Je možné, že chlapci (navíc v období staršího školního věku) obecně vnímají rodičovské požadavky silněji než dívky, ale zároveň že chlapci z ústavní výchovy se s rodičovskými autoritami vyrovnávají hůře než chlapci z běžných rodin (mezi chlapci z obou skupin tedy může existovat rozdíl).

Ačkoli lze usuzovat na vliv pohlaví při rozdílu v reflektování požadavků rodičů, v porovnání jednotlivých otázek je v kategorii požadavků také mezi dětmi žijícími v ústavní výchově a v rodinném prostředí patrný rozdíl, a to bez vlivu rozdílu pohlaví (viz příloha č. 6). Z deseti otázek byl u otázek týkajících se požadavků obou rodičů statisticky významný rozdíl mezi dětmi z prostředí ústavní výchovy a rodin u 4 z nich. U reflektování požadavků u otce to bylo

dokonce u 8 z 10 otázek. Rozdíl mezi děvčaty a chlapci byl ve vnímání požadavků u otce pouze u 3 otázek, a to pouze u 1 shodně s předchozím porovnáním skupin. To znamená, že významný rozdíl byl u skupin rozdělených podle pohlaví v jiných otázkách, než v těch, ve kterých byly statisticky významné rozdíly shledány mezi skupinami rozlišenými podle prostředí, kde děti žily. Statisticky významný rozdíl mezi skupinou dětí z ústavní výchovy a z rodinného prostředí, byl celkově zejména u otázek týkajících se otce. V otázce týkající se trestů byl významný rozdíl u reflektování způsobu výchovy obou rodičů. Děti z prostředí ústavní výchovy reflektovaly rodiče jako málo trestající.

Opět při možném vysvětlení vycházím z důvodu umístění do ústavní výchovy, kdy více než polovina dětí v této skupině měla výchovné obtíže a tyto děti narážejí častěji na problémy s respektováním autority, kterou zpravidla právě otec v rovině společenských představ o fungování rodiny zastává. Následně se také může stát, že rodiče u dětí s výchovnými problémy rezignují na používání trestů, které se mohou jevit u takových dětí zpravidla jako málo účinné nebo k nim ve svých výchovných strategiích sahají při opravdu výrazných prohřešcích. Dalším vysvětlením může být sociální norma, která pro rodiny dětí z ústavní péče může být v projevech výchovy (např. vyšší autonomie a slabá kontrola) jinde, než u běžné populace, a tak rodiče nemusí některé projevy dětí reflektovat jako neadekvátní chování.

U některých otázek byly významné rozdíly také mezi děvčaty a chlapci, což je jeden z faktů, který poukazuje na to, že je možné, že dívky a chlapci přesto reflektují výchovu svých rodičů odlišně, jak to dokazuje např. Kellerhals (1992).

Ve vztahu k délce pobytu v dětském domově u dětí z prostředí ústavní výchovy nebyl významný rozdíl v pohledu na emoční projevy rodičů, jejich nároky a poskytovanou autonomii. Dílčí podskupiny ale byly tvořeny pouze malým vzorkem.

7.2 Polarity

Dvacet protikladných výrazů vztahujících se ke každému z rodičů tvořilo další metodu (viz příloha č. 2), ve které se sledovala představa rodiče u dětí staršího školního věku žijících v prostředí ústavní výchovy a ve které byly porovnávány hodnoty uvedené také skupinou dětí žijících v rodině. Porovnáním dat v této metodě se prokázaly statisticky významné rozdíly mezi skupinami, a to na 1% pozorované hladině významnosti (viz tab. č. 7).

Tabulka č. 7 – Průměrné hodnoty polarit a jejich sumy u skupin dětí rozdělených podle prostředí, kde žijí⁸

POLARITY		Polarity $\bar{x} \Sigma$ /otec	Polarity $\bar{x} \Sigma$ /matka	Polarity \bar{x} /otec	Polarity \bar{x} /matka
ÚV	\bar{x}	44,22	45,37	5,22	5,44
	S.D.	10,52	8,42	1,14	0,82
Bez ÚV	\bar{x}	36,43	38,23	5,01	5,29
	S.D.	9,37	9,46	0,88	0,57
p		0,00**	0,00**	0,19	0,18

⁸ Legenda k tabulce č. 7 :

ÚV- skupina dětí žijících v ústavní výchově, Bez ÚV – skupina dětí žijících v rodině, červeně jsou uvedena statisticky významná data.

Polarity $\bar{x} \Sigma$ – ve sloupci jsou průměry sum hodnot uvedených polarit, počítáno s čísly 3-0-3 (ke zjištění intenzity vyjadřování charakteristik)

Polarity \bar{x} – označuje průměr hodnoty polarit, které děti určovaly, tentokrát počítáno s hodnotami 1-7 (ke zjištění, jaké místo děti průměrně označovaly)

\bar{x} – průměrná hodnota, S.D. – směrodatná odchylka, p – pozorovaná statistická významnost. K výpočtu byla použita metoda t-test, hodnoty jsou zaokrouhleny.

Aby bylo zřejmé, jakou polaritu děti více volily, bylo nutné číslování 3-0-3 přečíslovat hodnotami od 1-7. Pokud by v matici bylo pouze např. číslo 3, nebylo by zřejmé, o jakou polaritu jde. Při porovnání průměrů hodnot 1-7 nebyl mezi dětmi z prostředí ústavní výchovy a rodiny rozdíl. Pokud ale nesledujeme polarity, nýbrž tendenci k zadávání krajní či středové hodnoty (počítáno s číslováním 3-0-3, v tabulce č. 7 jde o sloupce sledující průměry sum), ukazuje se v tomto jevu signifikantně významný rozdíl mezi skupinami dětí.

Děti z prostředí ústavní výchovy volily daleko častěji krajní hodnoty, tedy hodnoty blíže k extrémním polohám významu (viz příloha č. 7). Pokud děti z ústavu volily např. hodnoty 3 (= 7 nebo 1), mohly děti z běžných rodin volit častěji střední hodnoty, tj. 1 (= 5 nebo 3) a jejich průměr mohl být podobný. Je ale zřejmé, že krajní hodnoty skrývají jiný význam než hodnoty středové.

Jestliže děti žijící v ústavní výchově volily významně častěji krajní hodnoty než děti žijící v rodině, ukazuje to, že děti z dětských domovů reflektují vychovávající osoby v rodinném prostředí spíše tzv. černobíle. Volí častěji extrémnější hodnoty, a to na obě strany.

Ve velmi zjednodušeném pohledu to znamená, že děti žijící v ústavní výchově reflektují rodiče buď jako dokonalé, milující, nebo naopak jako ty, které dehonestují a považují za špatné. Oproti tomu děti žijící v rodinném prostředí častěji udávají středové hodnoty. Usuzuji, že je to tím, že se svými rodiči žijí a jsou s nimi v kontaktu častěji, znají je v různých situacích, když je klid, ale i v zátěži, znají jejich odlišné reakce k nim samotným a krajní hodnoty dávají méně často. Jsou si vědomi toho, že rodiče mají své kladné, i záporné stránky.

Sledovaná délka pobytu dítěte v ústavní výchově neměla na tento fakt vliv. Je opět ale nutné zmínit, že tyto soubory byly menší a tedy závěry jsou pouze na dokreslení celkového obrazu.

Následující tabulka č. 8 znázorňuje rozdíly hodnot udávaných děvčaty a chlapci v celkovém sledovaném souboru. Významně vyšší průměry hodnot se vyskytují u chlapců než u dívek, a to u obou rodičů, jak u označení týkající se charakteristiky matky, tak otce.

Tabulka č. 8 – Průměrné hodnoty polarit a jejich sumy u dívek a chlapců⁹

POLARITY		Polarity $\bar{x}\Sigma$ /otec	Polarity $\bar{x}\Sigma$ /matka	Polarity \bar{x} /otec	Polarity \bar{x} /matka
Dívky	\bar{x}	40,12	41,12	4,69	5,15
	S.D.	11,02	9,74	0,85	1,07
Chlapci	\bar{x}	42,51	44,11	5,44	5,54
	S.D.	10,50	8,95	0,91	1,03
p		0,16	0,07	0,00**	0,01**

Chlapci mají průměrně vyšší hodnoty, které zadávali, není ale významný rozdíl mezi průměry sum. To znamená, že dívky a chlapci využívali přibližně stejné rozmístění hodnot od středu, jejich odpovědi byly ale obsahově jiné.

Statistická významnost rozdílu mezi pohlavím se projevuje, i když bereme v potaz pouze skupinu dětí umístěných v ústavní výchově. I v tomto případě je statisticky významný rozdíl průměrů mezi hodnocením dívek a chlapců.

⁹ Legenda k tabulce č. 8 :

Polarity $\bar{x}\Sigma$ – ve sloupci jsou průměry sum hodnot polarit počítaných s čísly 3-0-3 (ke zjištění intenzity vyjadřování charakteristik)

Polarity \bar{x} – sloupec označuje průměry hodnot polarit, které děti určovaly, tentokrát počítáno s hodnotami 1-7

\bar{x} – průměrná hodnota, S.D. – směrodatná odchylka, p – pozorovaná statistická významnost, k výpočtu byla použita metoda t-test, hodnoty jsou zaokrouhleny, červeně jsou označena statisticky významná data.

Vzhledem k tomu, že ale vzorek je určen menším počtem dětí, je to zmíněno pouze jako doplnění (viz příloha č. 8).

Skrze polaritu významů je možné se v konkrétních oblastech lépe přiblížit k představě rodiče dítěte. Děti přiřazovaly různou míru určitých významů k rodiči, a tak jsem sledovala dále rozdíly v jednotlivých polaritách mezi skupinami dětí rozdělených podle prostředí, ve kterém žijí. V další části tedy pohlédnu na rozdíly mezi hodnocením dětmi žijícími v ústavní výchově a v rodinném prostředí spíše kvalitativně.

Z výše uvedeného textu je zřejmé, že děti žijící v prostředí ústavní výchovy hodnotí zpravidla více krajními hodnotami, tedy s jinou intenzitou. Reflektování charakteristik rodičů (odhlédneme-li od jejich intenzity) je ve skupinách dětí žijících v ústavní výchově a v rodinném prostředí velmi podobné. Přesto je, na co se zaměřit.

Reflektování otce skrze polaritu

Pokud se zaměřím pouze na nejvýše uváděné hodnoty, děti reflektují otce skrze polaritu významů jako někoho, kdo o ně *má zájem, váží si ho a mají ho rády*. Děti z rodinného prostředí uvádí jako důležité také to, že otec *vytváří příjemné prostředí a záleží mu na známkách*. Naopak pro děti z prostředí ústavní výchovy je důležité, že otec je také *starostlivý*. U některých polarit byly průměrné hodnoty dětí skoro shodné, což vzhledem k tomu, že děti z ústavní výchovy měly tendenci hodnotit výše, by mohlo znamenat, že tato polarita je pro ně méně důležitá, než pro děti z rodinného prostředí, byla to hodnota týkající se školních výsledků, ale také polarita *mám ho rád/a* anebo sledující důslednost.

Stalo se ale také, že děti reflektovaly otce na odlišných pólech. Děti z prostředí ústavní výchovy reflektovaly otce jako spíše *unaveného*, že je *jako kámen* a více

je *odměňuje*. U dětí z běžných rodin byly voleny naopak polarity, že je otec *plný elánu a života*, je spíše *jako samet*, ale více je *trestá*.

Většina dětí reflektovala otce spíše pozitivně, děti z ústavní výchovy, které charakteristiky určovaly s větší intenzitou, tedy směřovaly spíše k idealizaci otce. Pouze 7 dětí ze skupiny dětí z ústavní výchovy reflektovaly otce celkově s negativní konotací. Tyto děti si otce neváží, nemají ho rády a většinou pro ně nevytváří ani příjemné prostředí. Na rozdíl od ostatních uvádí, že o ně otec nemá zájem.

Reflektování matky skrze polarity

Mnohé významy určují děti z obou skupin při reflektování matky shodně. Je to zejména to, že je *starostlivá, má o ně zájem, záleží jí na pořádku, je hezká, váží si jí, vytváří příjemné prostředí a mají ji rády*.

Pro děti vyrůstající v rodinném prostředí je také velmi důležité, že matka jim *naslouchá a záleží jí na známkách*. Poslední uvedená byla jediná charakteristika, kdy tuto polaritu hodnotily děti z rodinného prostředí celkově výše než děti z prostředí ústavní výchovy, takže to vnímám jako opravdu velký rozdíl. Navíc otázka významu školních výsledků je důležitá také v reflektování charakteristik otce. Vysvětluji si tento fakt tak, že vzhledem k tomu, že děti žijící v prostředí ústavní výchovy jsou s rodiči v kontaktu o víkendu či o prázdninách, není otázka známek aktuální tak jako při běžném denním životě. Ze všech polarit je právě tato nejvíce vázána na každodenní život dítěte (a samozřejmě odráží orientaci rodičů na vzdělání, což jak vyplývá z teoretické části práce nelze u dětí z ústavní výchovy očekávat v takové míře). Dalším vysvětlením může být také to, že vzhledem k vysoké míře umístění dětí z důvodu výchovných problémů nebo záškoláctví nejsou následně prioritou rodičů školní výsledky, ale projevy chování

a to, zda děti do školy vůbec chodí. Děti z ústavního prostředí reflektují jako důležité také to, že matka s nimi *tráví čas a je milá*.

Na odlišných pólech vnímají skupiny dětí matku ve významech podobných jako u otce. Je to polarita *unavený – plný elánu, života*, polarita *trestá – odměňuje*, ale také *je přísná – není přísná*. Zajímavé ovšem je, že děti z prostředí ústavní výchovy reflektují matku jako více trestající a přísnou, ačkoli u otce to je opačně.

Nejvýše byla hodnocena položka vyjadřující vztah k matce *mám ji rád/a a vážím si jí*. Průměrně byla hodnocena tato položka více než 2 body. Mírně níž byla stejná položka hodnocena u otce.

Lze tedy shrnout, že děti z ústavní výchovy reflektují silný pozitivní emoční vztah k matce, ale zároveň ji hodnotí jako spíše trestající a přísnou. Matka je ve většině charakteristik hodnocena častěji v krajních pozitivních polohách, a tedy celkově idealizována. S vyloženě negativní konotací hodnotily matku jen 4 děti z ústavní výchovy. Ty ji následně popisují jako většinou trestající, přísnou, unavenou, nevytvářející příjemné prostředí, ale také jako tu, která s nimi netráví čas a nemá o ně zájem.

Vybrané polaritty – zájem o známky, odměny/tresty

Ráda bych se ještě v rámci další interpretace krátce vrátila k rozdílným pohledům dětí z rodinného prostředí a ústavní výchovy na dvě dvojice již výše zmíněných polarit charakterizující rodiče, a to na určitou životní energii rodiče a na odměny a tresty. Představa rodiče u dítěte z ústavní výchovy ho reflektuje spíše jako unaveného, naopak děti, které se svými rodiči žijí, je zobrazují blíže polaritě „je plný/á elánu, života“. Toto se domnívám by mohlo být zrcadlení toho, s čím se v praxi opravdu setkáváme. Rodič dítěte umístěného v ústavní výchově zpravidla vystupuje jako ten, kdo je znavený, sociálně a finančně slabý, často si stěžující na různé nepřízně. Děti od svých rodičů slýchají o různých strastech

a často zdánlivě bezvýhodných situacích, o tom, že rodiče nemají peníze, mají hodně práce nebo naopak nemají žádnou a děti tak následně různé nesplněné sliby svých rodičů často omlouvají.

Dalším rozdílně přiřazeným významem k rodiči byl pohled na to, zda rodič spíše trestá nebo odměňuje. U otce i matky byly tyto polarities opačně u dětí vyrůstajících v ústavní výchově a v rodinném prostředí. Otcové byly dětmi, které žijí v ústavní výchově, hodnoceni jako odměňující a matky naopak jako více trestající a také přísné. V tomto pohledu jakoby představy matek a otců u dětí vyrůstajících v ústavní výchově měly vyměněnou roli. Otcové jsou ti, kteří více odměňují a matky trestají a jsou přísné. Zpravidla bývají role připisovány opačně, kdy matky jsou ty „hodnější“ a otcové „trestající“, jak to zrcadlí děti z rodinného prostředí. Je třeba ale také dodat, že hodnoty trestající ani odměňující polarities nebyly v průměru výše než mezi bodem 1 a 2 na obou stranách, což poukazuje na to, že rodiče jsou reflektováni jako ti, kteří využívají obou výchovných postupů, resp. ani jednoho v krajní poloze. Přesto je také nutné připomenout to, že více dětí z ústavu pochází z neúplných rodin, kde zpravidla matky přebírají také roli otce, který není při výchově přítomen.

Na závěr analýzy této metody se ale opět vrátím ke kvantitativním hodnotám, které dokreslí i kvalitativní analýzu. Důležité je zmínit, že rozdíly byly i ve skupinách rozdělených podle pohlaví (viz příloha č. 9b), a to zejména ve vnímání otce. Chlapci statisticky významně více vnímali zájem otců o známky než dívky. Ve skupinách rozdělených podle prostředí, ve kterém děti žijí, se ale projevilo, že v rodině tento zájem děti reflektují u otců s větší důležitostí. Stejně tak reflektovali chlapci otce jako více kontrolujícího a méně odměňujícího, kdežto v rozdělení skupin podle prostředí, kde děti žijí, se to projevilo opět naopak, resp. skupina s větším počtem chlapců průměrně hodnotila opačně (viz příloha č. 9a). Otázka zájmu o školní výsledky a otázka týkající se odměn / trestů se tedy jeví jako důležitá. V pojetí matky byly statisticky významné rozdíly mezi chlapci a děvčaty jednoznačně ve výrazech „je

milá“ a „tráví se mnou čas“. Dívky ve vztahu k chlapcům udávají průměrně významně menší hodnotu v obou položkách.

7.3 Kresba

Ačkoli se kresba rodiny z uvedených technik jeví jako nejjednodušší, pro děti tomu tak nebylo. Dva chlapci dokonce odmítli kreslit úplně, což se u jiných technik nestalo, přestože u rozhovoru některé děti dávaly najevo (zejména děti z ústavní výchovy), že jim téma rodiny nebo některé otázky nejsou příjemné. Jeden chlapec odmítl na téma rodina kreslit z důvodu toho, že neví, co znázornit, druhý svou neochotu ztvárnit rodinu omluvil tím, že neumí kreslit. Ačkoli byli oba motivováni a povzbuzováni, nic nenakreslili, v jiných technikách ale ochotně spolupracovali. Obava z výkonu se objevovala u mnoha dětí a svůj výtvar doprovázely negacemi nebo omluvami, že se jim kresba nedaří tak, jak by chtěly nebo že neumí kreslit. Často byly kresby pouze schematické. Pro období puberty je ale běžné, že se děti srovnávají s vrstevníky a obávají se neúspěchu, z toho důvodu také často v tomto období kreslí méně než v předchozích vývojových obdobích (Kopta 2008; Vágnerová 2001) a z toho důvodu byly také děti podporovány k jakémukoli ztvárnění, hodnotilo se zejména to, co na kresbě bylo nebo nebylo znázorněno a celková podoba výtvarného zpracování.

Děti znázorňovaly „svou“ rodinu častěji než rodinu „obecnou“, ideální nebo někoho jiného. Ze všech 88 dětí, které se techniky účastnily, jen 11 nakreslilo „obecnou rodinu“. Přesně polovina všech dětí znázornila svou rodinu. Zbytek dětí kreslilo různé symboly, domácí zvířata nebo prostředí.

Ze skupiny dětí z ústavní výchovy jen 3 děti nakreslily obecnou představu rodiny, u dětí bez ústavní výchovy kresba „nějaké rodiny“ byla u přibližně čtvrtiny dětí (viz tab. č. 9).

Tabulka č. 9 - Kresba obecné, nějaké rodiny u skupin dětí rozdělených podle prostředí, kde žijí ¹⁰

KRESBA OBECNÉ RODINY	Nakreslená obecná, „nějaká“ rodina	
ÚV	3	5,3 %
Bez ÚV	8	25,8 %
p		0,01**

Pro děti z dětského domova je rodina důležité téma, a proto kreslí zpravidla rodinu svou vlastní, přestože někdy se může stát, že v ní vystupují i příbuzní z širšího rodinného kruhu. Někdy dokonce děti vyjadřují pouze pocit zastoupený symbolem, téměř vždy se ale kresba vztahuje k rodině vlastní. U dětí z rodinného prostředí je to téma, které je daleko „bezpečnější“ (což se projevilo zejména v rozhovoru, jak je uvedeno dále), a proto znázorňují častěji i rodinu nějakou, nejen svou vlastní. Jsou schopny se od představy své vlastní rodiny lépe odpoutat. Tyto děti mohou vidět mezi rodinami větší podobnosti (nesetkávají se s extrémny jako děti z dětských domovů), z vlastní rodiny pak usuzují na obecnější představu jakékoliv rodiny. Děti z prostředí ústavní výchovy mohou mít zkušenost s větší variabilitou rodin a následně mohou tedy hůře formulovat obecný model rodiny, a proto se raději drží konkrétního složení vlastní rodiny.

¹⁰ Legenda k tabulce č. 9:

Udané hodnoty zobrazují četnosti vyjádření „nějaké rodiny“ v kresbách dané skupiny. V tabulce jsou uvedeny pouze hodnoty kritéria „ano, zobrazeno“, červeně jsou označena statisticky významná data.

ÚV - skupina dětí žijících v ústavní výchově, Bez ÚV – skupina dětí žijících v rodinném prostředí; p – pozorovaná statistická významnost. Použita byla metoda chí-kvadrát test nezávislosti, hodnota je zaokrouhlena

Kresby jsem dále rozdělila podle konkrétního obsahu do několika kategorií. Všechny uvedené kategorie se vyskytovaly jak u dětí z ústavní výchovy, tak také u dětí žijících v běžných rodinách. Obsahově se kresby mezi skupinami v některých bodech lišily.

1. Věcné pojetí

- děti znázorňovaly pouze členy rodiny bez zjevného vztahu nebo akce
- děti znázorňovaly pouze materiální hodnoty – dům, auto, počítač atp.
- oboje – na obrázcích byli znázorněni např. členové rodiny vedle domu, ale bez aktivity nebo naznačení vztahu

2. Emoční pojetí

- děti vyjadřovaly na obrázku vztah přímo (držení za ruce, objetí)
- děti vyjadřovaly na obrázku vztah symbolem

3. Vyhnutí se tématu

- děti se určitým způsobem vyhnuty tématu rodiny, kdy na obrázku ztvárnily domácí zvíře nebo přírodu. Tato kategorie byla nejmenší. Při porovnání výsledků mezi jednotlivými metodami se k této kategorii vrátím a pohlédnu na ostatní odpovědi těchto dětí.

V četnosti znázornění rodičů je patrné, že je dětí z ústavní výchovy znázorňují zpravidla méně než děti z rodinného prostředí (viz tab. č. 10). U dětí z dětského domova jde přibližně o polovinu znázornění, kdežto u dětí z běžných rodin děti znázorňovaly své rodiče téměř ve třech čtvrtinách kreseb. Děti z ústavní výchovy znázorňovaly otce méně než v polovině případů, u matky šlo o více než polovinu, kdežto děti z běžných rodin znázorňovaly matku a otce stejně často, a to téměř

v 75 % případech. Při sledování jevů u dětí rozdělených podle pohlaví se neprojevil významný rozdíl mezi děvčaty a chlapci.

Tabulka č. 10 – Souhrnná tabulka výskytu jednotlivých vybraných obsahů v kresbě u skupin dětí rozdělených podle prostředí, kde žijí¹¹

OBSAHY KRESBY	matka	otec	příbuzní	sourozenci	dítě samo	dům	činnost	symbol
ÚV	32	28	10	22	28	15	3	2
	56 %	49 %	18 %	39 %	49 %	26 %	5 %	4 %
Bez ÚV	23	23	0	15	14	8	0	4
	74 %	74 %	0 %	48 %	45 %	26 %	0 %	13 %
p	0,07	0,02*	0,01*	0,25	0,45	0,58	0,27	0,11

Na základě výše uvedeného není možné reflektovat představu rodiče u dětí, ale je možné usuzovat na význam rodiče z jeho znázornění, což tvorbu jeho představy ovlivňuje. To by napovídalo, že matka je pro děti v ústavní výchově reflektovaná jako důležitá, pravděpodobně důležitější než otec. Při sledování obsahů u dětí rozdělených podle pohlaví se neprojevil významný rozdíl mezi děvčaty a chlapci.

Tento jev bych ráda ještě doplnila o výskyt příbuzných v kresbách, včetně prarodičů. Jak blíže ukazuje tab. č. 11, žádné z 31 dětí žijících v rodinném

¹¹ Legenda k tabulce č. 10:

Udané hodnoty zobrazují četnosti vyjádření jevu v kresbách dané skupiny. Jevy a významnost rozdílu jejich vyjádření napříč skupinami byly sledovány samostatně chí-kvadrát testem nezávislosti. V tabulce jsou uvedeny souhrnně pouze hodnoty kritéria „ano, zobrazeno“, červeně jsou zvýrazněna statisticky významná data.

ÚV- skupina dětí žijících v ústavní výchově, Bez ÚV – skupina dětí žijících v rodinném prostředí; p – pozorovaná statistická významnost (hodnoty jsou zaokrouhleny)

prostředí neznázornilo na své kresbě nikoho dalšího z širší rodiny, v kresbách se děti omezily na ztvárnění příslušníků nukleární rodiny, symbolů, zvířat atp.

Tabulka č. 11 – Četnost kresby příbuzného na obrázcích u skupin dětí rozdělených podle prostředí, kde žijí ¹²

KRESBA PŘÍBUZNÉHO	Příbuzný na kresbě	
ÚV	10	17,50 %
Bez ÚV	0	0,00 %
p	0,01*	

Nikdo ze skupiny dětí žijících v rodinném prostředí nenakreslil prarodiče, ačkoli mnoho dětí z kontrolní skupiny je následně v rozhovoru zmiňuje jako důležitou součást rodiny. Děti z prostředí ústavní výchovy častěji zahrnovaly do kresby rodiny i širší příbuzné, kteří byli vždy na obrázku nakresleni s matkou dítěte. Právě prarodiče bývají někdy jediní členové rodiny, se kterými jsou děti umístěné v dětském domově v kontaktu, nebo kteří o ně projevují zájem vyšší než rodiče.

Aby byly informace ucelené, je třeba dodat, že v oblasti obsahu v kresbě se sledoval rozdíl i v dalších oblastech např. ve znázornění sourozenců, sebe sama, prostředí, symbolické znázornění rodiny, kresba domácího mazlíčka nebo pouhé vybavení bytu. Bylo by možné sledovat i další kritéria pro hlubší zpracování,

¹² Legenda k tabulce č. 11:

ÚV- skupina dětí žijících v ústavní výchově, Bez ÚV – skupina dětí žijících v rodinném prostředí, červeně jsou zvýrazněna statisticky významná data.

p – pozorovaná statistická významnost, použita byla metoda chí-kvadrát test nezávislosti, zobrazeny jsou pouze kladné hodnoty, resp. hodnoty kritéria „ano, zobrazeno“

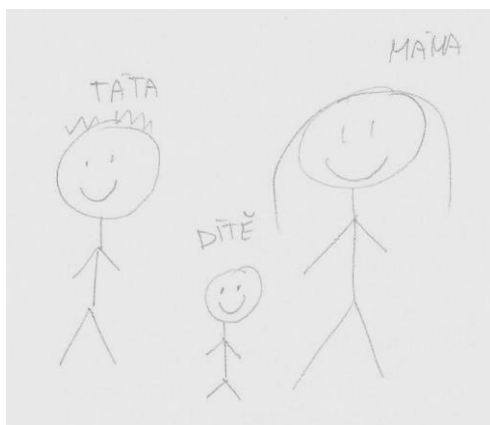
která jsem ale dále nevyužila, protože data se jevila jako nevýznamná. Pouze 3 děti z celkového počtu znázornily rodinu při nějaké činnosti, jinak všichni ostatní, pokud kreslili rodinu, bylo to statické znázornění. V kresbě sourozenců ani ve znázornění sebe sama nebyl zajímavý rozdíl, jak mezi skupinami dětí s ústavní výchovou a z rodinného prostředí, tak ani mezi děvčaty a chlapci. Stejně tomu bylo i v dalších sledovaných oblastech. Lze pouze konstatovat, že chlapci znázorňovali častěji než dívky dům a prostředí, případně činnost rodiny, dívky na druhou stranu naopak znázorňovaly častěji domácí mazlíčky.

Vedle tématu obsahu kreseb se krátce zastavím také u celkové podoby a zpracování kreseb, kde byly zřejmé následující kategorie:

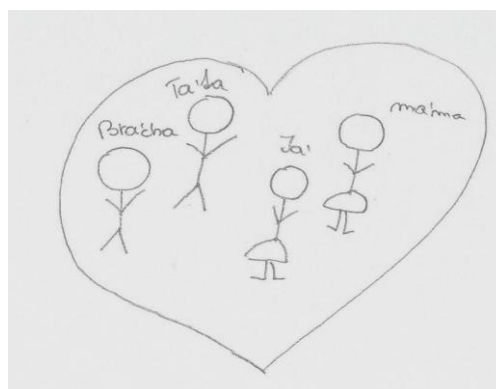
1. schematické zpracování, zredukované (většinou pouze symbol člověka či vztahu (obr. č. 1., obr. č. 2)
2. běžné zpracování, zpravidla dvojdimenzionální postavy, domy (obr. č. 3)
3. velmi propracované až dekorativní, obrazové zpracování (obr. č. 4)

V obou skupinách se vyskytovaly všechny výše zmíněné kategorie. Děti žijící v rodině si častěji dovolovaly kreslit obrázky postav schematicky, jakoby téma nebylo tolik důležité.

Obr. č. 1 – Schematické zpracování



Obr. č. 2 – Symbol člověka a vztahu



Obr. č. 3 – Dvojdimenzionální postavy Obr. č. 4 – Propracované zpracování



Ve větší propracovanosti kresby může být zřejmý zájem o kresbu (jak tomu bylo u jednoho chlapce z rodinného prostředí, který si nejprve načrtnul proporce, a bylo znát, že kresba jako proces ho zajímá a baví (obr. č. 4), na druhou stranu v jiné kresbě od chlapce z ústavní výchovy byla propracovanost spíše znakem snahy vystihnout identifikaci s otcem (zřejmá byla také jistá idealizace), kdy zvýrazňoval vypracovanou muskulaturu u obou postav (viz obr. č. 5).

Obrázek č. 5 – „Já a táta“



Kresbu, přestože nevyjadřuje představu rodiče přímo, vnímám jako přínosnou techniku. Ačkoli děti kreslily často schematicky, vložily do ní své zkušenosti a zčásti se v ní odráží nestabilita rodinného prostředí základní rodiny dětí z prostředí ústavní výchovy, kde se stává, že rodičovské funkce zastávají i další členové rodiny, prarodiče či jiní příbuzní, kteří hrají v rodině důležitou roli a přebírají roli rodičů. Ve znázornění rodinných příslušníků se neprojevil významný rozdíl mezi dětmi, které jsou v ústavní výchově 3 roky a méně a mezi dětmi, které jsou v této formě péče již delší dobu.

7.4 Rozhovor

Rozhovor s dětmi byl zpracováván převážně kvalitativně. Byly rozděleny okruhy otázek. V každém okruhu se následně sledovaly určité kódy, které se v odpovědích vyskytovaly. Nebyly tedy většinou zpracovány odpovědi na jednotlivé otázky samostatně, vyjma některých, které se dále zpracovávaly také kvantitativně. Následně se informace získané rozhovorem porovnávaly s ostatními metodami.

Okruhy otázek byly:

1. rodina (jednotliví členové a emoční ladění, prvky ve výchově, vzpomínky)
2. ústavní výchova (důvody umístění, život v ústavu, rozdíl mezi životem v ústavní výchově a doma)
3. budoucnost (představa své rodiny, představa sebe)
4. reflektování rozhovoru

7.4.1 Rodina

Je samozřejmé, že téma rodina a rodiče prochází celým rozhovorem, přesto ostatní okruhy charakterizují i jiné oblasti. V této kategorii je rodina a její členové zásadní a jediný bod, který je ve středu zájmu.

O rodičích

Na základě odpovědí týkajících se rodičů a rodiny dětí bylo možné popisy uspořádat do základních kategorií, a to podle toho, jaký význam odpověď nese:

1. Popis rodiny má převážně pozitivní konotaci
2. Popis rodiny má převážně negativní konotaci
3. Popis rodiny je pouze deskriptivní, bez spontánního emočního ladění

Mezi dětmi z rodinného prostředí bylo pouze jedno, které hodnotilo rodinu spíše negativně, a to chlapec, který měl psychicky nemocnou matku. Většina dětí rodinu hodnotila pozitivně, téměř třetina rodinu jen popisovala (bez významného emočního zabarvení) a třetina dětí v popisu rodiny zmiňovala jak pozitivní, tak negativní emoce, avšak s převahou kladných vyjádření. Zpravidla to byly výroky typu: „*občas se pohádáme, ale jinak je to pohoda*“ nebo „*dobry, někdy se nepohodnu s rodiči, kvůli pubertě, ale jinak dobry*“.

U dětí z ústavní výchovy se kladné a záporné hodnocení zároveň vyskytovalo zřídka. Daleko častěji děti hodnotily rodinu jako dobrou nebo špatnou, resp. zpravidla jako dobrou, kdy děti přímo hovořily o tom, že doma to bylo dobré, o dobré atmosféře, společných hezkých zážitcích s rodinou atp. Děti, z jejichž odpovědí byla nakonec vytvořena kategorie negativních konotací, bylo jen pár. Tato kategorie byla utvořena z kódů, které označovaly násilí v rodině, hádky, nepohodu, užívání drog a alkoholu rodiči a zážitky s tím spojené,

případně vyjádření s negativní konotací při popisování času stráveného v rodině, kde byl ale zároveň minimální pozitivní náboj při reflektování rodiny. Většina odpovědí těchto dětí se ale jinak nelišila od ostatních.

V kategorii negativních konotací při popisu rodiny u dětí v ústavní výchově ale vyniká jedna dívka, která byla vzhledem k rodině vyloženě negativistická, reflektovala rodinu pěstounskou, kde vyrůstala a pamatovala si ji (o vlastní nevěděla nic). Žila v ní s bratrem, který tam zůstal, což ji mrzí. Bratra ale při reflektování pojmu rodiny nezmiňuje. Ostatní děti občas reflektovaly nezájem rodiny, problémy v komunikaci, násilí v rodině atp., žádné jiné dítě ale neuvedlo, že zároveň ono také nemá zájem o rodinu. Tato dívka jediná nejen že reflektovala nezájem rodiny o ni (a zároveň generalizovala nezájem rodičů o všechny děti v dětském domově), ale sama dávala najevo, že nestojí o rodinu ani ona. Dávala najevo svou negaci vůči většině dospělým, tento odpor fungoval jako výrazný obranný mechanismus. Důvod umístění sama nevěděla, objektivně byla umístěna z důvodu selhání péče rodičů i pěstounů.

Některé děti umístěné v ústavní výchově, stejně jako v předchozí skupině, rodinu pouze popsaly bez výrazných emočních doprovodů (v průběhu hovoru ale směrem k rodině emoce projevovaly).

Děti z prostředí dětského domova měly v rozhovoru tendenci pohlížet na své rodiče spíše tzv. černobíle, kdežto děti žijící v rodinném prostředí vnímají své rodiče jako ty, které mají dobré i špatné charakteristiky. Na otázky sledující popis rodičů a rodin byly podobné odpovědi u obou skupin dětí, lišil se ale způsob, jakým se děti z ústavní výchovy o rodičích vyjadřovaly. Se sledováním obsahu sdělení souvisí také způsob, jakým byly informace podávány. Děti z rodinného prostředí sdělovaly o rodičích daleko více informací (zahrnovaly jak pozitivní, tak také negativní sdělení). Mohou o nich říci daleko více, když jsou s nimi v častějším kontaktu a přítomni mnoha rozličným situacím, a proto se setkáváme i s obsahově bohatšími charakteristikami rodičů.

Na druhou stranu charakteristiky rodičů u dětí z ústavní výchovy byly zpravidla obsahově chudší.

Přesto vedle omezeného kontaktu je ale možný i další důvod, proč děti z prostředí ústavní výchovy o rodičích hovoří méně rozvinutě než děti, které s nimi žijí. Může to být proto, že děti z dětských domovů zpravidla v době kolem umístění do ústavní výchovy zažívají různá vyptávání a výsledky dospělých směřujících k tématu rodina. S tím souvisí také zkušenost, že to, co děti o svých rodinách řeknou, může ovlivnit závažná rozhodnutí, proto v rozhovoru o rodičích bývají opatrnější. Jeden chlapec to v rozhovoru přímo reflektoval. Také vyšlo najevo, že děti z ústavní výchovy o rodině mluví celkově málo (viz dále).

O výchovném působení rodičů

Ve výpovědích o výchovném působení rodičů se obě skupiny dětí na první pohled neliší. Většina dětí z prostředí ústavní výchovy udává, že alespoň jeden z rodičů o ně projevuje zájem. Od sociálních pracovníků jsou ale informace, že děti s rodičem telefonují zpravidla jednou týdně a osobně se setkají ve většině případů jednou nebo dvakrát za měsíc. V některých odpovědích dětí je navíc patrné, že iniciativa bývá na jejich straně. Např.: „*Máma má zájem, píšeme si spolu, s tátou mluvím, když zavolám babičce*“ (matka dítěte je ve výkonu trestu odnětí svobody).

Je třeba dodat, že v některých zařízeních rodiče nemohou být v kontaktu s dětmi častěji, i kdyby chtěli, na druhou stranu ale i vzdálenost od zařízení rodičům často neumožňuje častější kontakt. Jsou ale také případy, kdy rodiče bydlí od zařízení nedaleko a o dítě zájem nejeví vůbec. Děti jsou za kontakt s rodiči zpravidla velmi rády. Samozřejmě se nabízí také otázka, jaký byl kontakt nebo zájem rodičů o své děti, když byli ještě jako rodina pohromadě, a jaký je, když jsou děti umístěné v ústavní výchově. Pokud mají rodiče děti pouze na dva

víkendy v měsíci, může být kontakt daleko intenzivnější (ačkoli děti zmiňují, že když jedou na víkend, jsou většinou venku s kamarády) a děti mohou být opravdu přesvědčeny, že rodiče o ně mají velký zájem, což může vysvětlovat i to, že děti vnímají své rodiče v krajnějších polohách, často velmi pozitivně a lépe, než děti z běžných rodin. Pro některé děti z rodinného prostředí, jak vyplynulo z rozhovorů, je tak řídký kontakt s rodiči nepředstavitelný a je to tak málo, jako by rodiče děti neměly vůbec.

Některá tvrzení v různých částech rozhovoru o tom, jaký mají rodiče děti umístěných v ústavní výchově zájem, si na první pohled odporují: „*Tráví se mnou hodně času, všímají si mě, ptají se mě, co chci... naposledy jsme se viděli před 3 měsíci.*“ To, co by děti vyrůstající v rodině reflektovaly jako minimální zájem či nezájem, mohou děti z dětského domova považovat za zájem. Záleží na tom, s kým se porovnávají. Vzhledem k tomu, že referenční skupinou pro děti z ústavní výchovy jsou opět děti, které mají s rodiči kontakt zřídka, mohou tyto děti i slabý osobní či telefonický kontakt považovat jako normální projev zájmu. V praxi se také často setkáváme s tím, že děti nezájem rodičů omlouvají. Děti přejímají vysvětlení rodičů, proč za nimi nemohou přijet nebo si je vzít na víkend či prázdniny. Frekvenci kontaktu tak porovnávají nikoli s tím, jak by si přály, aby to bylo, ale s perspektivou rodičů. Přiznání toho, že slabý kontakt s rodiči by mohl znamenat také nezájem rodičů, může být pro děti emočně velmi ohrožující, potřebují pocit, že někam (do rodiny) patří.

Ačkoli většina dětí (resp. většina dětí z ústavní výchovy a všechny děti z rodinného prostředí) odpověděla, že rodiče o ně zájem mají, ve kvalitě odpovědi je patrný rozdíl. Pro děti z ústavní výchovy zájem rodičů nejčastěji vystihuje výrok: „*Voláme si a ptají se mě.*“ Anebo: „*Berou si mě na víkendy, chtějí mě domů.*“ Dokonce i děti, které reflektují nezájem ze strany rodičů, hovoří o tom, že kdyby měli rodiče zájem, jezdili by za nimi nebo děti by jezdily domů. Pohlédnu-li blíže na zájem rodičů o děti z ústavní výchovy, je dětmi charakterizován zejména následujícími kategoriemi:

1. jakýkoli kontakt (telefonický, písemný, osobní – návštěvy rodičů v zařízení nebo dovolenky doma)
2. materiální zabezpečení (např. kupování sladkostí, ale i tabáku, zajištění financemi)
3. aktivity (vyjádření společné aktivity s rodiči, ale také ocenění toho, že rodiče dovolí trávit dítěti volný čas aktivitami podle svého)
4. zájem rodičů o sociálně žádoucí projevy dětí (dobré chování a prospěch dětí ve škole)

U dětí vyrůstajících v rodinném prostředí se tyto odpovědi vyskytují jen ojediněle (např. když jsou rodiče rozvedeni, tak ten, u kterého dítě nežije, volá a ptá se, i tehdy má ale odpověď jinou kvalitu, rodič projevuje iniciativu sám). Daleko častěji se objevuje odpověď, která vystihuje zájem rodičů o školu, o kroužky nebo se ptají po potřebách dítěte. U dětí z ústavní výchovy se objevuje také odpověď reflektující zájem ve smyslu, že děti, jsou-li doma, dostanou vše, co chtějí, protože rodiče nebo prarodiče, jim to chtějí vynahradiť.

Děti z ústavní výchovy vnímaly jako podporu rodičů to, že je povzbuzovali, aby „nedělaly průšvihy“, aby se dobře chovaly. Taková odpověď se u dětí bez ústavní výchovy nevyskytla, je zřejmé, že chování pro ně není tak důležité téma, jako pro děti z dětských domovů, kdy na jejich chování bývá založený hodnotící systém (a často i kontakt s rodinou, ačkoli by to tak nemělo být).

Shrňme-li otázku zájmu, je možné celkově říci, že zájem pro děti z prostředí ústavní výchovy znamená, že rodiče je neodmítají, když děti projevují vlastní iniciativu, volají si, berou si je na víkendové a prázdninové pobyty, děti dostanou, co chtějí. Rodiče se zajímají o chování, aby nebyly problémy. Naopak pro děti z rodinného prostředí zájem rodičů znamená to, že se zajímají o školní výsledky, kroužky, jejich potřeby, iniciativa je na straně rodičů. Chování je samozřejmostí, není to téma, o kterém by byla potřeba více mluvit.

Jako další oblast v interpretaci výchovného působení jsem vybrala otázku trestů, odměn a nároků. I v těchto odpovědích, ačkoli jsou na první pohled velmi podobné, jsou kvalitativní rozdíly. Děti z ústavní výchovy i děti vyrůstající v rodinách udávají jako trest od rodičů zejména zákaz chodit ven, zákaz počítače, televize nebo úklid navíc. U dětí z ústavní výchovy se vyskytují také fyzické tresty, ačkoli zejména při reflektování toho, jak to bývalo dříve, než v aktuálním popisování výchovných postupů rodičů.

Tabulka č. 12 - Kategorie nejčastějších forem trestů, které děti z ústavní výchovy a děti žijící v rodinném prostředí v rozhovorech zmiňují¹³

TRESTY	ÚV	Bez ÚV
„Domácí vězení“	48 %	51 %
Zákazy (televize, počítač)	21 %	71 %
Fyzický trest	33 %	0 %
Bez trestu	17 %	16 %

Nikdo z dětí z rodinného prostředí neudává, že by byl trestán fyzicky, kdežto u dětí z ústavní výchovy se fyzický trest vyskytuje ve třetině odpovědí. V ústavní výchově je otázka fyzických trestů zřejmá, vychovatelé děti bít nesmí a děti to dobře vědí. Vzhledem k tomu, že se zpravidla vyjadřovaly ve smyslu, že fyzické tresty byly doma dříve, nebylo to téma aktuálně ohrožující. Na druhou stranu děti o fyzických trestech v domácím prostředí hovořily jako o samozřejmosti. Je možné, že jsou-li děti doma pouze na víkend, nevyskytují se tak často situace,

¹³ Legenda k tabulce č. 12:

Tabulka č. 12 udává procentuální výskyt odpovědí, ve kterých se daná kategorie trestu u dětí z ústavní výchovy vyskytla. Zvýrazněná jsou data, na která je upozorněno v textu.

ÚV- skupina dětí žijících v ústavní výchově, Bez ÚV – skupina dětí žijících stabilně v rodině

kdy by měly být potrestány, kdyby ale byly děti doma delší dobu, je pravděpodobné, že by fyzické tresty byly stále v těchto rodinách aktuální výchovnou metodou.

Pokud bych laicky nálepkovala, mohla bych orientačně rozdělit skupiny na děti, které mají výchovné problémy (v porovnání s důvody umístění je to mnoho dětí v ústavní výchově, samozřejmě otázkou zůstává příčina problémů) a ty, které výchovné problémy nemají (předpoklad u dětí z běžných rodin; opět je zřejmé, že to tak být nemusí rozhodně u všech). S tímto hrubým rozdělením by se dalo uvažovat o tom, že výchovně náročné děti pochází z prostředí, kde i jejich rodiče mohou mít v sociálním kontaktu obtíže, mohou být více impulzivní a fyzické tresty směrem k dětem, které následně skončí v ústavní výchově, mohou být častější než u dětí vyrůstajících v rodinách.

Rozdíl je kvalitativně také v tom, za co tresty rodiče dávají. Děti uvádí, že tresty jsou zejména za poznámky či známky ve škole, nebo za pozdní příchod. Ojediněle se vyskytlo také rozbití nějaké věci nebo drzost. U dětí z ústavní výchovy byly ale tresty rodiči ukládány také např. za krádeže, ničení věcí, ublížení na zdraví člověku nebo týrání zvířat, užívání omamných látek, lhaní, neuklizení nebo za pomočení se.

Je zřejmé, že u dětí, které kradou, ničí věci a ubližují ostatním, nejsou prioritou známky ve škole, ale projevy sociálně žádoucího chování, což se v odpovědích zrcadlí. Nutně zde musí být také určitý tlak ze společnosti. Děti vnímají často jako trest umístění do ústavní výchovy, ale ne jako trest od rodičů, nýbrž od společnosti.

Je také ale možné, že ve chvíli, kdy děti o rodičích hovoří i jako o aktuálně netrestajících, je to spíše projev určité rezignace při takových výchovných nárocích, jaké jsou na některé tyto rodiče výchovně náročných dětí kladeny, nebo přenechávání trestu na instituci, do které se dítě po dovolence vrací.

Stejně tak u otázky odměn některé děti z obou skupin odpověděly, že odměny nedostávají, protože dostanou od rodičů, o co si řeknou. Odměny dětí z ústavní výchovy a z rodinného prostředí se většinou shodovaly, nejčastěji děti udávaly, že dostávaly peníze nebo jim rodiče něco koupili. Děti jako odměnu zmiňovaly často sladkosti, ale udávaly také výlety nebo zábavu. Děti z ústavní výchovy na rozdíl od dětí z rodinného prostředí udávaly také jako odměnu dárky k Vánocům, narozeninám atp., to děti z rodin vůbec nezmiňovaly. Dále bylo jako odměna vyjmenováno jídlo a pití nebo možnost být venku.

Tabulka č. 13 – Kategorie nejčastějších důvodů k odměně, které děti z ústavní výchovy a z rodinného prostředí v rozhovorech zmiňují¹⁴

Odpovědi dětí s ÚV	Odpovědi dětí bez ÚV
pomoc	známky
známky	pomoc
chování	-----
výkon v zájmové aktivitě	výkon v zájmové aktivitě

Jen nepatrný (ale opakovaně zmiňovaný) rozdíl byl také v tom, za co odměny děti dostávaly (viz tab. č. 13). Nejčastěji uváděly, že odměny získávaly za pomoc rodičům (i děti s ústavní výchovou např. při pobytu doma pomáhají s domácími pracemi) a známky ve škole. Pro děti z ústavní výchovy byla pomoc na prvním místě, naopak děti z rodin dostávaly častěji odměny za školní výsledky. U obou skupin se také vyskytla odměna za výkon při zájmové činnosti.

¹⁴ Legenda k tabulce č. 13:

Tabulka udává kategorie, které se nejčastěji objevují v tématu odměn ve smyslu důvodů, proč děti odměny dostávají. Kategorie jsou vypsány podle četnosti výskytu (v horních řádcích jsou uvedeny častěji zmiňované kategorie v dané skupině). Označení ÚV = ústavní výchova

Děti z dětských domovů zmiňovaly také dobré chování jako důvod k odměně, to se u dětí z rodinného prostředí nevyskytlo vůbec.

Opět i zde se vyskytuje význam školního výkonu u dětí z rodinného prostředí oproti významu přikládanému projevům chování u dětí žijících v ústavní výchově. Rodiče dětí, které vyrůstají v rodinném prostředí, častěji kladou důraz podle dětí na vzdělání. I když téměř všechny děti z ústavní výchovy také udávají, že známky rodiče zajímají, v dalších odpovědích je patrné, že chování je ale pro rodiče důležitější. Na druhou stranu může být aktuální reflektovaný význam chování dětí pro rodiče důsledkem disciplinace od společnosti, kdy prvotně rodiče nemuseli považovat chování dětí za problematické, dokonce v některých případech mohlo být problémové chování dětí určitou normou pro celou rodinu, následně ale pod tlakem společnosti jsou rodiče nuceni se o chování dětí v ústavní výchově více zajímat. Při kontaktu s vychovateli (např. při předávání dítěte nebo při telefonátech) jsou navíc rodiče informováni zpravidla právě o chování a ne o školních výsledcích.

Rozhovor o rodině a rodičích potvrzuje, že představa rodiče u dětí v ústavní výchově je více vyhraněná, pravděpodobně zkreslená. Tyto děti reflektují postavu rodiče zpravidla tzv. černobíle a jako zajímaví se více o projevy chování než o školní prospěch. Naopak jejich vrstevníci, kteří žijí v rodinném prostředí, vnímají rodiče jako zajímaví se zejména o vzdělávací proces.

S kým a jak děti o rodině mluví

Představa rodiče u dětí staršího školního věku, jak vychází ze samotné charakteristiky věkového období (viz kap. 3), může být výrazně ovlivněna pohledem vrstevníků a okolí. Komunikace s ostatními o rodině umožňuje dětem reflektovat svou zkušenost a porovnávat ji se zkušeností dalších lidí. Ačkoli tato otázka byla samostatná a pokládána spíše pro doplnění informací, výsledky reflektují jako zajímavé a pro praxi významné. Některé děti z obou skupin (více

ale ze skupiny dětí s ústavní výchovou) uvedly, že nemluví o rodině s nikým. To, že hovoří o rodině s někým dospělým, uváděly jak děti z ústavní výchovy, tak z rodinného prostředí. U dětí z dětských domovů se ale daleko častěji jako komunikační partneři v tématu rodiny objevovali odborní pracovníci (psycholog, etoped, vychovatel, sociální pracovníce), kdežto u dětí z rodinného prostředí to byli zpravidla dospělí z okruhu širší rodiny (prarodiče, teta, strýc nebo rodiče samotní). Co se ukazuje ale jako zajímavé, je to, že děti z ústavní výchovy o svých rodinách daleko méně komunikují s vrstevníky (viz tab. č. 14). To ale může souviset dále právě s tím, že vnímají své rodiče v krajnějších polaritách a zkrusleně, protože nemají takové srovnání s ostatními. Při sledování jevu u dětí rozdělených podle pohlaví se neprojevil významný rozdíl mezi děvčaty a chlapci.

Tabulka č. 14 – Sumy a procenta kladných odpovědí dětí rozdělených podle prostředí, ve kterém žijí, ve kterých dítě zmiňuje, zda a s kým o rodině mluví ¹⁵

DÍTĚ MLUVÍ O RODINĚ	Mluví o rodině	Mluví o rodině s dospělými	Mluví o rodině s vrstevníky
ÚV	48	41	24
	81,36 %	69,49 %	40,67 %
Bez ÚV	30	21	26
	96,77 %	67,74 %	83,87 %
p	0,17	0,53	0,00**

¹⁵ Legenda k tabulce č. 14:

Souhrnná tabulka udává hodnoty, které byly počítány v jednotlivých oblastech odděleně chí-kvadrát testem nezávislosti, červeně jsou uvedena statisticky významná data.

ÚV – skupina dětí žijících v ústavní výchově, Bez ÚV – skupina dětí žijících v rodinném prostředí; p – pozorovaná statistická významnost, hodnoty jsou zaokrouhleny

% - procentuální zastoupení kladných odpovědí ve skupině (tabulky s negativními odpověďmi nejsou uvedeny)

To, co se děje doma, je každodenní téma dětí, které v rodině vyrůstají a mají možnost rodiče vnímat i skrze konfrontaci s vrstevníky a jejich aktuální žití v rodinách. V dětském domově je to téma, které nebývá běžné jak mezi dětmi, tak mezi dětmi a dospělými.

Děti z výzkumné skupiny vzájemně o rodině mluví málo, v praxi často reflektují, že je to zejména proto, že to cítí jako ohrožení. Ve chvíli, kdy se hádají a jsou vůči sobě vulgární, velmi často používají právě postavu rodiče k tomu, aby druhého emočně ranily. Několik dětí v průběhu rozhovoru také zmínilo, že v dětském domově nemají kamarády a děti, které tam jsou, za kamarády nepovažují nebo jimi dokonce pohrdají. V rozhovoru s pedagogickými pracovníky a sociálními pracovníci je téma rodičů zmiňováno zpravidla za určitým cílem (pohovor o chování před odjezdem a po návratu z dovolenky atp.). Vychovatelé s dětmi v ústavní výchově řeší starosti všedních dní, kontakt s rodiči běžný není, a proto se i z tématu rodiny stává něco, co není běžné a všední.

7.4.2 Ústavní výchova

V kategorii ústavní výchova byla témata pro děti z prostředí ústavní výchovy osobní, zaměřená na důvody umístění, porovnávána s informacemi od sociálních pracovníků a dále byly tyto otázky rozvíjeny ve smyslu, kdo by mohl umístění zabránit, resp. co by se muselo stát, aby do dětského domova umístěny nebyly. Vzhledem k tomu, že vysoké procento dětí skončí v ústavní výchově z důvodu výchovných problémů, je na místě také reflexe participace na důvodu umístění. U dětí, které zkušenost s ústavní výchovou nemají, byl sledován stejný problém s pohledu někoho, kdo nemá osobní zkušenost.

Důvodů k umístění do ústavní výchovy bývá více. Je to mnoho provázaných skutečností, které přivedou dítě až do dětského domova. Několik jich je ale výrazných, které převládají. V uvedeném vzorku dětí byly sociálními

pracovnicemi jako nejčastější důvody umístění do ústavní výchovy uvedeny výchovné problémy (viz tab. č. 3), v této kategorii se vyskytuje např. záškoláctví, útěky z domova, delikty, abúzus omamných látek, výrazné projevy agrese vůči osobám nebo ničení majetku, nerespektování autority. Dále bylo důvodem k umístění dítěte do ústavu selhání rodičovské péče (rodiče se o děti dostatečně nemohou, nechtějí nebo nedovedou starat, nechávají je u příbuzných a známých, rodiče jsou alkoholici nebo užívají jiné omamné látky, jsou ve vězení, ale patří sem také slabé výchovné kompetence rodičů, kteří opakovaně nezajistí školní docházku dětí). Nelze ale zobrazit, zda je výchovný problém výsledkem selhání péče rodiny či prvotní projev dítěte. Ačkoli by se sociální důvody měly jako důvod k umístění dítěte do ústavu vyskytovat minimálně, objevují se (jde zpravidla o finančně velmi slabé rodiny, kdy děti trpí špatnými hygienickými podmínkami, nemají kde bydlet, co jíst atp.).

18 ze sledovaných 59 dětí bylo podle informací od sociálních pracovníků umístěno do ústavní výchovy pouze na základě selhání péče či kvůli bytovým podmínkám, tedy bez přičinění dítěte. Pokud pohlédnu samostatně na tuto skupinu a na další odpovědi, které tyto děti podávaly, jsou mezi nimi všechny ty, které refletovaly nezáměr ze strany rodičů. Selhaná péče tedy může být také z důvodu toho, že rodiče se o dítě a jeho potřeby nezajímají. V samotné představě rodiče se ale v odpovědích tyto děti od ostatních významně neliší.

Děti samotné se měly vyjádřit k důvodu umístění do ústavní výchovy. Většina reflektovala důvody svého umístění shodně s informacemi o umístění od sociálních pracovníků, to znamená, že většina dětí také nahlíží, že jsou v zařízení umístěny i kvůli výchovným problémům. Ale jen dvě děti, u kterých je jako důvod uvedeno selhání péče, uvádí jako důvod umístění do dětského domova opravdu selhání výchovy na straně matky, šest dětí si nevzpomínalo, dvě o tom nechtěly mluvit, protože se styděly. Šest dětí uvedlo jiný důvod než ten, který uvádí sociální pracovníci, ale ve stejné kategorii (vše se týkalo výchovných

problémů, děti např. uvedly, že kradly, ale informace dospělých hovoří o tom, že měly neomluvené absence ve škole).

Šest dětí se v důvodech umístění vůbec neshodovalo s údaji, které byly získány od sociálních pracovníků. Z těchto šesti dětí jich pět bralo vinu za umístění do ústavní výchovy na sebe, jakoby omlouvaly a chránily některé rodiče, i když důvody umístění byly oficiálně jiné. Představa rodičů u těchto dětí byla různá, vždy ale dobrá nebo špatná, nikdy ne oboje najednou u jednoho rodiče či neutrální, vždy byl alespoň jeden rodič charakterizován jen pozitivně. Zajímavá je odpověď jedné dívky z této skupiny, která přímo reflektuje matku tak, jako by ji omlouvala: „*není špatná, chodí na brigády, nevztáhla by na mě nikdy ruku ani facku by mi nedala, kdybych něco udělala*“. Pouze jedno dítě na druhou stranu dávalo vinu okolí, ačkoli důvodem umístění byly označeny jeho výchovné problémy. Tento chlapec své antisociální jednání sice nepopírá, vnímá ho ale jako důsledek chování okolí a matky vůči němu samotnému. Je to chlapec, který má za sebou opakované pobyty v dětské psychiatrické léčebně, ale v současné době je jako kompenzovaný zařazen do školského zařízení.

Všechny děti vyrůstající v rodinném prostředí uvedly, že do ústavní výchovy se dítě dostává kvůli rodičům a dodatečně někteří také zmínily, že se děti dostávají do dětského domova i kvůli svému chování.

Je zřejmé, že děti, pokud nemají zkušenost s nikým z dětského domova, mají jen slabé představy o tom, z jakého důvodu je možné ústavní výchovu nařídit. Na druhou stranu je stále diskutovanou otázkou, do jaké míry výchovné působení rodičů může nebo nemůže ovlivnit chování dětí a jejich delikventní projevy. Pokud by bylo pravdivé tvrzení, že výchova ovlivňuje osobnost dítěte, tak by jistě i děti z rodinného prostředí, které vnímají umístění dítěte do ústavu jako selhání rodičovské péče, měly pravdu. Tento názor je ale již dávno překonaný, ačkoli přesný poměr významu heredity a výchovy dodnes zůstává nejasný. Stejně

tak není zřejmé, do jaké míry jsou výchovné problémy, kvůli kterým jsou děti umístovány do ústavní výchovy, opravdu pouze jejich „vina“.

Je možné, že pohled na rodiče u dětí z dětského domova je krajní, zkreslený a tedy si nemusí přiznat ani to, že rodiče mohou za to, že neměly např. dostatečnou náplň času a trávily ho nevhodným způsobem, rodiče se o ně nezajímali, měli své problémy a počátek výchovných obtíží dětí byl vlastně v nevhodné nebo nedostatečné péči rodičů, ačkoli vyústil ve výchovné problémy. Zároveň děti také nepoznaly jinou rodinu, takže jejich vlastní mohou považovat za „normální“ i v případě, kdy se rodiče o děti nestarají, posílají je krást, v případě, že jsou rodiče bezdomovci, vysazují děti do popelnic, aby je prohledávaly atp. Z výše uvedeného plyne, že děti své zkušenosti s rodinou příliš nekonfrontují s ostatními (např. se spolužáky ve škole, dalšími dětmi v dětském domově). Málo o rodině hovoří také s dospělými, i když jsou mezi nimi zastoupeni terapeuti (psycholog, etoped) je pravděpodobné, že ani ze strany instituce nejsou vedeny k adekvátnímu náhledu na vlastní rodinu.

Z uvedených důvodů umístění plyne, že v ústavní výchově se setkávají společně jak děti, které jsou umístěné kvůli jejich ochraně, tak ale také děti, které jsou umístěné s cílem určité resocializace. Nabízelo by se tedy, že jak v rámci ochrany dítěte, tak také v rámci resocializace by měly být děti konfrontovány s případnou výchovnou nedostačivostí rodičů. Na druhou stranu je ale třeba si uvědomit, že jde o děti, které jsou v období puberty a tedy v období vymezování se vůči dospělým. Při případné konfrontaci s realitou rodiny, je-li to v zájmu dítěte, se musí postupovat velmi a opatrně. Není lehké s nimi navázat vztah, který je při terapeutickém procesu nezbytný a tento vztah se neobejde bez přenosů. Nikoli z uvedeného rozhovoru, ale z praxe známe, že děti v ústavní výchově mohou někdy dospělé považovat za určité nepřátele (zejména dávají-li jim vychovatelé hranice a berou jim tak svobodu, kterou v rodině měly), dávají jim iracionálně za vinu své umístění a omezení svobody, a proto kdyby pedagogičtí pracovníci reflektovali rodiče dětí jako nedokonalé bez předchozího vztahu a kontextu,

utvrzovalo by je to v možné idealizaci rodiče jen proto, aby měly jiný názor než dospělí z ústavu. Práce na adekvátním náhledu na rodiče je velmi zdlouhavá a ne každé dítě je ochotno připustit, že jeho rodič není ideální a reflektovat tak přiměřeně jeho chyby. Rodiče pro děti z dětských domovů znamenají často to, že patří někam jinam, mají rodinu a vidinu, že jednou z ústavu odejdou, mají kam. Psycholog v ústavní výchově také může pracovat zpravidla pouze s představou dítěte o rodičích a má k dispozici spisy sociálních pracovníků a pracovníků, nezná ale dobře rodiče dítěte, takže není možné, aby byl schopen dítěti reflektovat realitu.

Je zajímavé, že ačkoli děti z rodinného prostředí uvádí jako důvod umístění dítěte zejména nedostatečnou péči rodičů, vnímají také, že často si rodiče neumí pomoci sami a je potřeba, aby rodině nebo dítěti pomohl někdo z okolí (zmiňováni byli prarodiče a širší rodina pro převzetí péče o dítě, psychologická péče pro udržení rodiny). Děti samotné se vnímají ale jako málo kompetentní k tomu, aby mohly udělat něco pro to, aby se do ústavní výchovy nedostaly, vzhledem k tomu, že ale vnímají důvod umístění spíše jako problém rodičů, je pochopitelné, že samy si připadají téměř bezmocné.

Je pravdou, že na začátku cesty k ústavní výchově jsou často problémy na straně rodičů (což samozřejmě neznamená, že problémy rodičů vedou k ústavní výchově dítěte). U dětí se může insuficientní výchova projevovat výchovnými obtížemi, kterými na sebe děti upozorňují nebo se jimi vyrovnávají např. s nezájmem rodičů (přítomností v partách atp.). Na základě toho je patrné, že děti z rodinného prostředí, pokud hovoří o důvodech umístění dětí do ústavní výchovy, hovoří o počátku této „cesty“, kdežto děti umístěné v dětském domově hovoří o posledních projevech, které je do ústavní výchovy vedly.

Z tohoto úhlu nahlíží děti také na představy rodiče, které v podání dětí z rodinného prostředí mají konotaci vyjadřující větší moc či vliv. Rodiče jsou dětmi prezentováni jako více schopní oproti rodičům dítěte umístěného v ústavní

výchově, kteří si jakoby neumí poradit, a jak děti reflektují v technice „polarit“, rodiče jsou unaveni.

7.4.3 Budoucnost, představa sebe jako rodiče

Třetím okruhem byly otázky týkající se budoucnosti, zejména představy týkající se rodiny a sebe jako rodiče.

Velká většina dětí z obou skupin zmiňovala představy o své budoucnosti zejména v souvislosti s dokončením vzdělání a profesní orientací, a to obě skupiny ve více jak 80 % odpovědí. V mnoha odpovědích u obou skupin byla v představě budoucího života také rodina. Děti z ústavní výchovy kladly větší důraz na materiální zabezpečení. Ačkoli děti z rodinného prostředí zmiňovaly také za důležité mít bydlení a auto, více pak než děti z ústavního prostředí zmiňovaly zábavu. Některé děti z ústavní výchovy zmiňovaly v souvislosti s budoucností také téma odchodu z dětského domova a chování (ve smyslu: „budu se chovat dobře“), to se u dětí z rodin samozřejmě nevyskytlo.

Vize své budoucí rodiny byla pro většinu dětí příjemná a dovedou si představit, že budou mít svou vlastní rodinu. Přesto také ale některé děti udávaly, že si zároveň uvědomují, že to bude složité, jmenovaly klady i zápory, zmiňovaly obavy. To, že o tématu nepřemýšlely, že neví, nebo že rodinu vůbec nechtějí, sdělovaly zejména děti z ústavní výchovy. Objevovaly se obavy z neúspěchu sebe jako rodiče, dokresluje to např. odpověď: „*Ne, nechci děti, kdybych je špatně vychovala, aby neskončily v ústavu.*“ Tyto odpovědi potvrzují určitou identifikaci dětí s rodiči a suspektně jeden z důvodů, proč děti žijící v ústavní výchově částečně rodiče reflektují zkresleně a více s pozitivními hodnotami (aby si udržely přijatelný obraz sebe sama jako dítěte takových rodičů). Jinak by musely připustit negativní hodnocení i sebe sama, což do určité míry ohrožuje jejich sebepojetí.

7.4.4 Reflektování rozhovoru

Na závěr této části bych ráda dodala, jaký rozhovor pro děti byl. Většina dětí jednoznačně odpověděla, že rozhovor byl pro ně „příjemný; dobrý; v pohodě“. Někteří odpověděli, že „normální“, tedy ani dobrý, ani špatný. Pro některé děti, zejména z ústavní výchovy, byl rozhovor náročný. Ze skupiny dětí z rodinného prostředí to byla jen jedna dívka, která reflektovala rozhovor jako obtížný, a to zejména proto, že byla nervózní, ale ne kvůli obsahu rozhovoru, více ji znervózňovala neznámá, nestandardní situace. Většina dětí, které vnímaly rozhovor jako obtížný, dodala, že rozhovor byl „těžký, ale v pohodě“. Bylo patrné, že je to opravdu téma, které se jich dotýká svým obsahem. Odpovědi jako: „*Rozhovor byl zvláštní, příjemný, ale i něco ne, nezvyklý, dlouho už jsem o rodině s nikým nemluvil.*“ nebo: „*Aspoň jsem řekl, co jsem věděl, co jsem dlouho nikomu neříkal a držel v sobě.*“ pouze dokreslují předchozí závěr o potřebě dětí o tématu rodiny mluvit, ačkoli to není každodenní téma, je to téma, které je pro ně důležité.

Na základě subjektivního pocitu při vedení a přepisování rozhovorů mohu říci, že ačkoli děti hodnotily rozhovory pozitivně, pro děti z ústavní výchovy se rozhovory jevily jako nelehké, a to i tehdy, pokud děti udávaly, že byl rozhovor dobrý. Např. na základě této odpovědi: „*Rozhovor byl jednoduchý, v pohodě, ale i moc takových otázek, ... jako by měl někdo zkoušet, jestli se prokecnu.*“ lze předpokládat, že pro děti může být rozhovor o rodičích emočně ambivalentní. Reflektují některé jednání rodičů jako neadekvátní a cítí se ohroženi, když o rodičích mluví, suspektně se obávají, že kdyby řekly něco, co nemají, mohlo by to ovlivnit kontakt s rodiči. Někdy bývá také obtížné si vzpomenout na něco, co se pro děti jeví jako dávno. Zároveň mají rodiče rády, přestože ví, že jejich péče není taková, jaká by mohla být. K výše zmíněným úvahám mě mimo jiné vedly věty, jako je například tato: „*Je hnusný, že se mi neozve, ale pořád je to moje máma a mám jí rád, jaká je.*“

8. KOMPARACE DAT MEZI METODAMI

8.1 Porovnání mezi skupinami

V porovnání mezi metodami vychází, že děti z prostředí ústavní výchovy posuzují charakteristiky rodičů zpravidla více „černobíle“, a to tak, že si je většinou idealizují. Jasně je to deklarováno při reflektování závěrů z metody, kdy děti vybíraly mezi polaritami, ale ke stejnému docházím i při analýze rozhovorů a dotazníku.

Děti zrcadlily skrze polarity charakteristik rodičů a dotazník vztah k matce i otci jako zjevně pozitivní, stejně tak tomu bylo u rozhovorů. Dokonce pozitivní vztah k matce byla u dětí z ústavní výchovy při určování polarit ze všech položek ta průměrně nejvýše hodnocená. Naopak skrze dotazník bylo patrné, že vztah matky dětí z prostředí ústavní výchovy, ačkoli nese pozitivní náboj, se zároveň projevuje také výraznou hostilitou. Tento nesoulad je možné vysvětlit hned několika způsoby. Mimo jiné bylo upozorněno na to, že některé položky nemusí vystihovat dané kategorie. Samozřejmě je možné, aby děti zároveň vnímaly hostilitu ze strany matky a přitom ji měly rády. Je ale také možné, že se zde právě zobrazuje moment, kdy fungují určité obranné mechanismy. Pokud by dítě explicitně projevilo (například by zaškrtnlo nebo přímo řeklo), že matku nemá rádo nebo by přímo reflektovalo jiné hostinné projevy, mohlo by to být ohrožující pro jeho vnitřní integritu osobnosti. Děti byly ve vývojovém období, kdy je jedním z kroků vývoje další posun v integraci a individualitě, a to mimo jiné skrze identifikaci a kritický pohled. To je možné samozřejmě ve chvíli, kdy má dítě určité zázemí a pocit, že někam patří. V momentě, kdy by dítě reflektovalo hostilitu matky přímo, mohlo by to jeho integritu ohrozit pocitem, že nemá kam patřit a že je „dítě špatné matky“. Zaškrtnout položku v dotazníku, která je jedna z mnoha a vyjadřuje jeden z projevů, není natolik ohrožující, jako přímo vyjádřit negativní vztah k matce či si ho vůbec zvědomit.

Za úvahu stojí také zmiňovaný fakt, že děti vyrůstající v prostředí ústavní výchovy hodnotí své rodiče, otce i matku, krajnějšími hodnotami než děti žijící v prostředí rodiny. Porovnáme-li výpovědi v rozhovoru s metodou polarit i dotazníku, vystupuje podobný model. Je patrné, že představa rodičů u dětí z ústavní výchovy je částečně zkreslená, když s nimi nejsou v denním kontaktu a nezažívají je tak pravidelně i v zátěžových situacích, naopak jsou pro ně zjednodušeně spíše „víkendovým“ rozptýlením ústavního života či fantazií a přáním.

Matka byla v hodnocení pomocí vymezení polarit u dětí žijících v ústavní výchově hodnocena častěji krajnější polohou než otec (z 20 polarit měla reprezentace matky průměrně 2,5 bodu a více u 9 položek, reprezentace otce pouze u 3). Z tohoto pohledu v souvislosti s výraznou hostilitou a naopak s nejvýše hodnocenou položkou „*mám ji rád/a*“ by se dalo usuzovat na to, že reprezentace matky je u těchto dětí více zkreslená než otce.

Dalším porovnáním technik mezi sebou docházím opět na ambivalentní reprezentaci matky. Méně častý výskyt rodičů v kresbě dětí z ústavní výchovy v porovnání se skupinou dětí z rodinného prostředí se odráží v dotazníku, kdy matku děti z rodinného prostředí vnímají s více pozitivním vztahem než děti z prostředí ústavní výchovy, které vnímají ve vztahu k matce více hostility. V obou těchto technikách se ale neptáme na emoční konotaci reprezentace matky přímo. Naopak ve chvíli, kdy se ptáme přímo (technika polarit významů), sdělují děti z prostředí ústavní výchovy až extrémně kladný vztah a velký význam postavy matky, na důležitost postavy matky můžeme usuzovat také z častější kresby této postavy než postavy otce.

Lze jen spekulovat o tom, zda děti v ústavní výchově si potřebují matku více idealizovat, protože mateřská postava je ta, se kterou je tvořena prvotní bezpečná vazba a děti potřebují reflektovat matku jako tu „dobrou“, aby měly pocit určitého bezpečného vztahu. Jen výjimečně ji zobrazují jako tu, která se

nemohla, nechtěla nebo nebyla schopná o ně postarat, naopak, mají ji rády, subjektivně s nimi tráví čas, má o ně zájem atp. Nebo naopak její idealizace vychází z porovnání s otcem. Děti si mohou uvědomovat všeobecné přesvědčení, že matky mají být více milující než otcové a že vazba s ní má být primární, a protože v tomto očekávání jejich zkušenost selhává, více se na to soustředí. Je nutné reflektovat také to, že ačkoli většina dětí své rodiče zná, neznamená to ale, že by vždy vyrůstaly v úplných rodinách, a tak idealizace rodiče může mít svůj počátek již v neúplné rodině, stejně tak u dětí, které vyrůstaly v náhradní rodině (např. pěstounské péči či u příbuzných) může být počátek tohoto procesu již před umístěním do ústavní výchovy a odtržením od rodiny je pouze umocněn.

Emoční konotace představy otce je prezentována vyrovnaněji. Děti z prostředí ústavní výchovy, které otce na kresbách znázorňují v méně než polovině případů, k němu v porovnání s dětmi z rodinného prostředí vyjadřují méně pozitivní vztah i v technice, která se dotazuje přímo (polarity). Stejně tak vyjadřují v dotazníku určitou míru hostility, kterou cítí ve vztahu s otcem. Přesto ale v dotazníku výchovných stylů vyjadřují také více pozitiva, rozdíl ve vnímání dětí z rodinného prostředí ale není tolik významný, jako rozdíl ve vnímání hostility ve vztahu s matkou.

Ačkoli práce je zaměřena zejména na představu rodiče (resp. blízké vztahové vychovávající postavy v rodinném prostředí), do rodiny patří i další členové, jejichž reflektování bylo zachyceno. Necelá polovina dětí z dětského domova uvádí jako součást rodiny také širší příbuzné a někteří je znázornili do své kresby. U dětí žijících v rodinném prostředí je to pouze pár dětí, které uvádí, že rodina je pro ně jen rodina nukleární. Většina dětí z rodinného prostředí zmiňuje v rozhovoru prarodiče nebo širší příbuzenstvo, kteří jsou součástí rodiny, ačkoli do kresby je neznázornil nikdo z nich. Jsou to členové rodiny, ale nejsou tak důležití jako rodiče. Rozhovor o členech rodiny tedy spíše poukazuje na to, že děti znázornily do kresby ty nejdůležitější členy, často proto, aby kreslení nebylo zdlouhavé a zřejmě také proto, že vzhledem k vývojovému období a jeho

charakteristice se jim do kreslení příliš nechtělo. Pokud ale mohly hovořit na toto téma a byla položena otázka přímo na to, kdo všechno do rodiny patří, měly tendenci vyjmenovat různé členy rodiny, a to i ty, kteří původně na kresbě nebyli. Jsou to členové rodiny, ale nejsou tak důležití jako rodiče. U dětí z ústavní výchovy není v rozhovorech oproti kresbám takový „nárůst členů rodiny“. Ačkoli se stejný jev vyskytuje částečně také, je v daleko menší míře. Členů rodiny, které mají o děti z ústavní výchovy zájem a jsou s nimi v kontaktu, je pravděpodobně méně, proto je častěji zobrazují již jako důležité členy rodiny i v kresbě, přestože to jsou členové širší rodiny. Často také právě členové širší rodiny zastávají roli rodičů.

Vrátím-li se ke sledování představy rodiče, lze určitou shodu mezi výsledky jednotlivých metod postihnout také v porovnání částí rozhovoru a polarit zachycujících charakteristiky rodičů a vztah s nimi přímo. V odpovědích zaznívají podobné charakteristiky, matka je hezká, mají ji rády, má o ně zájem, vytváří příjemné prostředí u otce je to velmi podobné. Představa rodiče dětí z rodinného prostředí nese ale určitou konotaci vyjadřující větší kompetenci rodiče řešit těžké životní situace oproti reprezentaci rodiče dítěte umístěného v dětském domově, který, jak reflektují děti z prostředí rodiny, jakoby si neuměl poradit a životními situacemi je znaven. Tak rodiče popisují také děti z ústavní výchovy v technice polarit, rodiče hodnotí častěji na polaritě „je unavený“. Častěji je také jak v metodě polarit, tak rozhovoru u rodičů dětí z rodinného prostředí uváděný zájem rodičů o známky. V přímé charakteristice rodiče je zajímavá ještě také otázka trestů, kde opět vzniká mírná ambivalence. Ačkoli děti z ústavní výchovy v dotazníku (kde je přímá otázka na tresty) i v polaritách udávají, že rodiče je zpravidla netrestají, zároveň následně v rozhovoru reflektují, jaké tresty dostávaly. Interpretuji to tak, že pokud se hodnotí rodiče přímo, děti z dětského domova mají spíše tendenci k idealizaci a rodiče označují jako netrestající, ale pokud není s otázkou trestů přímo spojováno hodnocení rodiče,

udávají děti tresty stejně jako děti v rodinném prostředí a navíc i tresty fyzické, což značí, že rodiče ve skutečnosti trestající jsou (případně byli).

8.2 Výjimky mezi dětmi s ústavní výchovou

V rámci kvalitativní analýzy se při porovnávání výsledků mezi metodami zastavím také u výjimek ve skupině dětí z ústavní výchovy a odpovědí těchto dětí v různých metodách. O některých jsem se již výše zmínila a nyní se k nim vrátím v širším pohledu.

Vzhledem k tomu, že celkově směřují výsledky zejména k tendenci dětí k idealizaci rodiče, výjimkou jsou v první řadě děti, které reflektují své rodiče v některé z metod s výraznou hostilitou.

Výrazné negace v rozhovoru ve vztahu k vychovávající blízké osobě projevovала zejména jedna dívka, která hovořila o bývalých pěstunech. Ačkoli v rozhovoru o pěstunech projevovала značnou hostilitou a generalizovala negaci na všechny rodiče dětí umístěných v daném dětském domově, při porovnání s ostatními metodami tato dívka ve svých odpovědích obsahem nijak výrazně nevyniká, liší se jen mírně intenzitou odpovědí. V metodě sledování představy rodiče skrze polaritu významů jeho charakteristik tato dívka reflektuje pozitivní emoční náboj k oběma pěstounům, oproti jiným dětem ale není polarita v krajních hodnotách, ale spíše blíží hodnocení dětí z rodinného prostředí, tedy ke středové hodnotě, ačkoli v ústavní výchově je již několik let. Reflektuje ale také zároveň nezámek matky-pěstounky. Oproti jiným dětem tato dívka působí, jakoby si uvědomovala realitu a její dopady, zároveň ale verbálně reaguje velmi silnou obranou, vyskytuje-li se téma emocí ve vztahu k rodičům-pěstounům. V kresbě rodiny zobrazuje rodinu nějakou, tedy matku, otce a dítě, obecnou představu. Ačkoli u dětí z rodinného prostředí jsem toto mimo jiné interpretovala tak, že téma není tak citlivé a mohou si dovolit hovořit o „nějaké rodině“, v tomto případě

v kontextu dalších odpovědí bych to u dané dívky vysvětlovala více jako způsob úniku od osobních, citlivých a emočně ohrožujících informací. I rozhovor samotný šel zpočátku obtížně, nebyl plynulý, byl plný negací a určitých „póz“ ze strany dívky. Až po několika prvotních otázkách byl rozhovor plynulejší a odpovědi obsahovaly adekvátní informace. Považuji ho ale jako velmi přínosný, projevuje se v něm určitá obrana sebe sama proti rodině. V ostatních případech bychom hovořili spíše o obraně sebe jako člena rodiny, v tomto případě je to obrana před tím být s rodinou spojována, jakoby to znamenalo připomenutí toho, že je z ní vyloučena. Je důležité také připomenout, že pro dívku je to vlastně opakované selhání, kdy v prvním případě selhala v útlém dětství její vlastní rodina.

Ostatní děti při vyjádření hostility vůči jednomu z rodičů zpravidla stavěly tuto negaci proti adoraci druhého rodiče, idealizace pak může vyvstávat na kritice „zavrhaného“ rodiče. Výraznou hostilitu vůči matce vyjadřovaly v metodě označování polarit pouze 4 děti. Údaje o rodině byly poskytnuty pouze k 3 těmto dětem, všechny pocházely z rodiny neúplné, ale byly s ní v pravidelném kontaktu. Umístěny byly kvůli výchovným potížím. Všechny 4 děti udávaly, že nemají matku rády (jedna dívka hovořila o maceše, která doplnila rodinu po zemřelé matce, tu si naopak idealizovala, ostatní o vlastní matce). Zároveň ale všechny udávaly, že matka o ně nemá zájem a není milá, nevytváří hezké prostředí. Matku tyto děti spíše démonizovaly, používaly krajní hodnoty při vyjádření negace, a to nejen v metodě vybírání polarit. Nezájem ze strany matky a emoční chlad byl deklarován také v dotazníku. V rozhovoru děti udávaly vždy zájem ze strany otce, který byl reflektován s pozitivními vlastnostmi. V charakteristice matky zaznívalo hodnocení jako „opilá“, „nepříjemná“, „výbušná“, „agresivní“. V kresbě matku tyto děti nekreslily, vyjadřovaly většinou otce samotného nebo se sebou samými, pouze jeden chlapec místo rodiny nakreslil psa, a to způsobem, který měl zjevně naučený z opakovaného

kreslení stejného obrázku či obkreslování, dalo by se tedy opět usuzovat spíše na určitý únik od tématu.

Děti, které vyjadřovaly značnou hostilitu k otci, bylo více. V metodě polarit hodnotilo výrazný negativní vztah k otci 7 dětí, a to nejen přímým označením, že ho nemají rády. Vždy šlo o otce vlastní. 4 z dětí byly umístěny jen kvůli bytovým podmínkám, pocházely z rodin úplných, neúplných i doplněných. V charakteristikách rodičů se děti podobně většinou shodovaly v tom, že o ně otec nemá zájem. Stejně tak to děti vyjadřovaly v dotazníku společně s vyjádřením chladného emočního náboje. Většina těchto dětí vyjadřovala zájem matky, kterou charakterizovaly pozitivním hodnocením (je hodná, milá, hezká). Oproti tomu otec byl charakterizován jako „chlastá“, „bije kluky“ (bratry). V této skupince dětí je jedna dívka, která jediná reflektuje nezájem obou rodičů. Matku i otce popisuje v obou polaritách, je schopna spontánně hovořit o negativních projevech (fetují, nemají mě rádi), zároveň ale také vypráví, jak spolu dříve zažívali i hezké chvíle. Domnívám se, že tento náhled na realitu ohledně rodičů je možný díky blízkému vztahu k babičce, která je pro ni aktuálně velmi důležitou postavou, je znázorněna spolu s rodiči na kresbě a dívka se o ní často vyjadřuje také v rozhovoru. Přesto je možné uvažovat samozřejmě také o tom, že výše uvedené reflektování rodičů s negativní konotací vyjadřuje určité smíření se s realitou a jde o projev určité zralosti.

V závěru popisování výjimek se ještě dotknu kreseb, při jejich analýze jsem se chtěla vrátit k dětem, které nakreslily pouze zvíře nebo přírodu, bez osob a emočního ladění. Byli to 3 chlapci a v dalších metodách se nijak výrazně celkově neodlišovali. V implicitním reflektování rozhovoru je ale cítit výrazné pouto s jedním z rodičů. Matka jednoho chlapce je alkoholička, jsou v kontaktu a on na ni pohlíží velmi shovívavě, ochranně. Rozhovor reflektoval jako „*takový moc psychologický, abych se neprokecl*“, jakoby měl co v rodině skrývat. Druhý z chlapců výrazně chrání svého otce, který byl uvězněn za pokus o zabití matky chlapce. Ten ale matku viní z toho, že je otec zbaven svobody (jeden

z těch, kteří matku reflektují s výraznou hostilitou). Oba rodiče byli také stíháni za týrání dítěte. Třetí chlapec měl matku také uvězněnou ve výkonu trestu odnětí svobody (kvůli distribuci omamných látek), ale v jeho očích je stále ta, která vše určitě zvládne. To, že by matka brala drogy, absolutně odmítá. Své umístění do ústavní výchovy omlouvá tím, že matka odjela do Španělska, nechala jeho a sourozence u tety na pohlídání a nestihla se vrátit. Reflektuji tedy jejich kresbu, která je jiná, než bylo zadání, spíše jako únik od citlivých informací a složitosti vztahů. Předpokládám, že tyto děti vnímají vztah se svými rodiči jinak než ostatní, více ochranně a jakoby byly mezi nimi a rodiči vyměněné role a děti jsou ty zodpovědné, téma rodiny je subjektivně více ohrožuje. To, že nenakreslí z rodiny nikoho, může být pro ně určitým uchováním bezpečí. Zároveň to ale také může být pouze projev kresby v období puberty chlapců.

9. ZHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ

Cílem práce bylo sledování mentální reprezentace rodičů u mladých adolescentů umístěných v ústavní výchově a porovnání se stejně starými dětmi, které vyrůstají v rodinném prostředí, a to skrze představy těchto dětí o rodičích, resp. blízkých vychovávajících osob v rodinném prostředí. Vzhledem k tomu, že představy jsou součástí složitě uchopitelných mentálních reprezentací, dovoluji si následně opět používat i tento širší pojem, a to zejména v teoretické rovině, ačkoli reflektuji, že je to skrze dílčí poznatky praktického sledování představ. Na základě výše uvedené práce s dětmi a analýze výsledků lze shrnout konkrétní závěry, a to i díky využití více metod. Lze s určitostí říci, že mentální reprezentace rodiče u dětí staršího školního věku, které vyrůstají v prostředí ústavní výchovy, je odlišná od stejně starých dětí, které se svými rodiči žijí v rodinném prostředí. Liší se zejména v následně uvedených bodech.

Děti z prostředí ústavní výchovy reflektují rodiče v krajnějších polohách než děti z prostředí rodinného, jde o zkreslený pohled. Děti vyrůstající stabilně v rodinném prostředí jsou přítomny pozitivním i negativním situacím, znají své rodiče, když se zlobí i mají radost a tyto situace zažívají denně. Děti z ústavní výchovy jsou se svými rodiči zpravidla jeden až dva víkendy v měsíci, o rodičích smýšlejí spíše tzv. černobíle. Svou roli může hrát také paměť, je samozřejmé, že člověk má tendenci si pamatovat významné momenty, takže ono „průměrné, šedé“ častěji zapomene. To se může projevit také v mentálním uchopení rodiče dětmi, které s rodiči nežijí a častěji je potkávají ve své fantazii než ve skutečnosti. Mimo jiné ale slabší kontakt může mít za důsledek to, že odpovědi dětí z ústavní výchovy jsou obsahově chudší a následně tedy více zaměřené na jednu nebo druhou stranu.

Projevuje se spíše idealizace rodiče, děti prezentují rodiče jako dobré, hodné, pozitivní. Ačkoli vzhledem k anamnézám a statistikám by se dalo spíše usuzovat,

že pohled na rodiče dětí umístěných v dětském domově bude mít více negativní konotaci, opak je pravdou. Důvodů může být několik.

- Jednak děti mohou reflektovat rodiče skrze prožité víkendy a prázdniny, kdy na ně nejsou kladeny nároky běžných všedních dnů a naopak dospělí v rodinném prostředí se jim snaží vynahradiť život v ústavní výchově.
- V momentě, kdy jsou děti s rodiči, je saturována jejich potřeba „někam patřit“, ví, že patří do rodiny, ať je jakákoliv.
- Převážně pozitivní konotace představy rodiče u dětí z ústavní výchovy může mít svůj původ v určitém obranném mechanismu, který při separaci dítěte od rodiny může vzniknout. Vzhledem k tomu, že jde většinou o děti z neúplných rodin, může mít dokonce idealizace rodiče počátek již v rodině a umístěním do dětského domova být ještě umocněna.
- Mimo jiné hraje svou roli možná také to, že děti mají zkušenost, že to, jak o rodičích mluví, může ovlivnit vzájemný kontakt a ohrožit rodiče, a tak o nich vypovídají spíše pozitivně.
- V neposlední řadě, jak vyplynulo z rozhovoru, děti z ústavní výchovy zpravidla o rodině nehovoří s vrstevníky, a tak nemají takovou možnost konfrontace a reflektování normy. Jejich referenční skupinou jsou většinou opět děti v ústavní výchově.
- Je možné, že do mentální reprezentace rodiče u dítěte v ústavní výchově vstupuje také přání a fantazie více než reflektování (leckdy bolestné) reality.

V souhrnu výsledků je potřeba také připomenout výskyt přítomnosti různých členů rodiny napříč technikami. Děti z ústavní výchovy zahrnovaly do kresby rodin v porovnání s kresbami dětí žijících v rodinném prostředí méně často rodiče a častěji příbuzné. Méně častý výskyt matky v kresbě v porovnání skupiny

děti s ústavní výchovou a bez ní se suspektně odráží také ve výše zmíněné vyšší hostilitě a nižší pozitivní vazbě k matce v použitém dotazníku. V obou těchto technikách se ale neptáme na vztah k matce přímo, kresba prezentuje dokonce neverbální sdělení. Naopak ve chvíli, kdy se ptáme přímo (v technice polarit), sdělují děti z prostředí ústavní výchovy až extrémně kladný vztah (byla to nejvýše pozitivně hodnocená položka v metodě hodnocení polarit) a velký význam věnovaný matce je patrný také z rozhovorů. Narážíme na zřejmý ambivalentní postoj dětí k matce. Pokud nehovoří o rodičích přímo, ale jsou dotazováni nepřímo, např. skrze výchovné postupy, objeví se rozpor mezi tím, jak rodiče prezentují verbálně a tím, jaká je pravděpodobně subjektivně vnímaná realita.

Rozhovor a kvalitativní zhodnocení dává možnost nahlédnout i do odlišného vnímání výchovného působení rodičů. Ačkoli obě skupiny např. udávaly, že rodiče mají opravdový zájem, získá tato odpověď úplně jinou kvalitu, když dodáme, že pro děti z ústavní výchovy to znamená telefonáty a návštěva rodičů dvakrát do měsíce, kdežto pro děti z rodinného prostředí je to každodenní zájem rodičů o jejich potřeby, školní výsledky atp. Podobné kvalitativní rozlišení bychom našli v mnoha oblastech, další z nich může být např. oblast odměn a trestů. Ačkoli rozdíl mezi skupinou dětí z ústavní výchovy a rodinného prostředí se může zdát velmi mírný a děti hovořily o trestech a odměnách podobně, děti z ústavní výchovy udávaly také fyzické tresty, což se u dětí z rodinného prostředí nevyskytlo. Navíc se také lišily důvody, za co děti tresty dostávaly. Nejen v této oblasti, ale i v dalších, se ukázalo, že děti z rodinného prostředí vnímají daleko větší důraz rodičů na školní výsledky.

U dětí z prostředí ústavní výchovy se často vyskytuje téma chování jako to, co je důležitější než školní výkon, což se u dětí žijících v rodinném prostředí vyskytuje minimálně. Téma „chování“ je reflektováno jako důležité pro rodiče dětí z dětských domovů, pro děti z rodinného prostředí je významnějším tématem „škola“, je to také odraz každodenního života. Pro děti z ústavní výchovy to

může být proto, že chování je hodnoceno v prostředí ústavního režimu jako významnější a nese různé výhody a nevýhody více než školní výsledky, navíc rodiče s dětmi nejsou v průběhu školního dne a ani s nimi zpravidla nedělají domácí úkoly, to je záležitostí vychovatelů. Pro rodiče dětí z rodinného prostředí je to jiné, vnímají školní výkon jako velmi důležitý. Děti z ústavního prostředí jsou zpravidla nuceny do školních povinností v rámci programu a rodiče se o známkách dozvídají zejména prostřednictvím dětí. I pro ně je důležitější téma chování dětí, které na rozdíl od školních výsledků může někdy také ovlivnit jejich odjezd domů. Vnímáme-li umístění do ústavní výchovy jako trest za výchovné problémy a asociální projevy dítěte, je to určitá zpráva od společnosti i rodičům, kteří následně mohou projevovat větší zájem o chování dítěte. Ačkoli by to tak být nemělo, praxe bývá jiná – kontakt s rodiči je pro děti velká a často jediná motivace k žádoucímu, sociálně přijatelnému chování. Ve chvíli, kdy se chování dítěte výrazně zhorší, stává se otázka projevů chování prioritou a školní výsledky nejsou tak významné.

Dílčí postřehy plynoucí z analýzy rozhovorů a ostatních použitých metod byly zmíněny již výše, dále už jen některé zajímavosti, které s tématem souvisí nepřímo, resp. neodpovídají přímo na otázku mentální reprezentace rodiče, ale mohou ji také ovlivňovat. Dalo by se říci, že velká část práce je postavena na reflektování emočních vazeb dětí a rodičů, jejich deprivaci a saturaci. Zajímavé je, jak vnímají rozdíl mezi ústavní výchovou (a sníženou možností kontaktu s rodiči) a domácím prostředím samotné děti. Děti žijící v rodinách zachycují zejména předpoklad chybění emočních vazeb, děti z ústavního prostředí reflektují ale především absenci volného času a nutnost povinností. Nabízí se vysvětlení, že emoční vazba rodičů a dětí umístěných v ústavní výchově je narušena již před jejich umístěním. Děti z ústavní výchovy zmiňují to, že v zařízení nemají tolik volnosti být venku a musí dělat běžné povinnosti, což velmi pravděpodobně doma nemusely, přestože udávají, že povinnosti doma mají (často také ale přidávají, že povinností je pomoci, když rodiče řeknou,

ne pravidelně), nebylo to zřejmě v takové míře jako v prostředí dětského domova, kde se většinou dbá na pravidelnost a důslednost.

Zajímavá byla také otázka, která vyvstala v průběhu rozhovorů, a to pohled nejen na sebe jako rodiče, ale také jako partnera. Vzhledem k nepoměru dívek a chlapců v ústavní výchově, zejména v zařízeních typu dětského domova se školou, kde jsou děti stále ve stejné komunitě a minimálně přichází do kontaktu s jinými dětmi, schází dětem zkušenost adekvátního kontaktu s opačným pohlavím nebo je tento kontakt velmi omezený, což se projevilo například v sebepojetí dětí a pochybách o sobě jako o budoucím partnerovi. Okrajově vyšlo v rámci práce najevo, že adolescenti z ústavní výchovy (zejména z dětských domovů se školou) mohou mít obtíže při navazování adekvátního vztahu s druhým pohlavím a následně pohledu na sebe sama jako na partnera nebo rodiče. Dětské domovy se školou jsou zařízení pro děti, které potřebují zvýšený režim a dohled. Jsou do nich daleko častěji umisťováni chlapci. Pokud zde jsou i dívky, je běžné, že je skupina dívek zvlášť. Navazující výchovné ústavy již nebývají koedukované.

Jedno z nejdůležitějších sdělení plynoucích z rozhovorů je ale patrně informace, že děti z ústavního prostředí mluví výrazně méně o své rodině s vrstevníky než děti z rodinného prostředí. Přestože to nereflektuje přímo mentální reprezentaci rodiče, dává tato informace jednu z možných odpovědí na to, proč děti z prostředí ústavní výchovy reflektují rodiče zkresleně a idealizovaně. Ačkoli děti o rodině mluví přibližně stejně často s dospělými, rozhovor s dospělým v ústavní výchově byl označen jako rozhovor s terapeutem nebo sociální pracovnící, takže zpravidla nejde o „běžné“ rozhovory, ale cílené. V období puberty nejsou pro člověka ale názory dospělého tak významné jako názory vrstevníků. Děti z ústavní výchovy nejen že o rodičích se svými vrstevníky nemluví, ale často bývá rodič druhého dítěte používán jako prostředek provokace a nadávek, takže dítě je navíc „nuceno“ své rodiče bránit, a tím si opět potvrzuje jejich výjimečnost.

K závěru zmíním ještě postřehy ze sledování výjimek. U některých dětí jsem výjimky interpretovala jako zjevné projevy obranných mechanismů, na druhou stranu je ale možné reflektovat některé výjimky i jako zralý náhled na realitu. Na první pohled bylo výjimkou to, že dítě z ústavní výchovy bylo schopno o svých rodičích mluvit otevřeně, jakoby bez zmíněných obran. Dívka, kterou zmiňuji, ale v důsledku byla o rodičích schopna takto mluvit pravděpodobně proto, že její blízkou vztahovou osobou z rodinného prostředí byla ve skutečnosti babička a ne rodiče. O té ale mluvila již stejně jako ostatní děti o svých rodičích, s výrazně pozitivní konotací. Jakoby k tomu, aby děti otevřeně nahlédly na své rodiče, potřebovaly nejprve navázat významnou emoční vazbu s někým jiným, kdo rodiče zastoupí, ale koho tak budou i děti samotné přijímat.

Na základní otázku celého šetření, tedy na otázku, zda je rozdíl mezi mentální reprezentací rodiče, respektive blízké vztahové vychovávající osoby v rodinném prostředí, u dětí staršího školního věku umístěných v ústavní výchově a dětí, které v ústavní výchově umístěné nejsou, bych odpověděla rozhodně ano.

Představa rodiče u dítěte staršího školního věku umístěného v ústavní výchově nese některé společné rysy. Těmi hlavními, vyplývajícími z výše uvedené práce, jsou zejména:

- krajní, černobílé hodnocení
- zpravidla idealizace a nekritický pohled
- nepřímou reflektovaný pocit hostility ze strany matky
- zaměření pozornosti rodiče na chování více než na školní výkon
- téma rodiče je v kontaktu s vrstevníky určité tabu.

10. DISKUZE

Před úplným závěrem práce je třeba se ještě zastavit u diskuse nad tím, v čem se závěry práce shodují či liší s dosavadními teoretickými zdroji, ale také upozornit na to, co vše mohlo výsledky ovlivnit, případně kde by bylo možné ještě další upřesnění.

V první řadě vycházím z českého prostředí, vzhledem k tomu, že v zahraničí je jiný systém práce s ohroženými dětmi, je obtížné závěry porovnat se zahraniční praxí s ústavní výchovou. Témata jako deprivace, attachment či resilience se samozřejmě vyskytují v zahraničních studiích, ale jejich přímá aplikace v náhradní rodinné péči a výchově se liší vzhledem ke specifčnosti systému náhradní rodinné péče a institucionální výchovy v České republice. Přesto jsou některé odkazy, se kterými lze alespoň dílčí závěry porovnat.

Práce sledovala zejména mentální reprezentaci rodiče, resp. blízké vztahové vychovávající osoby z rodinného prostředí u dětí žijících v dětském domově. Výše uvedené závěry je možné porovnat např. s prací Warshaka (1996). Přestože autor hovoří o rozvedených rodičích, zmiňuje změnu vztahu rodiče a dítěte v momentě, kdy s ním rodič trvale nežije. Takovou změnu je na základě výše uvedených dat získaných porovnáním představ dětí umístěných v ústavní výchově a žijících v rodinném prostředí možné také předpokládat. Aby to bylo možné říci s jistotou, bylo by ale nutné porovnat představu o rodičích dětí před umístěním do ústavní výchovy v době, kdy děti ještě s rodiči žijí a pak v průběhu života v ústavu.

Závěry ze sledování mentální reprezentace rodiče u dětí v ústavní výchově se velmi podobají také závěrům Vágnerové (2008) nebo Prielové a kol. (2007), které popisují při sledování mentální reprezentace u adoptovaných dětí přehnané hodnocení. Ve své práci krajní hodnocení rodičů dětmi v ústavní výchově reflektují mimo jiné také jako možnost určité obranné tendence, o kterých hovoří také Matějček a kol. (1997). Bylo by přínosné dále sledovat představu rodičovské

postavy u dětí v ústavní výchově a u dětí, které se se svým rodičem setkávají pouze např. o víkendech nebo při střídavé péči, když jsou rodiče rozvedeni.

Matoušek a Kroftová (1998) uvádí, že rodiny s delikventními dětmi jsou většinou charakterizovány jako rodiny s atmosférou chladu, odmítání, agresivity až bezcitnosti. Tento fakt se v mé práci z pohledu dětí nepotvrdil. Je možné, že tomu tak je v objektivním porovnání s normou. Děti z ústavní výchovy (mezi kterými byla většina s výchovnými problémy, a to i delikty), které subjektivně nahlížely na své rodiny, je ale vnímaly jako přijímající, se zájmem a pozitivní konotací vztahu, přestože odpovědi se ve své kvalitě lišily od dětí z rodinného prostředí.

Výchovné prostředí sledovala také studie zabývající se hodnocením systému péče o ohrožené děti (Gjuričová, 2007), která zmiňuje, že klasickým znakem pro rodiny dětí umístěných v ústavní výchově je mimo jiné neúplná nebo doplněná rodina. Tento rys se v předkládané práci také vyskytl. V uvedené studii je také zmínka o slabé následné péči po návratu dětí z ústavní výchovy do rodinného prostředí. Z pohledu mé práce by bylo pozoruhodné uskutečnění longitudinální studie zachycující právě okamžik, kdy se děti po několika letech v dětském domově či výchovném ústavu vrací do rodinného prostředí a konfrontují se s realitou. Bylo by zajímavé, zda jejich představa rodiče ovlivňuje další fungování v rodině, jestli se mění a opět jak.

Svůj význam by mělo jistě i sledování vyvstalého momentu, kdy děti z dětského domova zmiňují, že o svých rodinách téměř s nikým důvěrně nemluví. Přínosné by bylo pohlédnout na tento jev jakoby „zvenku“ a zjistit, jak to reflektují vychovatelé, učitelé, vrstevníci. Pravděpodobně je i pro ně téma rodiny dětí z ústavní výchovy obtížné, nevšední a do určité míry tabu.

V teoretické části jsem zmiňovala teorii Bernsteina (1981), která sleduje rozvinuté a chudé jazykové kódy v různých sociálních vrstvách. I v tomto případě sleduji určitou podobnost závěrů své práce s uvedeným teoretickým

ukotvením. Děti z ústavní výchovy se v rozhovorech vyjadřovaly spíše s určitým omezením, kdežto vyjádření dětí, které v rodině stabilně vyrůstají, bylo v popsání rodičů daleko bohatší. Může to být ale také u dětí z dětského domova omezeným kontaktem s rodiči, a tak i omezenými zkušenostmi a zážitky s nimi. Přesto by bylo zajímavé posouzení představy rodičovské postavy u dětí v ústavní výchově vzhledem k socioekonomickému backgroundu rodiny, k tomu, jaká byla rodinná situace, výchovné prostředí a emoční zázemí dítěte před jeho umístěním do dětského domova, což je prakticky málo reálné (zpravidla neznáme přesná data před umístěním dítěte do ústavní výchovy, nelze dopředu určit, jaké dítě do dětského domova půjde, ačkoli je skupina dětí, které jsou ohroženy více - jsou to děti v péči sociálních pracovníků z důvodu selhávání rodinné péče či výchovných problémů, umístění mimo rodinu je ale vždy v péči o ohrožené dítě až poslední možnost).

Do diskuse je nutné vstoupit také s postřehy, co vše mohlo výsledky práce ovlivnit. Přestože jsem vybrala standardizovanou metodu (dotazník), při analýze výsledků jsem nabyla dojmu, že určitá kritika metody je na místě. Byly zjevné rozdíly mezi výsledky dívek a chlapců, které při administraci nejsou reflektované. Nicméně použití alespoň jedné standardizované metody bylo z mého pohledu důležité, stejně jako kombinace více metod.

Dále je zde také otázka, zda vzorek dětí byl dostačující pro význam závěrů. Práce měla sice částečně kvantitativní charakter, ale stěžejní část byla kvalitativní, usoudila jsem proto, že počet je dostatečný. Velikost souboru u kvalitativního výzkumu vyplývá z nasycenosti, což bylo splněno.

Jako důležité vnímám také zastavení se u etického pohledu na téma. V průběhu práce jsem se opakovaně setkávala s dotazy, zda je etické ptát se dětí z dětských domovů na jejich rodiny. Apriori se očekává určitá traumatizace dítěte tímto tématem. Vzhledem k výsledkům není možné si nepoložit otázku, zda právě tímto přístupem nevytváříme sami v dětech dojem, že téma rodina dětí z ústavní

výchovy je pro společnost určité tabu, a zda tak nepřispíváme ke zkreslení rodičů a k tomu, že děti nejsou konfrontovány s realitou, respektive že ji nereflektují adekvátně. Otázku etiky jsem samozřejmě zvažovala a ošetřila tím, že jsem o svém záměru hovořila nejprve s dospělými, kteří s konkrétními dětmi pracují. Následně jsem s tématem práce seznámila děti. Rozhodnutí, zda se mnou budou spolupracovat, jsem plně nechala na dětech samotných s tím, že kdykoli budou mít pocit, že se rozhodly nesprávně a spolupracovat nechtějí, můžeme práci přerušit nebo ukončit.

Samozřejmě lze polemizovat i o celkovém cíli. Určení mentální reprezentace může ovlivňovat mnoho faktorů, výzkum této oblasti je vždy obtížný a závislý na výpovědi respondenta (Sedláková, 2004). Přesto, i kdyby závěry byly pouze částečné, dle mého názoru jsou důležité a pro praxi přínosné.

Jako určitý limit pro svou práci reflektuji málo srovnávacích informací o rodinném prostředí dětí z ústavní výchovy. Jde o informace, které často nevědí nejen děti, ale také ani sociální pracovníci, které s rodinou pracují. Není tak možné plně reflektovat rozdíl mezi tím, jak se liší představa rodiče u dětí v ústavní výchově od toho, jací rodiče vlastně ve skutečnosti jsou. Jde pouze o určité kusé informace, kterými se k realitě dá částečně přiblížit. Mimo jiné byla také z toho důvodu v práci sledována odlišnost od představy rodiče vrstevníků a ne porovnání s realitou.

Omezenou možnost porovnávat výsledky s realitou je nutné reflektovat také při závěrečné interpretaci, kdy se zrcadlí posunutí pohledu na rodiče ke krajnějším hodnotám. Je-li zmíněna idealizace rodiče u dětí z ústavní výchovy, je nutné brát v úvahu její 2 roviny. Projevuje se porovnáním s vrstevníky, kteří vyrůstají v rodinném prostředí a oproti nim nahlízejí děti z dětského domova na své rodiče tzv. černobíle, zpravidla je reflektují s pozitivní konotací a chybí druhý pohled, který by to vyvažoval, a proto se v porovnání s vrstevníky pohled na rodiče jeví jako zkreslený. Druhá rovina ale naznačuje

také zkreslení představy rodiče oproti realitě a právě tehdy narážíme na omezené zdroje informací a možnost realitu reflektovat, a to i v případě dětí vyrůstajících v rodinném prostředí. Proto i interpretace ve smyslu idealizace představy má své limity v omezeném porovnání s realitou.

V neposlední řadě bych ráda zmínila opět věk. Vybrala jsem záměrně vývojové období, ve kterém děti kriticky pohlíží na své rodiče, a na základě toho jsem očekávala, že pohled bude kritický, resp. že věk bude mít vliv na představu rodiče. Z tohoto pohledu by bylo jistě také podnětné sledovat, jak se představa rodiče u dětí v ústavní výchově mění v závislosti na věku. Je totiž otázkou, zda to, že děti z dětského domova reflektují rodičovské postavy jako zkreslené a idealizované, není určité setrvávání v nižším vývojovém stupni např. jako forma obrany. Ke kritickému pohledu by pak mohlo docházet později. Vzhledem k tomu, že jsem při uvedené práci sledovala zejména emoční a ne racionální oblast, neporovnávala jsem celkový kognitivní vývoj dětí. V tomto pohledu by se ale přesto jevilo toto porovnání jako přínosné. V zahraničních studiích se ukazuje, že kognitivní vývoj dětí v institucionální péči stagnuje, resp. se projevuje lepší vývoj po následném umístění zpět do rodinného typu péče (Vorria a kol., 2006). Jedním z důvodů může být rané zanedbávání nebo fakt, na který poukazuje např. Stein a Kendall (2004), že důsledky traumatického stresu, kterým některé děti v dětském domově byly v rodinném prostředí nebo při umístování do ústavní výchovy vystaveny, mohou být narušené kognitivní schopnosti a obtíže v regulaci emocí. To, že děti z ústavní výchovy jsou v některých oblastech vývoje oproti vrstevníkům do určité míry opožděny, může mít vliv i na mentální reprezentaci rodiče těchto dětí. Ale jak již bylo uvedeno výše, téma mentální reprezentace je široké a vstupuje do něj mnoho proměnných, stejně tak do samotného vývoje dítěte umístěného v ústavní výchově.

ZÁVĚR

Realizovaná kvalitativně-kvantitativní studie měla přiblížit mentální reprezentaci rodiče dítěte staršího školního věku umístěného v ústavní výchově. V praxi se vyskytuje ambivalence mezi údaji o rodinném prostředí, ze kterého tyto děti přichází, a tím, jak se děti o rodičích zpravidla vyjadřují. Zároveň se ale určitá ambivalence vyskytuje i v odborné literatuře ukotvující toto téma.

Celá práce je klasicky uspořádaná na teoretickou a praktickou část. Vzhledem k tomu, že ústřední téma práce směřuje k dětem z ústavní výchovy, bylo nutné ho ukotvit v této problematice, zabývala jsem se jím v teoretické části. Před umístěním dítěte do ústavní výchovy zpravidla předchází alespoň několik let života v rodinném prostředí, proto je celá první kapitola věnovaná tématu socializace, rodinnému prostředí a výchově. Tomuto tématu a vlivům, které do procesu socializace a zároveň do procesu tvorby mentální reprezentace rodiče mohou vstupovat (jako je například také otázka attachmentu, deprivace nebo resilience), je věnován značný prostor první části práce. Umístění dítěte do ústavní výchovy, důvody tohoto kroku a podoby institucionální péče jsou tématem druhé kapitoly. Zaměřila jsem se nejen na historii institucionální péče v České republice, ale také na současné zákonné vymezení a aktuální stav. Praktické šetření probíhalo u dětí staršího školního věku, a proto jsem věnovala jednu z teoretických kapitol také tomuto vývojovému období. Cílem práce bylo sledování mentální reprezentace rodiče u dětí umístěných v ústavní výchově, proto jsem závěrečnou kapitolu teoretické části věnovala také samotnému tématu mentálních reprezentací, jejich tvorbě a pojetí.

V praktické části je pak již přímo popsáno hledání odpovědi na otázku, zda existuje rozdíl mezi mentální reprezentací rodiče, respektive blízké vztahové vychovávající osoby v rodinném prostředí u dětí staršího školního věku umístěných v ústavní výchově a dětí žijících v rodinném prostředí. Praktická část je uvedena informacemi o cíli, použitých metodách a vzorku dětí. Získaná data

byla zpracována zčásti kvantitativně, ale také kvalitativně. Porovnáním výsledků se sledoval rozdíl mezi danými skupinami dětí, ale také se sledovaly dílčí závěry jednotlivých metod a porovnávaly se mezi sebou. Bylo shledáno, že představy rodiče u dětí žijících v ústavní výchově mají svá specifika a liší se od stejně starých dětí vyrůstajících v rodinném prostředí. Děti v ústavní výchově reflektují rodiče krajnějšími polaritami, vnímají je spíše „černobíle“. Představa dětí z dětského domova o svých rodičích je zpravidla idealizovaná. Dále vyšlo najevo, že pro rodiče dětí z ústavní výchovy je významnější téma chování než školního výkonu. Důležitý poznatek se u skupiny dětí z ústavní výchovy týká sdílení tématu rodiny a možnosti porovnání své rodiny s rodinou vrstevníků i s obecnou normou. Děti žijící v dětském domově o své rodině hovoří málo s vrstevníky a běžný rozhovor s dospělými na toto téma je také omezený. K závěrům zobrazuji možné interpretace vycházející z teoretických podkladů i praxe. Následně práci uzavírám diskuzí nad možným rozšířením práce a jejími limity.

Na úplný závěr práce je vedle shrnutých výsledků ještě důležité zmínit také jejich možný přesah do praxe. Jestliže mentální reprezentace rodiče u dětí umístěných v ústavní výchově jsou zkreslené, zpravidla idealizované, a děti navíc k tomuto tématu přistupují zčásti jako k tabu, jaké důsledky tento fakt může mít při konfrontaci s realitou a kdy k tomu dochází? Největší nebezpečí uvedených závěrů spatřuji ve chvíli, kdy se dítě vrací do rodiny, a to jak při ukončení ústavní výchovy, tak ale také při prázdninových dovolenkách. Záměně nezmiňuji víkendové pobyty, protože jsou tak krátké, že se ne vždy během nich projeví realita rodinného prostředí. Vrací-li se dítě do rodinného prostředí na delší dobu, může být pohled na rodiče zatížený idealizovanou představou. Následná konfrontace s realitou a uvědomění, že rodina, o které sní v průběhu ústavní výchovy, je jiná než ta, do které se děti nebo mladí dospělí vracejí, je velmi zatěžující. Navíc sociální síť v podobě kontaktů s vrstevníky v okolí rodinného prostředí je také poměrně slabá a ostatní kontakty zůstávají v prostředí ústavní

výchovy. Vzhledem k tomu, že sociální systém a systém institucionální péče má v současné době za cíl návrat dítěte zpět do rodiny, je tímto krokem často jakoby „úkol“ splněn, ale následná péče chybí.

Na základě výše uvedených momentů je velmi pravděpodobné, že musí dojít ke zklamání, a to zpravidla ve chvíli, kdy se dítě vrací do rodiny na kraji dospělosti, kdy už nad ním není žádná instituce. Dovršením 18. roku končí sociální péče a není žádná následná, která by automaticky zachytila dítě odcházející z ústavní výchovy, a přitom zrovna tito mladí lidé by potřebovali velkou podporu a pomoc, která ale v systému v praxi schází. K dispozici jsou neziskové organizace a podpory, které musí klient zpravidla vyhledat sám. V souvislosti s přechodem dítěte nebo mladého dospělého z institucionální výchovy do rodiny se vynořuje mnoho otázek. Je možné, aby byla péče zaměřena na tuto oblast ještě před odchodem dětí z ústavní výchovy, nebo je vhodnější až následně? Kdo by ji měl naplňovat? Je na otázky okolo rodiny a rodičů prostor při běžné „výchovné“ praxi pro vychovatele, který se stará o celou rodinnou skupinu? A bylo by to vůbec vhodné, narušovat dětem jejich obrany a ideály? Co by to s nimi mohlo udělat, jak by to ovlivnilo saturaci potřeby někam patřit a ovlivnilo by to tvorbu vlastní identity dítěte? Bylo by to více ku pomoci nebo ke škodě? A je to vůbec možné? Nestačilo by, aby děti byly více konfrontovány s normou rodiny ve vrstevnické skupině?

Je možné, že určitou cestou by mohly být preventivní programy na školách a školských zařízeních, které jsou v současné době zaměřené většinou na sociálně patologické jevy. Tyto programy by mohly být formou selektované primární prevence a částečně by mohly odkrývat normu rodinného života dětí ve starším školním věku právě ve třídách, kam chodí děti z dětských domovů společně s vrstevníky, se kterými ale, jak se ukázalo, běžně o rodině nehovoří. Představa rodiče by mohla být skrze tyto nenásilné programy záměrně konfrontována s normou ve smyslu, že i rodiče jsou dobří a špatní a je to tak

v pořádku, představa rodiče by mohla dostat určitou kritičtější podobu bez dalších (leckdy až existenčních) obav.

Není pravidlem, aby každé školské zařízení pro výkon ochranné a ústavní výchovy mělo mezi pedagogickými pracovníky psychology, přesto jsou to právě oni, o kom děti mluví, když zmiňují, že s někým téma rodiče probírají. Psycholog má v ústavní výchově rozhodně své místo. V rámci náhledu dětí na realitu své rodiny je nutné pracovat terapeuticky, individuálně, důvěrně a velmi citlivě odhadnout, kdy je dítě na toto téma připravené. Následně je ale potřeba také pracovat s celou výchovnou skupinou, protože to je právě pro děti v ústavní výchově důležitá a zároveň ohrožující skupina. Práce psychologa, aby byla péče v rámci reflektování rodiny ucelená, by musela směřovat i k vedení dalších pedagogických pracovníků k tomu, jak cíleně s tímto tématem pracovat. Ideálně by se mohla individuální práce s dítětem a školský program doplňovat a navazovat na sebe. Nicméně jak v ústavní výchově, tak ve školách, bývá pozice psychologa obsazována pouze malými pracovními úvazky, pokud vůbec taková pozice ve školské instituci je obsazena. Vhodné by bylo pozici psychologa v daných institucích ukotvit a brát jako normu.

Mimo hlavní odpovědi vyšlo v rámci práce najevo, že adolescenti z ústavní výchovy (zejména z dětských domovů se školou) mohou mít obtíže při navazování adekvátního vztahu s druhým pohlavím a následně pohledu na sebe sama jako na partnery nebo rodiče. Bylo by vhodné dospívajícím v ústavní výchově věnovat zvýšenou psychologickou nebo pedagogickou péči ve smyslu nácviku sociálních dovedností.

Nicméně vzhledem k tomu, že pro zdravý vývoj dítěte je nejlepší vyrůstat v rodině, bylo by samozřejmě na místě pracovat daleko více s rodinou umístěného dítěte v ústavní výchově a snažit se o jeho brzký návrat. Tato rodina by ale měla dostávat odbornou podporu i po návratu dítěte zpět.

LITERATURA

- AINSWORTH M.D.A., BLEHARS M. C., WATERS E., WALL S.: *Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation*. NJ, Hillsdale, Erlbaum, 1978
- ALLPORT G. W.: *O povaze předsudků*. Praha, Prostor, 2004
- ATKINSON R. L. a kol.: *Psychologie*. Praha, Victoria Publishing, 1995
- BANDURA A.: *Soczial-kognitive Lerntheorie*. Stuttgart, Klett-Cotta, 1979
- BANDURA A.: *Social learning theory*. NJ, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 1977
- BANDURA A., WALTER R. H.: *Adolescent Aggression: A study of the influence of child – training practices and family interrelationships*. New York, Roland, 1959
- BERNSTEIN B.: *Codes, modalities and the process of cultural reproduction: A model Language and Society*, 10, 1981
- BOURDIEU P.: *Teorie jednání*. Praha, Karolinum, 1998
- BOWLBY J.: *The nature of the child's tie to his mother*. International Journal of Psychoanalysis, vol. 39, 1958
- BOWLBY J.: *Vazba, teorie kvality raných vztahů mezi matkou a dítětem*. Praha, Portál, 2010
- CASSIDY J., SHAVER P. R. (Eds.): *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*. New York, Guilford Press, 1999
- COHEN N. J., LOJKASEK M., ZADEH Z. Y., PUGLIESE M., KIEFER H.: *Children adopted from China: a prospective study of their growth and development*. J Child Psychol Psychiatry, 49 (4), Apr., 2008

- COHEN J. N.: *Social-emotional adjustment and attachment in children adopted from China: Processes and predictors of change*. International Journal of Behavioral Development, 35 (1), Jan., 2011
- CVIKOVA J., JURAŇOVA J. (ed.): *Ružový a modrý svet. Rodové stereotypy a ich dôsledky*. Bratislava, Aspekt, 2003
- ČÁP J., BOSCHEK P.: *Dotazník pro zjišťování způsobů výchovy v rodině*. Brno, Psychodiagnostika, s.r.o., 1994
- ČÁP J.: *Psychologie pro učitele*. Praha, SPN, 1980
- ČÁP J.: *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha, Karolinum, 1997
- ČÁP J.: *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha, ISV nakladatelství, 1996
- DAVIDO R.: *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha, Portál, 2001
- DE SINGLY F.: *Sociologie současné rodiny*. Praha, Portál, 1999
- DUNOVSKÝ J. a kol.: *Sociální pediatrie*. Praha, Grada Publ., 1999
- DUNOVSKÝ J.: *Rodina a její poruchy ve vztahu k dítěti*. Praha, MPSV ve Statistickém a evidenčním vydavatelství tiskopisů Praha, 1986
- ELLWANGER P. B.: *Adolescent cohesion/attachment to parente: Relationship with parentel attachment style, marital satisfaction an separation anxiety*.(Dissertation) The Ohio State University, 1994
- ERIKSON E.H.: *Childhood and society*. NY, W. W. Norton, 1963
- FESTINGER L.: *A theory of cognitive dissonance*. California, Stanford, Stanford Univertisy Press, 1962
- FONTANTA V. J., DONOVA D., WONG R. J.: *The maltreatment syndrome in children*. New England Journal of Medicine, 1963
- FOUCAULT M.: *Dějiny šílenství*. Praha, NLN s.r.o., 1994
- GARDNER H.: *Dimenze myšlení, teorie rozmanitých inteligencí*. Praha, Portál, 1983

- GIDDENS A.: *Sociologie*. Praha, Argo, 1999
- GILLERNOVÁ I.: *Rodina a škola*, 52 (4)., 2005
- GILLERNOVÁ I.: *Způsob výchovy v současné české rodině z pohledu dospívajících chlapců a dívek*. Sborník Psychologických dnů, Olomouc, 2004
- GILLERNOVÁ I.: *Informatorium 3 – 8*, 4 (2), 1997
- GILLERNOVÁ I.: *Informatorium 3 – 8*, č. 7, 2004
- GJURIČOVÁ J.: *Hodnocení péče systému o ohrožené děti*, 2007
- GOLDFARB W.: *Psychological privation in infancy and subsequent adjustment*. American Journal of Orthopsychiatry, vol. 14, 1945
- GOLDFARB W.: *Effects of psychological deprivation in infancy and subsequent stimulation*. American Journal of Psychiatry, vol. 102, 1945
- GOODMAN N.: *Language of Art*. Indianapolis, Hackett Publ. Company, 1976
- HALA S.: *The development of social cognition*. East Sussex: Psychology Press, 1997
- HARRIS J. R.: *Where is the child's environment? A group socialization theory of development*. Psychological Review, vol. 102, 1995
- HARTL P., HARTLOVÁ H.: *Psychologický slovník*. Praha, Portál, 2000
- HAVLÍK R., KOŤA J.: *Sociologie výchovy a školy*. Praha, Portál 2002
- HEWSTONE M., STROEBE W. *Sociální psychologie*. Praha, Portál, 2001
- HOLMES R. (ed.): *Fundamentals of Sociology*. Toronto, Holt, Rinehart And Winston Of Canada, 1988
- JANDOUREK J.: *Sociologický slovník*. Praha, 2001
- KAŠPÁRKOVÁ S.: *Gender aspekt ve výchově dětí v rodině*. (Diplomová práce) Brno, FF MU, 2008

KATRŇÁK T.: *Odsouzení k manuální práci, vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha, SLON, 2004

KEIJZER F.: *Representation and behavior*. USA, MIT Press, 2001

KELLERHALS J. a kol.: *Le style éducatif des parents et l'estime de soi des adolescents*. Ženeva: Revue française de sociologie, 1992

KEMPE Ch., SILVERMAN F. N., STEELE B. F., DROEGEMUELLER W., SILVER H. K.: *The battered-child syndrome*. American Journal Medical Science, 1962.

KESSLER R. C., PECORA P. J., WILLIAMS J., HIRIPI E., O'BRIEN K., ENGLISH D., WHITE J., ZERBE R., DOWNS C., PLOTNICK R., HWANG I., SAMPSON N. A.: *Effects of Enhanced Foster Care on the Long-term Physical and Mental Health of Foster Care Alumni*. Arch Gen Psychiatry, 65 (6), 2008

KOBÁK R., SCEERY A.: *Attachment in late adolescence: Working models, affective regulations and representations of self and others*. Child Development 59 in P.B. ELLWANGER. Adolescent cohesion/attachment to parente: Relationship with parentel attachment style, marital satisfaction an separation anxiety.(Dissertation) The Ohio State University, 1994

KOLDEOVÁ L.: *Výchovné štýly v rodině*. Vychovávateľ, č.10, 2005

KOPTA P.: *Využití arteterapie v náhradní rodině*. Praha, O.s. Rozum a cit, 2008

KOPŘIVA P.: *Respektovat a být respektován*. Kroměříž, Spirála, 2005

KOSEK J.: *Člověk je (ne)tvor společenský*. Praha, Argo, 2004

KOUDELKOVÁ A.: *Psychologické otázky delikvence*. Praha, Viktoria Publishing, 1995

KUCHARSKÁ A., MÁJOVÁ L. (eds.): *Dětská kresba v psychologickém výzkumu*. Praha, UK v Praze, Ped.F., 2005

LANGMEIER J., KREJČÍŘOVÁ D.: *Vývojová psychologie*. Praha, Grada Publishing, 1998

LANGMEIER J., MATĚJČEK Z.: *Psychická deprivace v dětství*. Praha, Avicenum, zdravotnické nakladatelství, 1974

LE MARE L., VAUGHAN K., WARFORD L., FEMYHOUGH L.: *Intellectual and academic performance of Romanian orphans 10 years after being adopted to Canada*. Poster presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Minneapolis, MN, 2001

LEWIN K., LIPPITT R., WHITE R. K.: *Patterns of aggressive behavior in experimentally created „social climates“*. The Journal of Social Psychology, S.P.S.S.I. Bulletin. Iowa City, State University of Iowa, 1939

MACCOBY E. (ed.): *The Development of Sex Differences*. Stanford, Stanford University Press, 1966

MATĚJČEK Z., BUBELOVÁ V., KOVAŘÍK J.: *Pozdní následky psychické deprivace a subdeprivace*. Praha, Psychiatrické centrum, 1997

MATĚJČEK Z.: *Co děti nejvíc potřebují*. Praha, Portál, 1995

MATĚJČEK Z.: *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha, SPN, 1992

MATĚJČEK Z.: *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha, Portál, 1994

MATĚJČEK Z.: *Škola rodičů*. Praha, MAXDORF, 2000

MATĚJČEK Z.: *Výchovný styl jako stín vlastního dětství*. Děti a my, 29(1), 1999

MATĚJČEK Z., ŘÍČAN P.: *ADOR*. Bratislava, Psychodiagnostické a didaktické testy, 1983

MATOUŠEK O.: *Práce s rizikovou mládeží*. Praha, Portál, 1996

MATOUŠEK O., KROFTOVÁ A.: *Mládež a delikvence*. Praha, Portál, 1998

MERZ E.C., McCALL R.B.: *Behavior problems in children adopted from psychosocially depriving institutions*. Journal of abnormal child psychology. 38(4) May, 2010

MONTANDON C., OSIEK F.: *Processus de socialisation et vécu émotionnel des enfants*. Revue française de sociologie, 37(2), 1996

- MOŽNÝ I.: *Moderní rodina, mýty a skutečnosti*. Brno, Blok, 1990
- NAKONEČNÝ M.: *Psychologie osobnosti*. Praha, Academia, 1995
- NEUMANN P. G.: *Visual prototype formation with discontinuous representation of dimensions of variability*. *Memory and Cognition*, 5(2), 1977
- NOVOTNÝ J.: *Obraz resilience adolescentů v prostředí ústavní péče*. (rigorosní práce) Brno F soc. studií MU v Brně, kat. psych., 2009
- NOSÁL, I. *Obrazy dětství v dnešní české společnosti: studie ze sociologie dětství*. Brno, Barrister & Principal, 2004
- OAKLEYOVA A.: *Pohlaví, gender a společnost*. Praha, Portal, 2000
- O'CONNOR T. G., RUTTER M.: *Attachment disorder behavior following early severe deprivation: Extension and longitudinal follow-up*. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39, 2000
- OSECKÁ L, MACEK P., ŘEHULKOVÁ O.: *Reakce adolescentů na problémy v rodině: souvislost se sebehodnocením a s vědomím vlastní účinnosti*. Sborník příspěvků z konference: Sociální procesy a osobnost. Brno, Masarykova univerzita v Brně, 2001
- PAIVIO A.: *Mental representations*. NY: Oxford University Press, 1986
- PALMER S.E.: *Fundamenta Aspects of cognitive representation*. In ROSCH E.W, LLOYD B.: *Cognition and Categorization*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates 1978.
- PERRY B. D., POLLARD R. A., BLAKELEY T. L., BAKER W. L., VIGILANTE D.: *Childhood trauma, the neurobiology of adaptation, and "use-dependent" development of the brain: How "states" become traits.* *Infant Mental Health Journal*, 16(4), 1995
- PIAGET J.: *Psychologie inteligence*. Praha, SPN, 1966.
- PILAŘ J.: *Východiska a perspektivy sociálního začleňování dětí umístěných ve školských výchovných zařízeních*. *Učitelské noviny*, č. 21, 2008
<http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=2468>

- POHL R..F.: *Cognitive illusions*. NY, Psychology Press, 2004
- POLLAK S. D., CICCETTI D., KLOMAN R.: *Stress, memory and emotion: Developmental considerations from the study of child maltreatment*. *Development and Psychopathology*, 10, 1998
- PRIEL B., BESSER A., WANIEL A., YONAS-SEGAL M., KUPERMINE G.P. *Interpersonal and intrapersonal processes in the formation of maternal representations in middlechildhood: review, new findings and future directions*. *The Israel Journal of Psychiatry and related sciences*, 44(4), 2007
- PTÁČEK R. a kol.: *Vývoj dětí v náhradních formách péče*. Praha, MPSV, 2011
- PUTNAM H.: *Representation and reality*. Massachusetts Institute of Technology, 1988.
- RENSON G. J., SHAEFER E. S., LEVY B. I.: *National validity of a spherical conceptual model for parent behavior*. *Child development*. New Jersey, Wiley, Society for Research in Child Development, 39 (4), 1968
- ROSEMAN M.: *Improving Representation of Divorcing Parents and children*. *American journal of family law*. 3, 2007
- ROSCH E.W, LLOYD B.: *Cognition and Categorization*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates 1978.
- RUTTER M., O'CONNOR T. G.: *Implications of attachment theory for child care policies*. In CASSIDY J., SHAVER P. R. (Eds.): *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*. New York, Guilford Press, 1999
- SCHEU U.: *Nenarodime se jako dievčata, urobia nas nimi. Vyvin rodovo špecifickej osobnosti*. *Aspekt*, 1/2000.
- SEDLÁKOVÁ M.: *Vybrané kapitoly z kognitivní psychologie, mentální reprezentace a mentální modely*. Praha, Grada Publishing, 2004
- SCHAEFER E. S.: *A circumplex model for Maternal behavior*. *A journal of abnormal and social psychology*, 1959
- SLOMEK Z.: *Etopedie*. Praha, Univerzita JAK, 2010

- SOBOTKOVÁ I.: *Psychologie rodiny*. Praha, Portál, 2001
- SPITZ R. A.: *Hospitalism. A follow-up report*. The Psychoanalytic Study of the Child, 2, 1946
- STEELE M., HODGES J., KANIUK J., STEELE H.: *Mental representation and change: Developing Attachment Relationships in an Adoption Context*. Psychoanalytic Inquiry, 30, 2010
- STEIN P.T., KENDALL J.C.: *Psychological Trauma and the Developing Brain: Neurologically Based Interventions for Troubled Children*. Binghamton: the Haworth Maltreatment and Trauma Press, 2004.
- STERNBERG R.J.: *Kognitivní psychologie*. Praha, Portál, 2002
- ŠOLCOVÁ I.: *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. Praha, Grada Publishing a.s., 2009
- ŠKOVIERA A.: *Dilemata náhradní výchovy*. Praha, Portál, 2007
- TEILMANN G., PEDERSEN C.B., SKAKKEBAEK N.E., JENSEN T.K.: *Increased risk of precocious puberty in internationally adopted children in Denmark*. Pediatrics, Aug; 118(2), 2006
- TIZARD B., HODGES J.: *The effect of early institutional rearing on the development of eight-year-old children*. Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 19(2), 1978
- THORNDIKE E. L.: *Pedagogická psychologie*. Praha, Dědictví Komenského, 1929
- VÁGNEROVÁ M.: *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha, Portál, 2004
- VÁGNEROVÁ M.: *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha, Karolinum, 2005
- VOCILKA M.: *Dětské domovy v České republice*. Praha, AULA, 1. vyd., 1999
- VORRIA P., RUTTER M., PICKES A., WOLKIND S., HOBBSBAUM A.: *A comparative study of Greek children in long-term residential care and in two-*

parentfamilies: I. Social, emotional, and behavioral differences. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 39, 1998

VORRIA P., PAPALIGOURA Z., SARAFIDOU J., KOPAKAKI M., DUNN J. VAN IJZENDOORN M.H., KONTOPOULOU A.: *The development of adopted children after institutional care: a follow up study.* Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47, 2006

VYGOTSKY L., S.: *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press. 1978

VÝROST J., SLAMĚNÍK I.: *Sociální psychologie.* Praha, ISV, 1997

WALSH F.: *Normal family processes.* NY, Guilford Press, 1982

WARSHAK R. A.: *Revoluce v porozvodové péči o děti.* Praha, Portál, 1. vyd., 1996

WIJK K. L., LOMAN M. M., VAN RYZIN M. J., ARMSTRONG J. M., ESSEX M. J., POLLAK S. D., GUNNAR M. R.: *Behavioral and emotional symptoms of post-institutionalized children in middle childhood.* Journal of Child Psychology and Psychiatry, 52(1), Jan., 2011

ZEMAN P.: *Praxe v oblasti rozhodování o nařízení ústavní výchovy a uložení ochranné výchovy.* Praha, KUFR s.r.o, 2009

Zákony

Zákon č. 401/2012, kterým se mění zákon č. 359/1999 Sb., O sociálně právní ochraně dětí

Zákon č. 333/2012 Sb. jako novela zákona č. 109/2002 Sb., O výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních,

Zákon č. 89/2012 Sb. Občanský zákoník (platný od r. 2014)

Zákon č. 94/1963 Sb., O rodině

Zákon č. 472/2011 Sb., Školský zákon (novela)

Další zdroje

www.dius.cz (vyhledáno 20.4.2013)

www.dud.cz (vyhledáno 7.3.2011)

www.ippp.cz (vyhledáno 15.11.2012)

www.mpsv.cz (vyhledáno 12.5.2012)

www.msmt.cz (vyhledáno 12.5.2012)

www.mvcr.cz (vyhledáno 12.5.2012)

www.psychiatry.org.il/journal/presentation (vyhledáno 24.2.2013)

www.vucernovice.cz (vyhledáno 20.4.2013)

www.vunj.cz (vyhledáno 20.4.2013)

Interní statistika DÚ Dobřichovice z roku 2011

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1 - Rozdělení věku u dívek a chlapců v ústavní výchově

Tabulka č. 2 – Počet let, které děti s nařízenou ústavní výchovou strávily v dětském domově či dětském domově se školou

Tabulka č. 3 – Důvody umístění dětí do ústavní výchovy

Tabulka č. 4 – Rozložení věku u dívek a chlapců ze skupiny dětí z rodinného prostředí

Tabulka č. 5 – Data z Dotazníku pro zjišťování způsobu výchovy u skupin dětí rozdělených podle prostředí, kde žijí

Tabulka č. 6 – Data z dotazníku pro zjišťování způsobu výchovy u skupin dětí rozdělených podle pohlaví

Tabulka č. 7 – Průměrné hodnoty polarit a jejich sumy u skupin dětí rozdělených podle prostředí, kde žijí

Tabulka č. 8 – Průměrné hodnoty polarit a jejich sumy u dívek a chlapců

Tabulka č. 9 – Kresba obecné, nějaké rodiny u skupin dětí rozdělených podle prostředí, kde žijí

Tabulka č. 10 - Souhrnná tabulka výskytu jednotlivých vybraných obsahů v kresbě u skupin dětí rozdělených podle prostředí, kde žijí

Tabulka č. 11 – Četnost kresby příbuzného na obrázcích u skupin dětí rozdělených podle prostředí, kde žijí

Tabulka č. 12 - Kategorie nejčastějších forem trestů, které děti z ústavní výchovy a děti žijící v rodinném prostředí v rozhovorech zmiňují

Tabulka č. 13 – Kategorie nejčastějších důvodů k odměně, které děti z ústavní výchovy a z rodinného prostředí v rozhovorech zmiňují

Tabulka č. 14 – Sumy a procenta kladných odpovědí dětí rozdělených podle prostředí, ve kterém žijí, ve kterých dítě zmiňuje, zda a s kým o rodině mluví

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Rozvržení otázek v Dotazníku pro zjišťování způsobu výchovy v rodině (Čáp, Boschek, 1994) do jednotlivých kategorií

Příloha č. 2 – Polarity charakteristik rodičů a vztahu

Příloha č. 2a – Polarity charakteristik rodičů a vztahu – matka

Příloha č. 2b – Polarity charakteristik rodičů a vztahu – otec

Příloha č. 3 - Doplnující otázky pro okruhy rozhovoru s dítětem

Příloha č. 4 - Dotazník o dítěti pro sociální pracovníce/pracovníky v ÚV

Příloha č. 5 – Informovaný souhlas zákonných zástupců

Příloha č. 5a - Informovaný souhlas zákonného zástupce dítěte umístěného v ÚV

Příloha č. 5b - Informovaný souhlas zákonného zástupce dítěte žijícího v rodině

Příloha č. 6–Rozdíly v položkách Dotazníku pro zjišťování způsobu výchovy

Příloha č. 6a- Rozdíly v položkách Dotazníku pro zjišťování způsobu výchovy (Čáp, Boschek, 1994) týkajících se otce mezi skupinou dětí umístěnými v ÚV a dětmi bez ÚV

Příloha č. 6b- Rozdíly v položkách Dotazníku pro zjišťování způsobu výchovy (Čáp, Boschek, 1994) týkajících se matky mezi skupinou dětí umístěnými v ÚV a dětmi bez ÚV

Příloha č. 7 – Rozdíly v hodnocení polarit dětmi s ÚV a bez ÚV

Příloha č. 7a – Rozdíly v hodnocení charakteristik matky

Příloha č. 7b – Rozdíly v hodnocení charakteristik otce

Příloha č. 8 – Rozdíly mezi dívkami a chlapci v ÚV v hodnocení rodičů skrze určování polarit

Příloha č. 9 – Rozdíly v jednotlivých položkách polarit

Příloha č. 9a - Rozdíly v určování jednotlivých položek polarit mezi skupinou dětí z ústavní výchovy a z rodiny

Příloha č. 9b - Rozdíly v jednotlivých položkách v určování polarit mezi skupinou dívek a chlapců

Příloha č. 1 - Rozvržení otázek v Dotazníku pro zjišťování způsobu výchovy
v rodině (Čáp, Boschek, 1994) do jednotlivých kategorií

Kladný emoční náboj	Záporný emoční náboj	požadavky	volnost
1 ¹⁶	2	3	4
5	6	7	8
9	10	11	12
13	14	15	16
17	18	19	20
21	22	23	24
25	26	27	28
29	30	31	32
33	34	35	36
37	38	39	40

¹⁶ Otázka č. 1 – v dotazníku 1. otázka v pořadí

Příloha č. 2a – Polarity charakteristik rodičů a vztahů - matka

Je milá	3 2 1 0 1 2 3	Je protivná, není milá
Je unavená	3 2 1 0 1 2 3	Je plná elánu, života
Je starostlivá	3 2 1 0 1 2 3	Není starostlivá
Je důsledná	3 2 1 0 1 2 3	Je nedůsledná
Je přísná	3 2 1 0 1 2 3	Není přísná
Má o mě zájem	3 2 1 0 1 2 3	Má zájem o sebe
Záleží jí na pořádku	3 2 1 0 1 2 3	Na pořádku jí nezáleží
Je jako kámen	3 2 1 0 1 2 3	Je jako samet
Záleží jí na známkách	3 2 1 0 1 2 3	Na známkách jí nezáleží
Dbá na to, jak vypadá	3 2 1 0 1 2 3	Nedbá o sebe
Je raději sama	3 2 1 0 1 2 3	Má ráda společnost
Kontroluje mě	3 2 1 0 1 2 3	Nechá mi volnost
Naslouchá mi	3 2 1 0 1 2 3	Nenaslouchá mi
Trestá	3 2 1 0 1 2 3	Odměňuje
Hodí se k ní „barevná“	3 2 1 0 1 2 3	Hodí se k ní „šedá“
Tráví se mnou čas	3 2 1 0 1 2 3	Netráví se mnou čas
Je hezká	3 2 1 0 1 2 3	Je nehezká
Vážím si jí	3 2 1 0 1 2 3	Nevážím si jí
Vytváří příjemné prostředí	3 2 1 0 1 2 3	Vytváří nepříjemné prostředí
Mám ji rád/a	3 2 1 0 1 2 3	Nemám ji rád/a

Příloha č. 2b – Polaritý charakteristik rodičů a vztahu - otec

Je milý	3 2 1 0 1 2 3	Je protivný, není milý
Je unavený	3 2 1 0 1 2 3	Je plný elánu, života
Je starostlivý	3 2 1 0 1 2 3	Není starostlivý
Je důsledný	3 2 1 0 1 2 3	Je nedůsledný
Je přísný	3 2 1 0 1 2 3	Není přísný
Má o mě zájem	3 2 1 0 1 2 3	Má zájem o sebe
Záleží mu na pořádku	3 2 1 0 1 2 3	Na pořádku mu nezáleží
Je jako kámen	3 2 1 0 1 2 3	Je jako samet
Záleží mu na známkách	3 2 1 0 1 2 3	Na známkách mu nezáleží
Dbá na to, jak vypadá	3 2 1 0 1 2 3	Nedbá o sebe
Je raději sám	3 2 1 0 1 2 3	Má rád společnost
Kontroluje mě	3 2 1 0 1 2 3	Nechá mi volnost
Naslouchá mi	3 2 1 0 1 2 3	Nenaslouchá mi
Trestá	3 2 1 0 1 2 3	Odměňuje
Hodí se k němu „barevný“	3 2 1 0 1 2 3	Hodí se k němu „šedá“
Tráví se mnou čas	3 2 1 0 1 2 3	Netráví se mnou čas
Je hezký	3 2 1 0 1 2 3	Je nehezký
Vážím si ho	3 2 1 0 1 2 3	Nevážím si ho
Vytváří příjemné prostředí	3 2 1 0 1 2 3	Vytváří nepříjemné prostředí
Mám ho rád/a	3 2 1 0 1 2 3	Nemám ho rád/a

DOPLŇUJÍCÍ OTÁZKY PRO OKRUHY ROZHOVORU S DÍTĚTEM:

Okruh rodina

Co tě napadne, když se řekne rodina? Kdo do tvé rodiny patří?
Jak to bylo/je u vás doma? Na co si nejmíc pamatuješ?
Jak se k tobě matka/otec chová/al-a?
Jak tě povzbuzoval/a, podporoval – jestli...
Jak jste spolu trávili/trávíte čas?
Jak projevoval/a m/o svůj zájem/ nezájem? Jak by vypadalo, kdyby rodiče měli zájem, máš např. nějakého kamaráda, jehož rodiče zájem měli/neměli?
Jak poznáš, že ti rodiče důvěřují.
Jak to vypadalo, když se m/o zlobil/a? Jak jsi naopak poznal/a, že měl/a dobrou náladu?
Jak to vypadalo, když byl/a přísný/á?
V čem sis mohl rozhodovat sám a v čem za tebe rozhodoval/a m/o?
Co chtěli nejčastěji - povinnosti?
Jaké byly tresty a za co?
Jaké byly odměny a za co?
Zajímaly ho/jí tvoje známky?
Do kdy jsi musel/a být doma?
Jak kontroloval/a to, co jsi měl udělat?
Jaké byly tvé povinnosti doma?
Bylo nějaké místo, kam by tě nepustil/a?
O co matce/otci nejmíc při výchově jde? Na co kladou důraz?
Měli jste doma nějaké rituály? (Slavení narozenin, Vánoc, společné večere...)
Je někdo, s kým o rodině mluvíš?

Okruh ústavní výchova

Co bylo důvodem tvého umístění v ústavu? (Co je důvodem umístění dětí do ústavu?)
Co by se muselo tehdy stát, aby ses nedostal (se dítě nedostalo) do ústavu?
Kdo pro to mohl něco udělat?
Jak se pozná, že je někdo zodpovědný?

Budoucnost

Jaké je tvé očekávání do budoucna?
(čím bys chtěl být, jaké to bude, až budeš mít ty svou rodinu, jaká je to představa...)
Kdo byl při výchově důležitý? (někdo ze širší rodiny) – kdo se nejmíc podílel na výchově.
Kdybys byl svůj otec/matka, co bys změnil?

Rozhovor

Je ještě něco důležitého, co myslíš, že k tématu patří a na co jsem se zapomněla zeptat?
Jaký ten rozhovor pro tebe byl?

Příloha č. 4 – Dotazník o dítěti pro sociální pracovnice/pracovníky

Jméno dítěte.....věk:

Ročník školy / rok PŠD (př. 7/9 ZŠ).....

RODINA

*úplná – neúplná- doplněná-náhradní (prarodiče – pěstounská péče-jiná.....)

KONTAKT s rodinou

Vypište do volných polí, jak často s danou osobou dítě udržuje jaký kontakt, v případě možnosti 2 osob v jednom políčku zaškrtněte tu, které se to týká.

	matka	otec	Babička děda	Starší sourozenec	Strýc teta	Pěstoun pěstounka	Jiná osoba
Osobní							
Telefonický							
Písemný							

*Kontakt je pravidelný: **ano – ne**

Od doby umístění v ÚV/OV (v zařízení) dítě bylo na dovolence: **ano – ještě ne**

Trestná činnost rodičů /VTOS: **matka je – byla – nebyla a není ve VTOS**

otec je – byl - nebyl a není ve VTOS

ÚSTAVNÍ VÝCHOVA

Poprvé nařízená ÚV r. /případně zrušena r.

Důvod: chování – úteků z domova, absence ve škole, krádeže, jiné.....

sociální – bytové podmínky, jiné

rodinné – selhání péče rodičů, pěstounů, úmrtí rodičů, jiné.....

jiné důvody:

Podruhé nařízená ÚV r. /případně zrušena r.

Důvod: chování – úteků z domova, absence ve škole, krádeže, jiné.....

sociální – bytové podmínky, jiné

rodinné – selhání péče rodičů, pěstounů, úmrtí rodičů, jiné.....

jiné důvody:

Další (případně použijte druhou stranu listu):

.....

*symbol značí: Vyberte z nabízených možností.

Děkuji za spolupráci.

Informovaný souhlas

Vážený rodiče,

jsem studentka doktorského studia na pedagogické fakultě v Praze a pan/i ředitel/ka mi laskavě umožnil/a sbírat data k mé disertaci z oboru pedagogická psychologie v zařízení, kde je umístěno vaše dítě, k práci s dětmi je ale nutné mít souhlas rodičů. Žádám vás o souhlas s tím, aby bylo možné s vaším dítětem promluvit na téma rodina, nakreslit obrázek a předložit jim jednoduché dotazníky týkající se rodiny a rodičů. Vše by bylo anonymní a získaná data by byla použita pouze jako materiál pro mou disertační práci. Ta je zaměřená na pojetí rodiny u dětí s ústavní výchovou. Data sbírám ve spolupráci se psychologem/psycholožkou a sociální pracovnící/ sociálním pracovníkem zařízení.

Kdybyste měli jakékoli dotazy ohledně sběru dat, neváhejte mě kontaktovat (možno i přes psych. či soc. prac. v zařízení).

Děkuji.

Lucie Myšková (myskoval@atlas.cz)

Souhlasím s tím, aby se moje dítěúčastnilo
výše popsaného sběru dat v rámci disertační práce Mgr. Lucie Myškové

Datum a podpis zákonného zástupce

Informovaný souhlas

Vážení rodiče,

jsem studentka doktorského studia na pedagogické fakultě v Praze a pan/i ředitel/ka mi laskavě umožnil/a sbírat data k mé disertaci z oboru pedagogická psychologie na škole, kam dochází vaše dítě, k práci s dětmi je ale nutné mít souhlas rodičů. Žádám vás o souhlas s tím, aby bylo možné s vaším dítětem promluvit na téma rodina, nakreslit obrázek a předložit jim jednoduché dotazníky týkající se rodiny a rodičů. Vše by bylo anonymní a získaná data by byla použita pouze jako materiál pro mou disertační práci. Ta je zaměřená na pojetí rodiny u dětí s ústavní výchovou, ale výsledky je nutné porovnat s dětmi z běžných rodin. Data jsou sbírána ve spolupráci se školním psychologem/psycholožkou a rozhovory realizovány v týdnu od 20. 6., kdy už budou zpravidla uzavřené známky.

Kdybyste měli jakékoli dotazy ohledně sběru dat, neváhejte mě kontaktovat.

Děkuji.

Lucie Myšková (myskoval@atlas.cz)

Souhlasím s tím, aby se moje dítěúčastnilo
výše popsaného sběru dat v rámci disertační práce Mgr. Lucie Myškové

Datum a podpis zákonného zástupce

Příloha č. 6a - Rozdíly v položkách Dotazníku pro zjišťování způsobu výchovy (Čáp, Boschek, 1994) týkajících se otce mezi skupinou dětí umístěnými v ÚV a dětmi bez ÚV

skupina		o_1	o_2	o_3	o_4	o_5	o_6	o_7	o_8	o_9	o_10
ÚV	\bar{x}	2,68	1,73	2,15	2,22	2,76	1,37	2,44	2,05	2,56	1,39
	S.D.	0,63	0,85	0,85	0,87	0,54	0,72	0,79	0,90	0,73	0,77
bez ÚV	\bar{x}	2,73	1,67	1,67	2,30	2,77	1,37	1,97	1,77	2,60	1,23
	S.D.	0,45	0,71	0,76	0,70	0,50	0,67	0,62	0,82	0,56	0,63
	p	0,33	0,37	0,01	0,33	0,49	0,48	0,00	0,08	0,39	0,17

skupina		o_11	o_12	o_13	o_14	o_15	o_16	o_17	o_18	o_19	o_20
ÚV	\bar{x}	2,37	1,93	2,56	1,37	1,80	2,10	2,80	1,53	1,83	2,56
	S.D.	0,76	0,94	0,70	0,72	0,87	0,90	0,55	0,77	0,91	0,75
bez ÚV	\bar{x}	2,30	1,97	2,63	1,20	1,43	2,13	2,80	1,27	1,40	2,63
	S.D.	0,70	0,81	0,56	0,48	0,63	0,73	0,48	0,58	0,50	0,62
	p	0,33	0,43	0,31	0,12	0,02	0,43	0,49	0,06	0,01	0,32

skupina		o_21	o_22	o_23	o_24	o_25	o_26	o_27	o_28	o_29	o_30
ÚV	\bar{x}	2,80	2,02	1,73	1,75	2,73	1,37	1,85	2,29	2,42	1,71
	S.D.	0,48	0,96	0,83	0,84	0,61	0,74	0,89	0,83	0,75	0,83
bez ÚV	\bar{x}	2,63	1,53	1,40	2,03	2,63	1,30	1,40	2,00	2,40	1,40
	S.D.	0,62	0,78	0,68	0,67	0,67	0,54	0,68	0,70	0,68	0,68
	p	0,09	0,01	0,03	0,05	0,25	0,32	0,01	0,05	0,44	0,04

skupina		o_31	o_32	o_33	o_34	o_35	o_36	o_37	o_38	o_39	o_40
ÚV	\bar{x}	1,39	2,03	2,66	1,17	1,41	2,34	2,80	1,24	2,05	1,76
	S.D.	0,72	0,85	0,63	0,46	0,75	0,84	0,52	0,57	0,90	0,88
bez ÚV	\bar{x}	1,13	1,63	2,70	1,27	1,13	2,07	2,70	1,17	1,90	1,67
	S.D.	0,43	0,67	0,60	0,52	0,35	0,74	0,54	0,46	0,66	0,55
	p	0,04	0,01	0,39	0,19	0,03	0,07	0,21	0,28	0,21	0,29

Legenda:

ÚV – skupina dětí žijících v ústavní výchově, bez ÚV – skupina dětí žijících v rodině;
 \bar{x} – průměrná hodnota, S.D. – směrodatná odchylka, p – pozorovaná statistická významnost, červeně jsou vyznačené statisticky významné položky. K výpočtu byla použita metoda t-test, hodnoty jsou zaokrouhleny.
o_1-40 – označení položky v odpovědích týkajících se otce

Příloha č. 6b - Rozdíly v položkách Dotazníku pro zjišťování způsobu výchovy (Čáp, Boschek, 1994) týkajících se matky mezi skupinou dětí umístěnými v ÚV a dětmi bez ÚV

skupina		m_1	m_2	m_3	m_4	m_5	m_6	m_7	m_8	m_9	m_10
ÚV	\bar{x}	2,63	1,86	2,15	2,25	2,81	1,42	2,41	2,00	2,63	1,34
	S.D.	0,67	0,88	0,93	0,86	0,54	0,77	0,81	0,89	0,67	0,71
bez ÚV	\bar{x}	2,83	1,70	1,97	2,10	2,83	1,33	2,30	1,60	2,77	1,20
	S.D.	0,38	0,75	0,67	0,80	0,38	0,66	0,65	0,72	0,50	0,48
	p	0,06	0,19	0,17	0,21	0,43	0,29	0,27	0,02	0,16	0,17

skupina		m_11	m_12	m_13	m_14	m_15	m_16	m_17	m_18	m_19	m_20
ÚV	\bar{x}	2,34	1,93	2,56	1,49	1,95	1,98	2,68	1,51	1,83	2,42
	S.D.	0,76	0,87	0,73	0,84	0,92	0,90	0,71	0,84	0,87	0,81
bez ÚV	\bar{x}	2,43	1,97	2,60	1,17	1,60	2,03	2,80	1,27	1,47	2,73
	S.D.	0,68	0,85	0,56	0,38	0,68	0,67	0,41	0,52	0,63	0,45
	p	0,28	0,43	0,39	0,02	0,03	0,39	0,19	0,08	0,02	0,03

skupina		m_21	m_22	m_23	m_24	m_25	m_26	m_27	m_28	m_29	m_30
ÚV	\bar{x}	2,63	2,10	1,68	1,85	2,56	1,44	1,66	2,19	2,42	1,68
	S.D.	0,72	0,94	0,78	0,87	0,75	0,79	0,86	0,78	0,77	0,80
bez ÚV	\bar{x}	2,70	1,87	1,40	1,80	2,60	1,30	1,50	2,03	2,63	1,40
	S.D.	0,60	0,82	0,56	0,76	0,68	0,65	0,63	0,56	0,56	0,62
	p	0,32	0,12	0,04	0,40	0,40	0,20	0,18	0,17	0,09	0,05

skupina		m_31	m_32	m_33	m_34	m_35	m_36	m_37	m_38	m_39	m_40
ÚV	\bar{x}	1,42	2,00	2,63	1,24	1,41	2,32	2,61	1,37	2,19	1,80
	S.D.	0,72	0,83	0,69	0,60	0,75	0,86	0,74	0,69	0,84	0,87
bez ÚV	\bar{x}	1,10	1,77	2,73	1,27	1,17	2,30	2,73	1,30	2,00	1,43
	S.D.	0,31	0,77	0,52	0,58	0,46	0,70	0,45	0,65	0,70	0,63
	p	0,01	0,10	0,23	0,41	0,06	0,45	0,20	0,32	0,15	0,02

Legenda:

ÚV – skupina dětí žijících v ústavní výchově, bez ÚV – skupina dětí žijících v rodině;
 \bar{x} – průměrná hodnota, S.D. – směrodatná odchylka, p – pozorovaná statistická významnost, červeně jsou vyznačené statisticky významné položky. K výpočtu byla použita metoda t-test, hodnoty jsou zaokrouhleny.

m_1-40 – označení položky v odpovědích týkajících se matky

Příloha č. 7a – Rozdíly v hodnocení charakteristik matky

Je milá	3 2,5	2 1,8	1 0 1 2 3	Je protivná, není milá
Je unavená	3	2 1,6	1 0 1 1,2 2 3	Je plná elánu, života
Je starostlivá	3 2,5 2,3	2	1 0 1 2 3	Není starostlivá
Je důsledná	3	2 1,9 1,7	1 0 1 2 3	Je nedůsledná
Je přísná	3	2 1,8	1 0 1 1,3 2 3	Není přísná
Má o mě zájem	3 2,5 2,4	2	1 0 1 2 3	Má zájem o sebe
Záleží jí na pořádku	3 2,6 2,3	2	1 0 1 2 3	Na pořádku jí nezáleží
Je jako kámen	3	2	1 0 1,7 2 3	Je jako samet
Záleží jí na známkách	3 2,3 2,2	2	1 0 1 2 3	Na známkách jí nezáleží
Dbá na to, jak vypadá	3	2,4 2	1 0 1 2 3	Nedbá o sebe
Je raději sama	3	2	1 0 1 1,5 2 2,3 3	Má ráda společnost
Kontroluje mě	3	2 1,9 1,8	1 0 1 2 3	Nechá mi volnost
Naslouchá mi	3 2,3 2,2	2	1 0 1 2 3	Nenaslouchá mi
Trestá	3	2 1,7	1 0 1 1,1 2 3	Odměňuje
Hodí se k ní „barevná“	3	2,3 2	1 0 1 2 3	Hodí se k ní „šedá“
Tráví se mnou čas	3 2,6	2 1,8	1 0 1 2 3	Netráví se mnou čas
Je hezká	3 2,5	2	1 0 1 2 3	Je nehezká
Vážím si jí	3 2,7 2,6	2	1 0 1 2 3	Nevážím si jí
Vytváří příjemné prostředí	3 2,6 2,2	2	1 0 1 2 3	Vytváří nepříjemné prostředí
Mám ji rád/a	3 2,9 2,6	2	1 0 1 2 3	Nemám ji rád/a

Legenda: **tučně černě** jsou vyznačené průměrné hodnoty dětí z ÚV, **fialově** průměry hodnot dětí z rodin

Příloha č. 7b – Rozdíly v hodnocení charakteristik otce

Je milý	3	2,4	2	1	0	1	2	3	Je protivný, není milý	
Je unavený	3	2	1,9	1	0	1	1,3	2	3	Je plný elánu, života
Je starostlivý	3	2,5	2	1,8	1	0	1	2	3	Není starostlivý
Je důsledný	3	2	1,9	1,9	1	0	1	2	3	Je nedůsledný
Je přísný	3	2	1,8	1,4	1	0	1	2	3	Není přísný
Má o mě zájem	3	2,5	2,2	2	1	0	1	2	3	Má zájem o sebe
Záleží mu na pořádku	3	2,4	2	1	0	1	2	3	Na pořádku mu nezáleží	
Je jako kámen	3	2	1,8	1	0	0,9	1	2	3	Je jako samet
Záleží mu na známkách	3	2,3	2,2	2	1	0	1	2	3	Na známkách mu nezáleží
Dbá na to, jak vypadá	3	2,2	2	1,8	1	0	1	2	3	Nedbá o sebe
Je raději sám	3	2	1	0	1	1,6	2	3	Má rád společnost	
Kontroluje mě	3	2	1,7	1	0	1	2	3	Nechá mi volnost	
Naslouchá mi	3	2,3	2	1,9	1	0	1	2	3	Nenaslouchá mi
Trestá	3	2	1,1	1	0	1	1,5	2	3	Odměňuje
Hodí se k němu „barevný“	3	2,3	2	1,7	1	0	1	2	3	Hodí se k němu „šedý“
Tráví se mnou čas	3	2,4	2	1,9	1	0	1	2	3	Netráví se mnou čas
Je hezký	3	2,2	2	1,8	1	0	1	2	3	Je nehezký
Vážím si ho	3	2,8	2,6	2	1	0	1	2	3	Nevážím si ho
Vytváří příjemné prostředí	3	2,4	2,1	2	1	0	1	2	3	Vytváří nepříjemné prostředí
Mám ho rád/a	3	2,7	2,6	2	1	0	1	2	3	Nemám ho rád/a

Legenda: **tučně černě** jsou vyznačené průměrné hodnoty dětí z ÚV, **fialově** průměry hodnot dětí z rodin

Příloha č. 8 – Rozdíly mezi dívkami a chlapci v ÚV v hodnocení rodičů skrze určování polarit

POLARITY		Polarity $\bar{x}\Sigma$ /otec	Polarity $\bar{x}\Sigma$ /matka	Polarity \bar{x} /otec	Polarity \bar{x} /matka
Dívky	\bar{x}	45,50	44,39	4,66	5,00
	N	18,00	18,00	18,00	18,00
	S.D.	9,64	7,55	1,24	0,90
Chlapci	\bar{x}	43,66	45,80	5,47	5,63
	N	41,00	41,00	41,00	41,00
	S.D.	10,96	8,83	1,00	0,71
p		0,2705	0,2785	0,005	0,003

Legenda:

Polarity $\bar{x}\Sigma$ – ve sloupci jsou průměry sum hodnot polarit počítaných s čísly 3-0-3 (ke zjištění intenzity vyjadřování charakteristik)

Polarity \bar{x} – sloupec označuje průměry hodnot polarit, které děti určovaly, tentokrát počítáno s hodnotami 1-7

\bar{x} – průměrná hodnota, N – počet dětí, S.D. – směrodatná odchylka, p – pozorovaná statistická významnost. K výpočtu byla použita metoda t-test, hodnoty jsou zaokrouhleny, červeně jsou označena statisticky významná data.

Příloha č. 9a - Rozdíly v určování jednotlivých položek polarit mezi skupinou dětí z ústavní výchovy a z rodiny

Polarity – matka	ÚV		bez ÚV		p
	\bar{x}	S.D.	\bar{x}	S.D.	
milá	6,15	1,55	5,67	1,16	0,07
unavená	4,02	1,94	3,80	1,50	0,30
starostilvá	6,00	1,75	6,27	0,98	0,22
důsledná	5,46	1,62	5,40	1,48	0,44
přísná	4,54	2,07	3,53	1,50	0,01
zájem	5,90	1,85	6,33	0,96	0,12
pořádek	6,44	1,22	6,07	1,23	0,09
kámen	3,93	2,08	3,23	1,28	0,05
známky	5,64	1,70	6,17	1,15	0,07
dbá o sebe	6,19	1,36	5,90	1,03	0,16
samota	3,31	2,44	2,47	1,04	0,04
kontrola	5,12	1,90	5,07	1,64	0,45
naslouchá	5,46	2,07	5,97	1,35	0,11
trestá	4,20	2,07	3,53	1,38	0,06
barevná	5,80	1,75	5,57	1,50	0,27
čas	5,68	2,08	5,57	1,28	0,39
hezký	6,12	1,56	6,00	1,17	0,36
váží si ji	6,42	1,45	6,60	0,77	0,27
prostředí	5,93	1,87	6,00	1,39	0,43
rád	6,49	1,49	6,63	0,93	0,32

Polarity – otec	ÚV		bez ÚV		p
	\bar{x}	S.D.	\bar{x}	S.D.	
milý	5,98	1,62	5,80	1,27	0,30
unavený	4,32	2,16	3,23	1,33	0,01
starostilvý	6,02	1,69	5,00	1,76	0,01
důsledný	5,46	1,65	5,27	1,68	0,31
přísný	4,59	1,99	4,20	1,69	0,18
zájem	5,80	2,00	5,93	1,41	0,37
pořádek	5,81	1,82	4,63	2,11	0,00
kámen	4,29	2,13	3,73	1,44	0,10
známky	5,54	1,95	5,53	1,89	0,49
dbá o sebe	5,71	1,76	5,43	1,33	0,22
samota	2,93	2,07	2,63	1,45	0,24
kontrola	4,56	2,29	4,50	1,83	0,45
naslouchá	5,64	1,86	5,27	1,60	0,17
trestá	3,97	1,88	4,27	1,48	0,22
barevný	5,19	2,27	5,27	1,68	0,43
čas	5,19	2,34	5,33	1,63	0,38
hezký	5,69	1,76	5,50	1,41	0,30
váží si ho	6,00	2,03	6,37	1,30	0,19
prostředí	5,78	1,88	5,87	1,41	0,41
rád	6,02	2,00	6,47	1,31	0,13

Legenda:

ÚV – skupina dětí z ústavní výchovy, bez ÚV – skupina dětí z rodinného prostředí, \bar{x} – průměrná hodnota, S.D. – směrodatná odchylka, p – pozorovaná statistická významnost.

K výpočtu byla použita metoda t-test, hodnoty jsou zaokrouhleny, červeně jsou označena statisticky významná data.

Příloha č. 9b - Rozdíly v jednotlivých položkách v určování polarit mezi skupinou dívek a chlapců

Polarity - matka	chlapci		dívky		p
	\bar{x}	S.D.	\bar{x}	S.D.	
milá	6,25	1,34	5,56	1,52	0,01
unavená	3,89	1,92	4,03	1,61	0,36
starostlivá	6,04	1,66	6,18	1,34	0,34
důsledná	5,36	1,78	5,56	1,16	0,29
přísná	4,31	1,89	4,03	2,05	0,26
zájem	6,15	1,57	5,88	1,70	0,23
pořádek	6,40	1,20	6,18	1,29	0,20
kámen	3,98	1,93	3,24	1,71	0,03
známky	5,95	1,43	5,62	1,72	0,17
dbá	6,20	1,24	5,91	1,29	0,15
samota	3,25	2,22	2,65	1,89	0,09
kontrola	5,20	1,83	4,94	1,79	0,26
naslouchá	5,85	1,65	5,26	2,15	0,07
trestá	4,15	1,89	3,71	1,88	0,14
barevná	5,95	1,35	5,35	2,04	0,05
čas	6,05	1,51	4,97	2,14	0,00
hezká	6,18	1,34	5,91	1,58	0,20
váží	6,64	0,99	6,24	1,60	0,07
prostředí	6,24	1,39	5,50	2,08	0,02
rád	6,65	1,14	6,35	1,57	0,15

Polarity - otec	chlapci		dívky		p
	\bar{x}	S.D.	\bar{x}	S.D.	
milý	6,16	1,34	5,53	1,69	0,03
unavený	4,18	1,91	3,59	2,08	0,09
starostlivý	5,98	1,47	5,18	2,10	0,02
důsledný	5,65	1,44	4,97	1,90	0,03
přísný	4,82	1,92	3,88	1,74	0,01
zájem	6,13	1,72	5,38	1,89	0,03
pořádek	5,98	1,51	4,50	2,34	0,00
kámen	4,29	2,02	3,79	1,79	0,12
známky	5,98	1,50	4,82	2,30	0,00
dbá	5,73	1,65	5,44	1,60	0,21
samota	2,95	1,88	2,65	1,89	0,24
kontrola	4,78	2,11	4,15	2,16	0,09
naslouchá	5,91	1,41	4,88	2,13	0,00
trestá	4,35	1,81	3,62	1,60	0,03
barevný	5,45	1,95	4,82	2,25	0,08
čas	5,78	1,70	4,35	2,44	0,00
hezký	5,84	1,46	5,29	1,88	0,07
váží	6,36	1,48	5,74	2,23	0,06
prostředí	6,02	1,50	5,47	2,02	0,07
rád	6,42	1,51	5,76	2,16	0,05

Legenda:

ÚV – skupina dětí z ústavní výchovy, bez ÚV – skupina dětí z rodinného prostředí, \bar{x} – průměrná hodnota, S.D. – směrodatná odchylka, p – pozorovaná statistická významnost.

K výpočtu byla použita metoda t-test, hodnoty jsou zaokrouhleny, červeně jsou označena statisticky významná data.