

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Hodnoty a aspirace klientů v ústavní výchově

Value and aspiration of clients with constitutional education

Bc. Simona Pospíšilová

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Eva Šotolová, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

2018

Odevzdáním této diplomové práce na téma Hodnoty a aspirace klientů v ústavní výchově potvrzují, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Mělníku, dne 19.4.2018

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá hodnotami a životními aspiracemi klientů s nařízenou ústavní výchovou. Práce se skládá z teoretické a praktické části. Teoretická část se věnuje legislativě spojené s náhradní výchovnou péčí v České republice, etiologií rizikového chování, poruchami chování dětského věku a dopady institucionální výchovy na celkový vývoj osobnosti dítěte. Cílem praktické části je prostřednictvím výzkumného šetření zmapovat klienty Dětského domova se školou Liběchov. Zaměřit se na život klientů před vstupem do DDŠ a zjistit jejich hodnotové orientace a životní aspirace v oblasti vzdělání a partnerských vztahů v souvislosti s původním rodinným prostředím. Výsledky šetření poukazují vnímání hodnoty rodiny, partnerství ve vztazích a vzdělání.

Klíčová slova:

náhradní výchovná péče, rizikové chování, poruchy chování, morální vývoj, attachment, deprivace, rodina.

ABSTRACT

Diploma thesis deals with values and life aspirations of clients with ordered institutional education. The thesis consists of theoretical and practical part. The theoretical part deals with legislation related to replacement foster care in the Czech Republic, the etiology of risk behaviour, behavioural disorders of childhood, and the impacts of institutional education on the overall development of the personality of the child.

The aim of the practical part is to map the clients of the children's home with the Liběchov School through a research survey. Focus on clients' lives before entering the DDŠ and identify their value orientation and life aspirations in the field of education and partnership in the context of (in connection with) original family environment. The results of the survey point to the perception of family value, partnership in relationships, and education.

KEYWORDS

replacement foster care, risk behaviour, behavioural disorders, moral development, attachment, deprivation, family.

Obsah

ÚVOD.....	1
TEORETICKÁ ČÁST	2
1. Náhradní výchovná péče	2
1.1 Legislativa a rodičovská zodpovědnost	2
1.2 Zařízení pro výkon ústavní výchovy, ochranné výchovy	4
2. Rizikové chování	8
2.1 Etiologie rizikového chování	8
2.2 Exogenní, individuální a nezávislé rizikové faktory	9
2.3 Poruchy chování dětského věku.....	11
2.3.1 Reakce na závažný stres a poruchy přizpůsobení.....	12
2.3.2 Poruchy chování	12
2.3.3 Smíšené poruchy chování a emocí	13
3. Psychosociální vývoj dítěte, tvorba hodnot a norem.....	15
3.1 Morální vývoj a vývoj kognitivních funkcí	15
3.2 Psychosociální vývoj dítěte školního věku.....	17
3.2.1 Charakteristické znaky psychosociálního vývoje dítěte předškolního věku .	17
3.2.2 Charakteristické znaky psychosociálního vývoje dítěte školního věku	18
4. Vliv náhradních forem péče na vývoj dítěte	20
4.1 Negativní aspekty charakteristiky osobnosti dítěte v ÚV, OV.....	20
4.2 Opožděný psychomotorický vývoj dítěte v NVP a vznik deviací	24
4.2.1 Negativní dopady NVP v oblasti somatického, motorického vývoje.....	25
4.2.2 Negativní dopady NVP v oblasti kognitivního vývoje a rozvoje komunikačních schopností	26
4.2.3 Negativní dopady NVP v oblasti socioemočního vývoje, vznik deviací a psychických poruch.....	27
PRAKTICKÁ ČÁST	31
5. Hodnoty a aspirace klientů s nařízenou ústavní výchovou.....	31
5.1 Pozadí výzkumu.....	31
5.2 Teoretická a metodologická východiska výzkumu.....	31
5.2.1 Výzkumné otázky, hypotézy	31
5.2.2 Teoretická východiska.....	32
5.3 Metodologie	33

5.4	Popis složení souboru respondentů	33
6.	Analýza získaných dat	36
6.1	Rodina	36
6.1.1	Vlastnosti rodičů	38
6.1.2	Co změnit v rodině	44
6.1.3	Postoje rodičů	45
6.2	Škola	49
6.3	Emocionální insuficience, navazování partnerských vztahů	52
6.4	Doplňující otázky	62
7.	Diskuze	66
	Závěr	70
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	0
	Seznam tabulek	2
	Seznam příloh	3

ÚVOD

Tématem diplomové práce jsou hodnoty a aspirace klientů v ústavní výchově. Systém náhradní výchovné péče je celosvětovým a především aktuálním tématem, které vyvolává multidisciplinární zájem u odborné i laické veřejnosti. Především negativní dopady spojené s deprivacním syndromem jsou zdrojem diskuze preventivně výchovných opatření, které by mohly tyto dopady co nejvíce minimalizovat.

Motivem volby tohoto tématu byla dvoutýdenní absolvovaná školní praxe, která mi umožnila nahlédnout do systému náhradní výchovné péče v Dětském domově se školou a školní jídelnou Liběchov. Praxe proběhla formou náslechnů ve vyučovacích hodinách. Podkladem pro vypracování práce se staly návštěvy v DDŠ Liběchov a rozhovory s klienty domova, které proběhly v období června 2016.

Práce je rozdělena do dvou částí – teoretická východiska a kvalitativní výzkum. Teoretická část je zaměřena na legislativu, etiologii rizikového chování a poruch chování a dopadů institucionální výchovy na celkový vývoj osobnosti dítěte s přesahem do dospělosti. Cílem praktické části je s návazností kapitol nastínit vývoj osobnosti dítěte v náhradní výchovné péči s odkazem na negativní dopady, které se projevují v somatickém, kognitivním a socioemočním vývoji. Praktická část obsahuje výzkumné šetření, které vzniklo na základě rozhovorů s klienty DDŠ. Cílem výzkumného šetření je zmapovat rodinné zázemí klientů ve spojitosti s rizikovým chováním a zjistit hodnotové orientace a životní aspirace v oblasti vzdělání a partnerských vztahů. Výsledky šetření umožní pochopit vnímání klientů v oblasti emočních vazeb a hodnoty rodiny s dopadem na možné budoucí volby, spojené se založením vlastní rodiny.

Metodologická východiska praktické části propojují metodu deskripce, která je v souladu s odbornou literaturou, sekundární analýzou a individuálními rozhovory s klienty DDŠ Liběchov.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Náhradní výchovná péče

1.1 Legislativa a rodičovská zodpovědnost

Zákon č.89/2012 Sb., občanský zákon, modifikuje obsah rodičovské odpovědnosti, která uspořádává práva a povinnosti rodičů v péči o dítě, jenž zahrnuje „zejména péči o jeho zdraví, jeho tělesný, citový, rozumový a mravní vývoj, v ochraně dítěte, v udržování osobního styku s dítětem, v zajišťování jeho výchovy a vzdělání, v určení místa jeho bydliště, v jeho zastupování a spravování jeho jmění; vzniká narozením dítěte a zaniká, jakmile dítě nabude plné svéprávnosti. Trvání a rozsah rodičovské odpovědnosti může změnit jen soud.“¹

Česká legislativa vychází svou terminologií z Úmluvy o právech dítěte, kterou přijalo valné shromáždění OSN v roce 1989, kdy „dítětem se rozumí každá lidská bytost mladší osmnácti let, pokud podle právního řádu, jenž se na dítě vztahuje, není zletilosti dosaženo dříve.“² České trestní právo rozlišuje ve své terminologii děti a mladistvé, kdy:

- a) „dítětem mladším patnácti let je ten, kdo v době spáchání činu jinak trestného nedovršil patnácti let věku,
- b) mladistvým ten, kdo v době spáchání provinění dovršil patnáctý rok a nepřekročil osmnáctý rok svého věku“³

V případě, že dochází dle zákona č. 359/1999 Sb., novela 401/2012 Sb., o sociálně právní ochraně dětí, k neplnění rodičovské odpovědnosti, vede jejich případnou nápravu či další kroky Orgán sociálně právní ochrany dětí (OSPOD). OSPOD se zabývá problematikou dětí, jejichž rodiče:

- a) „zemřeli,
- b) neplní povinnosti plynoucí z rodičovské odpovědnosti, nebo
- c) nevykonávají nebo zneužívají práva plynoucí z rodičovské odpovědnosti.“⁴

¹ Zákon č.89/2012 Sb., občanský zákon §859

² Zákon č.104/1991 Sb, úmluva o právech dítěte

³ Zákon č. 218/2003 Sb., o soudnictví ve věcech mládeže § 2 odst.1

⁴ Zákon 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů §6a)

Pokud nastane jedna z těchto podmínek, kdy rodiče z důvodu úmrtí nebo neplnění rodičovské odpovědnosti se nemohou či nechťejí o dítě starat, zajišťuje OSPOD okamžitou intervenci. Tato intervence dle zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů zahrnuje případnou sanaci rodiny, která směřuje k obnovení narušených rodinných funkcí, nebo zabezpečením náhradní rodinné péče.

Formy náhradní rodinné péče upravené zákonem 89/2012 Sb., občanský zákon:

- a) svěřeni dítěte do péče jiné fyzické osoby než rodiče;
- b) pěstounská péče;
- c) poručenství, pokud poručník o dítě osobně nepečuje;
- d) osvojení.

V případě dětí, ohrožených rizikovým chováním, bývá soudem uložená ústavní nebo ochranná výchova. Tato forma péče je realizována ve školských zařízeních, která zajišťují jak výchovu a vzdělávání dítěte, tak i sociální zázemí a péči. Tato forma náhradní výchovné péče je dle Pipekové (2010) určena dětem kde:

- rodiče nejsou z různých důvodů schopni zajistit podmínky pro zdárný vývoj dítěte v rodinném prostředí;
- porucha chování je takového stupně a intenzity, že ohrožuje zdárný vývoj dítěte a dochází z jeho strany k porušování legislativních norem, a jeho chování by z hlediska trestné odpovědnosti bylo považováno jako trestný čin;
- popř. dítě porušující legislativní normy je dle zákona již trestně odpovědné a ústavní (ochranná) výchova je mu nařízena jako alternativní trest.

Zákon č.359/1999 Sb, o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů stanovuje, že tato forma péče náleží dále dětem:

- které se opakovaně dopouští útěků od rodičů nebo jiných osob odpovědných za jejich výchovu;

- které jsou ohrožené syndromem CAN (syndrom týraného, zneužívaného nebo zanedbávaného dítěte) ať už v případě podezření na spáchání nebo spácháním tohoto trestného činu.

Ústavní výchova

Ústavní výchova je soudem nařízená podle zákona o rodině nebo podle zákona o soudnictví ve věcech mládeže dětem do 18 let. Pipeková (2010) zmiňuje, že důvody mohou být výchovné nebo sociální. Ústavní výchova trvá na dobu nezbytně nutnou, nejdéle však do dosažení zletilosti.

Ochranná výchova

Ochranná výchova je nařízena dětem, popř. mladistvým od 12 do 18 let, podle zákona o soudnictví ve věcech mládeže.

- „u dětí od 12 do 15 let ji soud nařizuje v případě, kdy spáchali čin, za které lze dle trestního zákona uložit výjimečný trest;
- mladistvým mezi 15-18 lety soud ochrannou výchovu nařizuje za trestný čin, pokud je pravděpodobné, že bude mít větší efekt než uložení trestu odnětí svobody“⁵

Tyto formy náhradní výchovné péče slouží především k vytvoření podmínek „pro sociální a duševní rozvoj mladistvého se zřetelem k jím dosaženému stupni rozumového a mravního vývoje, osobním vlastnostem, k rodinné výchově a k prostředí mladistvého, z něhož pochází, i jeho ochrana před škodlivými vlivy a předcházení dalšímu páchaní provinění.“⁶

1.2 Zařízení pro výkon ústavní výchovy, ochranné výchovy

S náležitostmi souvisejícími s výkonem ústavní či ochranné výchovy se zabývá Zákon 109/2002Sb., novela 333/2012 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních,

⁵ Pipeková, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2010, s. 380-381. ISBN 978-80-7315-198-0

⁶ Zákon č. 218/2003 Sb., o soudnictví ve věcech mládeže §9

ve znění pozdějších předpisů. Mezi školská zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy patří:

- a) diagnostické ústavy (DÚ);
- b) dětské domovy (DD);
- c) dětský domov se školou (DDŠ);
- d) výchovné ústavy (VÚ).

Diagnostické ústavy (DÚ)

Dle legislativního ustanovení přijímá DÚ děti s nařízeným předběžným opatřením, nařízenou ústavní nebo uloženou ochrannou výchovou. Tato zařízení krátkodobého pobytu přijímají děti ke komplexní diagnostice, na jejichž základě jsou umisťovány do konkrétních školských zařízení. Pobyt v DÚ by neměl přesáhnout dobu 8 týdnů.

DÚ plní dle potřeb dítěte úkoly:

- a) **„diagnostické**, spočívající ve vyšetření úrovně dítěte formou pedagogických a psychologických činností;
- b) **vzdělávací**, v jejichž rámci se zjišťuje úroveň dosažených znalostí a dovedností, stanovují a naplňují se specifické vzdělávací potřeby v zájmu rozvoje osobnosti dítěte přiměřeně jeho věku, individuálním předpokladům a možnostem;
- c) **terapeutické**, které prostřednictvím pedagogických a psychologických činností směřují k nápravě poruch v sociálních vztazích a v chování dítěte;
- d) **výchovné a sociální**, vztahující se k osobnosti dítěte, k jeho rodinné situaci a nezbytné sociální-právní ochraně; podle potřeby zprostředkovává zdravotní vyšetření dítěte;
- e) **organizační**, související s umisťováním dětí do zařízení v územním obvodu diagnostického ústavu vymezeném ministerstvem, popřípadě i mimo územní obvod; spolupracuje s orgánem sociálně-právní ochrany dětí při přípravě jeho návrhu na nařízení předběžného opatření, které bude vykonáváno v diagnostickém ústavu nebo v jiném zařízení a při přípravě vyjádření pro soud ohledně určení zařízení pro výkon ústavní výchovy, do kterého má být dítě s nařízenou ústavní výchovou umístěno;

f) **koordinační**, směřující k prohloubení a sjednocení odborných postupů ostatních zařízení v rámci územního obvodu diagnostického ústavu, k ověřování jejich účelnosti a ke sjednocení součinnosti s orgány státní správy a dalšími osobami, zabývajícími se péčí o děti.⁷

Dětské domovy (DD)

Dětský domov je školským zařízením, které dle Pipekové (2010) zajišťuje péči o děti s nařízenou ústavní výchovou, jež nemají závažné poruchy chování. Zpravidla se jedná o děti od 3 do 18 let, jejichž rodiče se o ně nemohou či neumí postarat. DD plní úkoly výchovné, vzdělávací a sociální, přičemž edukace dětí probíhá ve školách mimo budovu DD dle jejich individuálních možností. Zákon umožňuje umísťovat do DD i nezletilé matky spolu s jejich dětmi.

Dětské domovy se školou (DDŠ)

Účelem DDŠ je dle zákona zajištění péče o děti s nařízenou ústavní výchovou, v případě mají-li závažné poruchy chování, jejichž přechodnost popř. trvalost duševního stavu vyžaduje výchovně léčebnou péči. Péče je určena také dětem s uloženou ochrannou výchovou a nezletilé matky s dětmi. Pipeková (2010) zmiňuje, že tato zařízení mohou přijímat děti od 6 let věku do ukončení jejich povinné školní docházky. Zákon také stanovuje, že v případě ukončení povinné školní docházky a pro pokračující závažné poruchy chování dítě nemůže pokračovat ve vzdělávání na střední škole, popř. neuzavřeli pracovně-právní vztah, je přeřazen do výchovného ústavu. Přímo součástí DDŠ je základní škola, v níž jsou dle Pipekové (2010) některé třídy složené z více ročníků.

Výchovné ústavy (VÚ)

Pipeková (2010) odkazuje na legislativu, která uvádí, že výchovné ústavy jsou zřízené pro děti starší 15 let se závažnými poruchami chování. Tyto VÚ jsou zřizovány odděleně pro děti s nařízenou ústavní výchovou, uloženou ochrannou výchovou, vyžadující výchovně léčebnou péči a pro nezletilé matky s jejich dětmi. V případě nutnosti může být

⁷ Zákon č.109/2002 Sb., novela 333/2012 Sb., o výkonu ústavní nebo ochranné výchovy §5 odst. 2 a-f

do VÚ umístěno dítě starší 12 let, má-li uloženu ochrannou výchovu a v jeho chování se projevují tak závažné poruchy, že nemůže být umístěno v dětském domově se školou.

2. Rizikové chování

Rizikovým chováním se rozumí takové chování, jehož důsledkem je nárůst zdravotních, sociálních, výchovných a dílčích rizik pro jedince, eventuálně společnost. (Miovský et al., 2010)

Širůčková (2010) pod pojmem rizikového chování odkazuje ke kategorizaci zahrnující:

- „interpersonální agresivní chování (např. násilné chování, šikanu, týrání, rasovou nesnášenlivost a diskriminaci některých skupin, extremismus),
- delikventní chování ve vztahu k hmotnému majetku (např. krádeže, vandalismus, sprejerství),
- rizikové zdravotní návyky (např. pití alkoholu, kouření, užívání drog, ale i nezdravé stravovací návyky, nedostatečnou nebo nadměrnou pohybovou aktivitu),
- sexuální chování (např. předčasné zahájení pohlavního života, promiskuitu, nechráněný pohlavní styk, pohlavní styk s rizikovými partnery, předčasné mateřství a rodičovství),
- rizikové chování ve vztahu k společenským institucím (např. problémové chování ve škole jako záškoláctví, neplnění školních povinností, nedokončení studia na střední škole),
- prepatologické hráčství,
- rizikové sportovní aktivity (např. provozování adrenalinových a extrémních sportů).“⁸

2.1 Etiologie rizikového chování

Etiologie podléhá paradigmatu historického přístupu k vzniku poruch chování. Pochopení kontextu celoživotní perspektivy a sociálního prostředí jedince podle Běhounkové (2012) tvoří nástroj k odhalení mechanismu vzniku deficitních oblastí a jejich vlivu na chování jedince

Na základě MKF (Mezinárodní klasifikace funkčnosti, postižení a zdraví) je v současnosti prosazován bio-psycho-sociálně-spirituální model vzniku rizikového chování. Běhounková (2012) shrnuje ve třech oblastech podmiňující vývoj jedince.

⁸ Miovský, Michal et al. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. 2010, s 30. ISBN 978-80-87258-47-7

Vychází z poznatků, že každý jedinec podléhá fyziologickým, psychologickým a sociálním vlivům. „MKF chápe zdraví jedince v souvislosti jeho fyziologických charakteristik, možností aktivity a participace v rámci životních situací a životního prostředí (sociální, psychologické a materiální charakteristiky prostředí v nejširším slova smyslu implikující celkový životní styl jedince).“⁹

Běhounková (2012) v souvislosti s aktivitou a participací uvádí rizikové faktory, které v případě přítomnosti u daného jedince, popř. v jeho okolí, tvoří jistou míru pravděpodobnosti, že se u něj bude rozvíjet porucha chování. Základní diferenciací rizikových faktorů tvoří:

- a) „statické rizikové faktory – jsou konstantní a téměř neměnné (tj. mění se pouze v jedné veličině, kterou je např. věk, rodinné faktory),
- b) dynamické rizikové faktory – jsou naopak značně proměnlivé a lze je korigovat (např. určité osobnostní charakteristiky, potřeby, interpersonální vztahy, socioekonomický status, závislostní chování apod.)¹⁰

Díličí klasifikace diferencuje rizikové faktory na exogenní, individuální a nezávislé.

2.2 Exogenní, individuální a nezávislé rizikové faktory

Běhounková (2012) odkazuje na exogenní rizika, která vstupují do procesu socializace jedince. Významná role je přiznána politicko-ekonomickému rámci společnosti, sociálně kulturní charakteristice společnosti či rodinným rizikovým faktorům. Havlík (2011) obdobně poukazuje na exogenní faktory, které vstupují do životního stylu jedince, jeho výchovy a vzdělávání. Hovoří o sociálních souvislostech spojených:

- s technologickým rozvojem, jenž se podílí na členitější struktuře profesní přípravy; a tlaku spojeným s potřebou dosažení vyššího vzdělání;
- s ekonomickým rozvojem, uplatněním jedince na trhu práce a jeho postavením v něm;
- s vývojem společensko-politických proudů a ideologií;

⁹ Běhounková, Leona. *Fenomén odchodu do samostatného života dítěte vyrůstajícího v náhradní výchovné péči*. 2012, s. 73. ISBN 978-80-87652-97-9

¹⁰ Tamtéž, s. 65

- s vývojem kultury, zejména společenských norem a hodnot, spojených s vědeckým rozvojem a rozvojem médií masové kultury;
- s vývojem sociální kultury, sociálních skupin, vrstev a tříd;
- s demografickým vývojem a s urbanizací;
- se změnami povahy rodiny a s úlohou vrstevnických skupin.

Rodinné rizikové faktory tvoří specifickou rovinu, kterou Běhounková (2012) kategorizuje a predikuje rozvoj rizikového až delikventního chování:

- kriminální, antisociální a rizikové chování rodičů;
- vysoký počet členů rodiny;
- způsob výchovy dítěte;
- sexuální zneužívání, týrání a zanedbávání;
- rozpad rodinného systému;
- nízký socioekonomický status.

Běhounková (2012) individuální rizikové faktory člení do několika oblastí, které podléhají rozvoji:

- rozumových schopností, s kterými souvisí nízká úroveň inteligence, kognitivní deficity a slabý školský výkon;
- socioemočních kompetencí, které jsou prostředkem socializace i prostředku sebehodnocení;
- zdravotnímu stavu či fyzické kondici;
- dílčím charakteristikám – pohlaví, etnická příslušnost, věk, životní styl, zvyky, výchova, vzdělání, profese aj.

Nezávislé rizikové faktory tvoří specifickou kategorii a podle Běhounkové (2012) jsou přímými prediktory pozdějšího delikventního chování, bez účasti či přidružení dalších rizikových faktorů. Nicméně lze pozorovat ekvivalentní vztah exogenních rodinných a individuálních rizikových faktorů, jež tyto nezávislé faktory řadí:

- „výchovné problémy v dětství (nepodmíněné vývojovým obdobím),
- kriminalita v rodině (nezáleží na tom, zda jde o rodiče nebo jiného člena rodiny),

- nízkou úroveň kognitivního nadání a slabý školní výkon (problém je především v syndromu naučené bezmocnosti),
- rodinnou výchovu a strukturu (zejm. časný rodičovství, narušený attachment, odloučení dítěte od rodiče, nízká míra rodičovské supervize, problematické disciplína, „neusměrňující rodina),
- nízký socioekonomický status rodiny a impulzivitu.“¹¹

2.3 Poruchy chování dětského věku

Nývltová (2010) pod pojmem poruchy chování, označuje jednání dítěte, které porušuje sociální (etické a právní) normy ve věku, kdyby je mělo být schopno pochopit a dodržovat. V rámci diagnostiky poruch chování se využívají kritéria MKN-10.

„V současné době se rozlišují čtyři základní projevy poruch chování:

- a) agresivita nebo závažné náznaky ohrožení lidí nebo zvířat.
- b) úmyslné poškozování věcí a majetku (např. vandalismus).
- c) opakovaná porušení domácích nebo školních pravidel, právní delikty.
- d) stálé lhaní, vyhýbání se důsledkům svého chování nebo snaha získat výhody či věci hmotného charakteru nepoctivou cestou.“¹²

Ptáček (2006) a Nývltová (2010) hovoří o poruše chování v případě výskytu minimálně třech základních projevů, po dobu minimálně 6 měsíců.

Dle MKN-10 rozlišujeme tyto základní typy poruch chování:

- reakce na závažný stres a poruchy přizpůsobení;
- poruchy chování;
- smíšené poruchy chování a emocí.

¹¹ Běhounková, Leona *Fenomén odchodu do samostatného života dítěte vyrůstajícího v náhradní výchovné péči*. 2012, s. 70. ISBN 978-80-87652-97-9

¹² Ptáček, Radek. *Poruchy chování v dětském věku*. 2006, s 7. ISBN 80-86991-81-4

2.3.1 Reakce na závažný stres a poruchy přizpůsobení

Nývltová (2010) poruchy přizpůsobení popisuje jako reakci na závažnou stresující životní událost. Časový horizont, kdy se porucha obvykle objevuje jeden měsíc od výskytu traumatizující stresové události a trvá většinou půl roku. Postihnutý jedinec není schopen se vypořádat s proběhlou stresovou událostí a je ochromen téměř ve všech oblastech života. Mezi doprovodné znaky poruchy přizpůsobení patří snížená výkonnost, prožívání deprese nebo úzkosti, neschopnost plnění úkolů a povinností téměř ve všech oblastech života. Poruchy chování se mohou přidružit zejména u dětí a mladistvých, u malých dětí se objevují regrese, které jsou běžnou součástí nižšího vývojového stupně a u daného jedince se dříve nevyskytovaly. Nývltová (2010) uvádí příklad pomočování, dumlání palce či regresi ve vývoji řeči.

2.3.2 Poruchy chování

MKN-10 zahrnuje mezi poruchy chování dětského věku především poruchu chování ve vztahu k rodině, nesocializovanou poruchu chování, socializovanou poruchu chování, poruchu opozičního vzdoru, jiné poruchy chování a nespecifikovanou poruchu chování.

Porucha chování ve vztahu k rodině (F91.0) – poruchy, kdy rodinné vztahy mezi dítětem a jedním (či více členy) rodiny bývají vážně narušeny. Chování dítěte je často nevhodné, asociální a je zaměřeno na rodinu nebo některé jeho členy (krádeže věcí nebo peněz v rámci rodiny, úmyslné ničení věcí – nábytku, spotřebičů, oblečení,...).

Nesocializovaná porucha chování – porucha, při které si dítě osvojuje nežádoucí chování jako prostředek obrany a substituce při uspokojování základních psychických a fyzických potřeb. Dle Nývltové (2010) může u dětí a dospívajících k poruše docházet při opakovaných krizových situacích, při kterých je vysoká pravděpodobnost sklonu k nevhodnému chování. Nývltová (2010) zmiňuje, že tato porucha se může objevit v situacích, kdy:

- dítě je obětí šikany a začne se bránit tím, že sám začne šikanu provádět;

- pro uznání respektu a přijetí svých vrstevníků, dítě podstoupí „přijímací“ rituál, spojený např. s krádeží;
- absencí pozornosti od svých rodičů může začít záměrně na sebe upozorňovat krádežemi, užíváním drog či jiným provokativním chováním;
- negativní vztah ke školnímu prostředí může řešit záškoláctvím.

Socializovaná porucha chování – porucha, kdy si dítěte od svých nejbližších osvojuje v průběhu socializace nežádoucí chování. Chování dítěte bývá „v souladu s normami, kterými se řídí jeho sociální prostředí, v němž vyrůstá. V tomto prostředí je dítě dobře socializováno, neuvědomuje si, že v širším sociálním prostředí platí jiné normy chování.“¹³ V krajních případech může být k nežádoucímu chování dítě vedeno svým prostředím, nejčastěji rodinnými příslušníky, kteří ho např. učí krást, vedou ho k agresivitě, napadání jiných osob, učí konflikty řešit rvačkami či podporují v záškoláctví.

Porucha opozičního vzdoru (F91.3) – „porucha se vyskytuje u dětí do deseti let, kdy dítě je nepřiměřeně svému věku extrémně vzdorovité, neposlušné a záměrně provokuje“¹⁴ Nejběžnějšími projevy jsou nepřátelství a nerespektování autority a záměrné psychické trápení druhých lidí (rodiny, dospělých, vrstevníků)

2.3.3 Smíšené poruchy chování a emocí

Nývltová (2010) odkazuje, že mezi smíšené poruchy patří i poruchy sociálních vztahů. Tyto poruchy jsou typické pro dětství a adolescenci a na jejich vzniku má velký podíl interpersonální prostředí, v kterém jedinec žije a psychicky strádá. Ptáček (2006) řadí mezi nejběžnější smíšené poruchy chování a emocí reaktivní poruchu příchyllosti v dětství a desinhibovanou příchyllost v dětství.

Reaktivní porucha příchyllosti v dětství – jedná se o doprovodnou poruchu, která je často reakcí na týrání, zneužívání a zanedbávání dítěte ze strany pečující osoby. Doprovodným znakem je fyzické a psychické strádání, které se projevuje emoční rozladěností a nejistotou při fyzickém kontaktu.

¹³ Nývltová, Václava. *Psychopatologie pro speciální pedagogy*. 2010, s 146. ISBN 978-80-86723-85-3

¹⁴ Nývltová, Václava. *Psychopatologie pro speciální pedagogy*. 2010, s 150. ISBN 978-80-86723-85-3

Desinhibovaná přichylnost v dětství – porucha, která vzniká v prvních pěti letech života a na rozdíl od reaktivní poruchy přichylnosti v dětství jsou následky patrné i v dospělosti. Obvykle se objevuje v případech střídání pečujících osob, kdy děti neměly možnost psychicky přilnout k jedné osobě a uspokojit základní potřebu bezpečí. Hlavním následkem této poruchy je v pozdějším věku neschopnost navázení jednoho stabilního vztahu - náklonnost k lidem je rozptýlená a jedinec kamarádí s každým na potkání. Typickým znakem je potřeba přehnané pozornosti ze strany druhých osob, které pro ně bývají důkazem přízně.

Ptáček (2006) poukazuje na to, že výskyt poruch chování může být samostatný nebo se může objevit v kombinaci s jinými psychickými poruchami. Mezi nejčastější kombinace poruchy chování patří spojení s:

- poruchami emocí;
- poruchou pozornosti (ADD) a hyperaktivitou (ADHD), s kterými je spojen časný začátek poruch chování, jejich pozdější nástup s nimi spojen není;
- specifické poruchy učení;
- v pozdějším věku zneužívání návykových látek aj.

3. Psychosociální vývoj dítěte, tvorba hodnot a norem

Zatímco Philippe Ariés v publikaci *Centuries of childhood* popisuje vývoj paradigmatu a přijetí období dětství jako vývojové fáze, současné chápání dětství je stále proměnné a těžko ohraničitelné. „Zatímco počátek dětství je jasný, je jím narození, ukončování dětství už zdaleka tak jasné není“¹⁵ Pro Heluse (2009) je klíčovým mezníkem horní hranice věku dítěte patnáct let s přesahem.

Dětství na základě pedagogiky, psychologie, sociologie a biologie členěno do několika nestejně dlouhých úseků, kdy dle Vágnerové (2012) osobnost dítěte podléhá biosociálnímu vývoji, vývoji kognitivních funkcí, vývoji motivačně emoční složky a psychosociálnímu vývoji.

3.1 Morální vývoj a vývoj kognitivních funkcí

Vývoj kognitivních funkcí zahrnuje psychické procesy, jimiž jsou „kompetence, které člověk využívá při příjmu a zpracování informací, při myšlení, rozhodování a učení, a které ovlivňují i z toho vyplývající úroveň adaptace.“¹⁶ K rozvoji dalších kompetencí přispívá J. Piaget teorií kognitivního vývoje, na kterou následně L. Kohlberf navazuje s teorií morálního rozvoje. Vágnerová (2012) se domnívá, že stádia kognitivního vývoje mají přímý vliv na chápání podstaty mravních norem.

Jean Piaget v teorii kognitivního vývoje předpokládá, že dospíváním prochází dítě chronologickými kognitivními stádii, pro které existuje specifický druh myšlení. Vágnerová (2005) popisuje, že dospívající jedinec ve svém vývoji prochází životními krizemi, s kterými se potýká a umožňují mu akceptovat sami sebe a okolní svět.

Piagetova stádia kognitivního vývoje (Kassin, 2007):

1. **senzomotorické stádium** (od narození do 2 let) – dítě poznává svět vlastní aktivitou (doteky, čich, sání). Existence předmětů je spojená pouze na dosah smyslů a je okamžikem. Vrcholem tohoto období je pochopení stálosti objektu v mysli dítěte, kdy vědomí přiznává existenci věcí poté, co zmizely z dohledu.

¹⁵ Helus, Zdeněk . *Dítě v osobnostním pojetí : obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2009, s 100

¹⁶ Vágnerová, Marie. *Vývojová psychologie I : dětství a dospívání*. 2005, s 11. ISBN 80-246-0956-8

2. **předoperační stádium** (období předškolního věku do 6 let) – uvažování dětí je intuitivní, nejsou schopné provádět mentální operace. Typickými znaky tohoto stádia jsou egocentrismus a neschopnost zachování množství. Tyto znaky svědčí o neschopnosti dítěte přijmout hledisko jiného člověka a přemýšlet o předmětech, událostech více než jedním způsobem.
3. **stádium konkrétních operací** (od 7-12 let) – dle Vágnerové (2012) je charakteristické, že v uvažování dítě začíná respektovat zákony logiky, prozatím ve vztahu ke konkrétní realitě. Dítě chápe různé souvislosti, vztahy a egocentrický přístup se vytrácí
4. **stádium formálních operací** (od 12 let – dospělost) – dominujícím znakem je schopnost formulovat řešení problému v předstihu, uvažovat na logické, hypotetické úrovni, uvažovat abstraktně a přemýšlet i o tom, co by mohlo nebo nemělo být.

Piagetova teorie kognitivního vývoje umožňuje jedinci zhodnocení aktuálního stavu a budoucích následků, které mu přináší každodenní zkušenost. Schopnost tohoto zhodnocení je označena termínem morálního úsudku, který plyne z přijetí mravních norem. Lawrence Kohlberg navazuje se stádii mravního vývoje (Kassin, 2007):

1. **prekonvenční úroveň** – řešení morálních problémů je spojené s cílem uspokojení vlastních potřeb. Stále jsou patrné znaky egocentrismu předoperačního stádia kognitivního vývoje. Činy nejsou na této úrovni hodnocené jako morální, jestliže se dítě vyhne trestu nebo mu umožní dosáhnout odměny.
 - stádium 1: zaměření na trest a poslušnost;
 - stádium 2: naivní instrumentální hédonismus.
2. **konvenční úroveň** – řešení morálních problémů podléhá zákonům země nebo normám daných autoritami. Za morální čin je v této úrovni považován ten, který je schválen veřejností nebo zachovává sociální řád
 - stádium 3: hodní kluci a holky;
 - stádium 4: řád a zákon.
3. **postkonvenční úroveň** - této úrovně v usuzování dosahují jedinci, kteří dosáhli operační úrovně v kognitivním vývoji. Morální problémy řeší na základě abstraktních principů rovnosti, spravedlnosti a hodnoty života. Morální čin je

v těchto případech v souladu se svědomím adolescenta, dospělého i v takovém případě, že by byl přestoupen zákon.

- stádium 5: společenská smlouva;
- stádium 6: univerzální etika.

3.2 Psychosociální vývoj dítěte školního věku

„Nástup do školy je důležitým sociálním mezníkem. Dítě v této souvislosti získává novou roli, stává se školákem“¹⁷ Dítě předškolního věku se nástupem do předškolního zařízení stává také školákem. Školním věkem je zahájeno období tzv. sekundární socializace. Dítě opouštějící primární skupinu, tj. rodinný systém, se začíná včleňovat do širší společnosti nových autorit a vrstevníků. Touto socializací děti získávají nové životní role, v kterých se učí mezilidským vztahům. V tomto období dále dochází k osvojení si konkrétních psychických procesů, které jsou pro školní věk typické. Vyvíjí se poznávací procesy, myšlení, paměť a pozornost, emoce, jazykové kompetence a autoregulační mechanismy.

3.2.1 Charakteristické znaky psychosociálního vývoje dítěte předškolního věku

Předškolní věk je dle Vágnerové (2005) obdobím trvajícím od tří do šesti, případně sedmi let. Socializace je spojená s fází přesahu rodiny a individualizací osobnosti dítěte, probíhající mimo rodinné prostředí. Děti se učí novým sociálním dovednostem, které jsou spojené s rozvojem komunikace a interakce s lidmi mimo rodinné prostředí (sdílení, kooperace, podpora někoho jiného, sebeprosazování). Těchto sociálních dovedností se nabývá skrze získání a identifikaci nových společenských rolí – především role žáka, vrstevníka a kamaráda.

„Překročení hranice rodiny má potřebný efekt pouze tehdy, pokud dítě získalo pocit jistoty a bezpečí, vytvořilo si vědomí domova a rodinné identity, které mu poskytuje jistotu symbolického charakteru. Pokud by jí z nějakého důvodu nedosáhlo, nemůže si vytvářet odpovídající vztahy s cizími lidmi a zvládnout nové sociální dovednosti.“¹⁸ Mezi hlavní

¹⁷ Vágnerová, Marie. Vývojová psychologie I : dětství a dospívání. 2005, s 237. ISBN 80-246-0956-8

¹⁸ tamtéž s 224

sociální dovednosti překročení předškolního věku je rozvoj prosociálního chování, jenž je podmíněn „dosažením určitého stupně emoční zralosti, schopnosti empatie, kontroly agresivity a ovládání aktuálních potřeb“¹⁹, a to za předpokladu přijatelně uspokojené potřeby citové jistoty a bezpečí.

Rozvoj prosociálního chování je spojen s úrovní dosažení kognitivních kompetencí – stádium konkrétních operací. Vágnerová (2005) hovoří o rozvoji sociálně žádoucího chování, jenž je rozvíjen nápodobou a v případě nežádoucího modelu z rodinného prostředí nelze očekávat, že si dítě žádoucí chování osvojí, když často neví, jaké chování je vhodné.

3.2.2 Charakteristické znaky psychosociálního vývoje dítěte školního věku

Dle většiny autorů je období školního věku dítěte zahájen přibližně kolem 6-7 roku dítěte a zahájením povinné školní docházky. Machová (2008) toto období rozděluje do dvou dílčích fází – mladší školní věk a starší školní věk.

Vágnerová (2005) tvrdí, že v období mladšího školního věku (6-11 let) jsou položeny základy hodnotové orientace, kdy dítě již ví, co může a nemůže dělat. Pro toto období je typické zkvalitňování schopnosti sebekontroly, která je důležitá při zvládnutí školních požadavků, které podléhají rozvoji sociální obratnosti a emoční vyrovnanosti dítěte. Autoregulační mechanismy jsou stále ovlivněny egocentrickým nazíráním na okolní svět. Vágnerová (2005) říká, že dítě nepřijímá jiné motivy, než ty co mu poskytují vlastní uspokojení. Přetrvává absence sebekontroly a zodpovědnosti, které jsou potřebné k regulaci postojů dítěte k překážkám. Cílem tohoto období je změna těchto postojů a uvědomění si nutnosti podřídit se a dělat to, co je nutné. Pro dítě toto období značí životní zvrat, který je schopno zvládnout díky zkušenostem, které získalo v předškolním věku. Zahájení povinné školní docházky představuje náročné období, kdy se dítě vyrovnává s novou zátěží – dítě si v krátkém čase osvojuje základy čtení, psaní a počítání, které jsou předpokladem budoucí školní úspěšnosti. Dle Vágnerové (2005) se dítě podvoluje povinnosti, koncentraci a hodnocení, které působí na identitu dítěte. Především hodnocení dítěte ve své nové roli školáka je odrazem jeho sebeúcty a úspěšnosti.

Období staršího školního věku (11-15 let) je dobou dospívání, značící přechod od puberty, adolescence do dospělosti. Základním úkolem dospívajících je hledání a

¹⁹ Vágnerová, Marie. *Vývojová psychologie I : dětství a dospívání*. 2005, s. 237. ISBN 80-246-0956-8

tvorba vlastní identity. V tomto období podléhá osobnost dítěte existencionální zátěži. „Někteří dospívající projdou tímto obdobím vcelku snadno – mají jasno v tom, kdo vlastně jsou, jaké mají hodnoty a co od života očekávají. Jiní se zmítají v pochybnostech v boji o nezávislost a odtržení se od rodičů, jsou zmateni hledáním pravých přátel a zjišťováním své sexuální orientace.“²⁰ Emoční vývoj podléhá hormonálním změnám, které jsou spojené se změnami v oblasti somatické, psychické a sociální, a působí na osobnost jedince. Sociální vývoj podléhá třem aspektům, které tomuto období dominují. Tyto aspekty tvoří vztah s rodiči, vliv vrstevníků a sexualita. Rychleji se uvolňuje vazba mezi dítětem a rodičem. Dle Kassina (2007) dochází s prosazováním vlastní nezávislosti k napětím a konfliktům, kdy dospívající nesouhlasí s názory autorit – rodičů – a nabývá na významu názor vrstevníků, s kterými se ztotožňuje.

²⁰ Kassin, Saul. *Psychologie*. 2007, s 345. ISBN 978-80-251-1716-3

4. Vliv náhradních forem péče na vývoj dítěte

4.1 Negativní aspekty charakteristiky osobnosti dítěte v ÚV, OV

Běhounková (2012) odkazuje na odbornou veřejnost, která odmítá pojetí univerzálních rysů osobnosti dítěte v NVP: „je prioritní vyhnout se zobecňujícím soudům a soustředit se na rizikové jedince jako na individualitu s jedinečným osobnostním spektrem, s jedinečnou strukturou souvislostí a příčin vzniku rizikového chování. S vědomím těchto premis je možné definovat společné rysy osobnosti dítěte se zkušeností institucionální péče.“²¹

Ptáček a Běhounková (2012) zmiňují společné symptomy, které se podílí na vývojových specifikách osobnosti dítěte v kontextu osobnostního a sociálního vývoje.

- psychická deprivace – důsledek dlouhodobého neuspokojování potřeb dítěte;
- subdeprivace – mírnější forma deprivace, ne snadno odhalitelná, způsobená nedostatečnou akceptací dítěte, jeho zvýšenou kritičností a nízkou empatií k jeho osobnosti;
- institucionální deprivace – důsledek dlouhodobého umístění v NVP, kdy dochází k posilování nežádoucí vazby na institucionálním prostředí a oslabení schopnosti obstat v samostatném životě mimo zařízení.

Pro vývoj zdravé osobnosti dítěte je zapotřebí uspokojit základní vývojové psychické potřeby. Ptáček (2011) mezi základní psychické potřeby řadí:

- Potřebu stimulace;
- Potřebu smysluplného světa (řád a jeho srozumitelnost);
- Potřebu životní jistoty založenou na stabilním citovém vztahu;
- Potřebu pozitivní identity, vlastního „já“;
- Potřebu otevřené budoucnosti, naděje, životní perspektivy.

Uspokojení základních potřeb je úzce vázané se socializačními procesy a podílí se na vývoji osobnosti jedince. Významnou roli v těchto procesech a především v uspokojování

²¹Běhounková, Leona *Fenomén odchodu do samostatného života dítěte vyrůstajícího v náhradní výchovné péči*. 2012, s 50. ISBN 978-80-87652-97-9

psychických potřeb, tvoří dle Heluse (2007) raná simbiotická vazba. Ranou symbiotickou vazbou se myslí specifický vztah dítěte v prvních okamžicích života k pečující osobě, kterou je zpravidla matka. Ptáček (2011) v souvislosti symbiotické vazby v náhradní formě výchovy dává zřetel na navázání primárního vztahu dítěte s jakoukoli dospělou osobou, která dítěti zajistí pocit bezpečí. V prvních letech života dochází dle Heluse (2007) tzv. psychické fúzi (splynutí) s matkou, která se stává pro dítě jeho pomocným já – skrze ni dítě dostává dostatek stimulů, které podporují jeho psychomotorický vývoj, navazuje v dítěti pocit bezpečí a pomáhá mu poznávat okolní svět. Ptáček (2011) upozorňuje na to, že k tomuto vztahu dítě potřebuje zažít a vnímat čtyři základní aspekty:

- „vnímat, že dospělý reaguje bezprostředně a adekvátně na chování dítěte;
- emocionální podporu obsahující vřelost, smích, absenci hněvivého hlasu a absenci domácího násilí;
- podporu dětských zájmů a udržení dětí ve středu pozornosti;
- jazykovou složku, která podporuje rozvojové potřeby nemluvněte, jež mohou zahrnovat imitace, reagování na řeč dítěte a postupně přenášení všeho do smysluplné konverzace.“²²

Nejvýznamnějším a nejdůležitějším procesem je uspokojení potřeby sebeúcty, sebejistoty a sebedůvěry. Tato potřeba je součástí socializačního procesu, který vrcholí sociálním začleněním jedince a nemůže být plně upokojena, pokud dítě nezažilo pocit jistoty, bezpečí a stimulace. Principem uspokojení potřeby vědomí pozitivní identity, přijetí vlastního já, je dle Heluse (2007) zpětná vazba k chování jedince srze širší společnost, kdy se jedinec učí:

- být sám sobě objektem;
- jednat sám vůči sobě podle schématu svého vlastního jednání s druhými lidmi;
- prostřednictvím pohledu druhých lidí na nás si ujasňuje, kým je a co dokáže.

Především období dětství a dospívání je dobou budování identity a poznávání vlastního „já“. Klíčovou potřebou vlastního „já“ je tedy uchování jeho hodnoty. Pokud dochází

²² Ptáček, Radek. *Pěstounská péče na přechodnou dobu pro nejmladší děti*. 2011, s17. ISBN 978-80-7421-039-6

k jejímu neuspokojení, jedinec dle Heluse (2007) dochází k tzv. psychickým mechanismům obrany „já“, kam patří:

- útek;
- zlehčování, bagatelizace neúspěchů snižujících hodnotu vlastního já, svalování viny na druhé;
- hledání příležitostí ke kompenzačním aktivitám často vedoucí k rizikovému chování;
- agrese.

Běhounková (2012) diferencuje důsledky plynoucí z deprivace zkušenosti dítěte dle deficitních oblastí vývoje dítěte:

a) **emocionální insuficience** – objevuje se emoční plochost, která se může projevovat egoismem, povrchností, chladností ve vztahu k ostatním lidem a jejich potřebám. Narušená je i schopnost dítěte navazovat hlubší citové vztahy.

b) **kognitivní insuficience** – projevující se opožděným kognitivním i motorickým vývojem. Děti vyrůstající v NVP vykazují horší tělesné i duševní zdraví, horší školní výsledky, nižší úroveň dosaženého vzdělání a uplatnění na trhu práce.

c) **sociální insuficience** – projevující se narušením procesu integrace vlastního Já, což se odráží ve vnímání sebe sama a sebehodnocení. U dětí dlouhodobě umístěných v NVP, podobnou sociální a deprivace zkušeností lze pozorovat dle vývojových tendencí forem sociálního chování

Dle Matějčka (In Běhounková, 2012) na základě longitudinálních výzkumů byly vymezeny bazální formy sociálního chování dětí dlouhodobě umístěných v NVP. Tyto formy vychází z podobností sociální a deprivace zkušenosti.

- **Normoaktivní typ** – v dětství je chování dítěte relativně bez výrazných nápaditostí, dobře vychází s druhými dětmi a vykazuje relativně dobré školní výsledky. V dospělosti se vykazuje jedinec přijatelnou sociální integrací a dosahuje přiměřeného vzdělání i zaměstnání. V manželství s dětmi se ocitají spíše ženy než muži.
- **Typ hypoaktivní** – v důsledku absence citového vztahu je zřejmá pasivita až apatie v sociálních kontaktech, zájem o věci převažuje nad zájmem sociálním. V dětství se

osobnost projevuje plachostí, infantilností a obtížemi při učení. V dospělosti se projevuje jejich závislost na péči.

- **Sociální hyperaktivita** – osobnost jedince se vykazuje až nenasytným sociálním zájmem. Děti jsou často bez zábran, vyžadující sociální interakce, které jsou spíše povrchní a nestálé. Emočně se děti neangažují a ve svých projevech nejsou agresivní a ani neprovokují, často patří mezi oblíbené osoby ve skupině. V dospělosti jsou tyto osoby svobodné a nemají stálé přítelé.
- **Sociální provokace** – dítě svým chováním se domáhá pozornosti a blízkosti dospělé osoby zvýšenou konfliktností a agresí, kdy ostatní děti jsou pro ně konkurencí. V dospělosti se projevují sociální izolovaností a nestálostí, která se projevuje manželství, střídání zaměstnání i trvalého bydliště.
- **Substitutivní typ** – Běhounková (2012) popisuje chování těchto jedinců jako kompenzační, kdy svou frustraci uspokojují psychickými potřebami nižší úrovně – přejídání, masturbace, předčasné sexuální aktivity, egocentrismus. V dětství jsou patrné i agresivní projevy spojené s šikanou, pomluvami až sadistickými projevy.

(Matějček, 1995; in Běhounková, 2012)

V názorných příkladech Ptáček (2011) popisuje následky ústavní výchovy v souvislosti s kompulzivní sociabilitou a separační reakcí, které přetrvávají do dospělosti.

Kompulzivní sociabilita je popisována jako sociální hyperaktivita, kdy má jedinec neustálé puzení mít někoho na blízku. Jeden není schopen setrvat sám se sebou, např. v prázdném bytě. „V mírnějších případech lidé popisují, že přijdou večer domů a myslí si, že se tam zblázní, že na ně padnou ty čtyři stěny okolo. Tento úzkostný stav třeba trvá od pěti do osmi, pak najednou zmizí a dotyční se sami sebe ptají, co jim vlastně bylo.“²³

Separální reakce jsou v partnerských vztazích spojené s vyvoláváním nepřiměřených reakcí, když partner odchází nebo přichází domů. „Zajímavé je, že po této večerní scéně si třeba partnerka k seřvanému partnerovi lehne a chce, aby ji po celou dobu usínání objímal a držel za ruku, čehož on nebývá schopen.“²⁴

²³ Ptáček, Radek. *Pěstounská péče na předchodnou dobu pro nejmladší děti*. 2011, s 61. ISBN 978-80-7421-019-6

²⁴ tamtéž, s 61

Dalším následkem ústavní deprivace bývá dle Ptáčka (2011) derealizační a depersonalizační syndrom. „Děti mají pocit, jakoby ten svět kolem nich byla jen hra, jakési jevení se na obrazovce, život za záclonou. Ony sami si připadají zbytečné jako vzduch.“²⁵

4.2 Opožděný psychomotorický vývoje dítěte v NVP a vznik deviací

Ptáček (2011) a Pacnerová et al. (2016) se shodují v problematice narušeného raného vývoje dítěte, který je ohraničen dobou narození a dovršením třetího roku života. V tomto období probíhá velmi rychlý psychomotorický vývoj zasahující všechny oblasti života. „Z ležícího a plně závislého dítěte jde na konci prvního roku života o jedince sedícího, lezoucího, posléze samostatně stojícího či pomalu chodícího.“²⁶ V prvních třech letech života se z dítěte stává jedinec, který se aktivně zapojuje do různých sociálních interakcí a je schopný nonverbální či verbální komunikace.

Helus (2007) v souvislosti s narušením raného vývoje odkazuje na příčiny, spojené se sociálními souvislostmi života, které se podílí na narušení psychosociálního vývoje a vzniku deviací. Mezi tyto příčiny spadají:

- raná deprivace;
- nezpracované traumatické zážitky;
- anomie;
- přínáležitost k deviantním subkulturám;
- stigmatizace.

Raná deprivace je primární a nejvíce diskutovanou příčinou vzniku deviací a retardací v oblasti psychomotorického vývoje dětí. Základem je tzv. raný attachment, který nesouvisí pouze s dětmi umístěnými v zařízení pro výkon ústavní či ochranné výchovy. Pacnerová (2016) na jednu stranu zmiňuje vliv náhradních forem péče jako dominantní faktor ovlivňující vývoj dítěte. Na druhou stranu neopomíjí důvody, proč děti končí

²⁵ Ptáček, Radek. *Pěstounská péče na předchodnou dobu pro nejmladší děti*. 2011, s 61. ISBN 978-80-7421-019-6

²⁶ Ptáček, Radek. *Pěstounská péče na přechodnou dobu pro nejmladší děti*. 2011, s 7. ISBN 978-80-7421-019-6

v ústavní péči. „Do ústavů se ve většině případů dostávají děti s nepříznivou minulostí, se špatnou prenatální a postnatální péčí, v řadě případů jsou tyto děti již od samotného počátku svého života odmítány. Vývoj je tedy již v počátku narušen.“²⁷

Ptáček (2011) svou pozornost směřuje na program WHO „zdravá rodina“, zaměřený na kvalitu života a zdraví. „Zdravá rodina“ svou funkčností, soudržností a kooperací jednotlivých členů upozorňuje na pozitivní emoční vztahy. Havlík (2001) a Helus (2007) poukazují na proměny současné podoby rodiny a její funkčnosti vzhledem k dítěti. V případě dysfunkce, zasahující dítě v podobě deprivace v uspokojení základních potřeb, zaznamenává Pacnerová et al. (2016) a Ptáček (2011) negativní dopady v rovinách:

- somatického vývoje;
- intelektového a motorického vývoje;
- rozvoje řečových schopností;
- socioemočního vývoje a psychických poruch.

4.2.1 Negativní dopady NVP v oblasti somatického, motorického vývoje

Ptáček (2011) uvádí dopady v somatickém vývoji dítěte procházející ústavní péčí v růstové retardaci, změnách imunity (vyšší nemocnost, vyšší výskyt alergií, apod.), zvýšenou potřebu specializované lékařské péče a další interní obtíže.

Opoždění somatického vývoje je podmíněné nedostatečným uspokojením potřeb v motorické oblasti. Především nedostatečnost stimulace v motorickém vývoji zasahuje do dalších oblastí.

Pro motorický rozvoj a případné odchylky od vývoje hrubé či jemné motoriky nabývá prvotního významu genetika, která předurčuje stav musculoskeletárního systému (svalověkosterní systém), jehož odchylky a onemocnění postihují zejména struktury svalů, kloubů, šlach a vazů. Heredita v tomto případě předurčuje tvar a délku kostí nebo typ svalových vláken. V případě dětí vyrůstajících v institucionálním zařízení, lze členit negativní dopady v motorické oblasti dle typu ústavního zařízení a systému členění dětských skupin v nich. Speciálně pedagogické a psychologické tendence podporují zařazování dětí do heterogenních skupin, které jsou nejvíce podobné rodinnému schématu.

²⁷ Pacnerová, Helena et al. *Kvalita péče o děti v ústavní výchově*. 2016, s 32. ISBN 978-80-7481-157-9

Pedagogické tendence s ohledem na psychomotorický vývoj podporují zařazování dětí do homogenních skupin, kde je pravidelnost stimulů podřízena schopnostem dětí pro danou věkovou kategorii. Negativní dopady v motorické oblasti u heterogenních skupin s nedostatečným pohybovým stimulem vedou:

- ke svalové hypotonii, poruše ve šlachovém systému, degenerativním změnám svalově kosterního systému, popř. poruchám defenzity kostí a patologické osteoporóze;
- poruchy koordinace, získané deformity z nesprávného držení těla, jejichž důsledkem jsou skoliózy či kyfózy, vyznačující se změnami zakřivení páteře
- v oblasti jemné motoriky lze zaznamenat problematiku v oblasti vývoje úchopu s negativním dopadem na grafomotorickou oblast;
- další: nevhodně aplikované pohybové stereotypy, nestabilní kořenové klouby na dolních končetinách, aj.

Nedostatečná stimulace motorického vývoje se prolíná i do dílčích oblastí např.:

- **zrakového a sluchového vnímání**, spojené s různými refrakčními vadami nebo drobnými odchylkami ve zrakovém či sluchovém vnímání. Tyto drobné odchylky se významně projeví jako specifická vývojová porucha školních dovedností, např. dyslexie u zrakového vnímání, dysortografie u sluchového vnímání.
- **psychických procesů a stavů**, vyznačujících se zvýšenou pohyblivostí a neklidem, poruchami pozornosti a vnímání, nedostatečná představivost, střídání nálad a nerovnoměrná duševní výkonnost.

4.2.2 Negativní dopady NVP v oblasti kognitivního vývoje a rozvoje komunikačních schopností

„Mozek se vyvíjí v závislosti na tom, jak je používán. (Perry et al. 1995). Oblasti a systémy, které nejsou v raných fázích pravidelně a intenzivně využívány, mohou vykazovat v raných obdobích (...) opožděný rozumový vývoj, nižší hodnoty rozumových schopností, opožděný motorický vývoj, poruchy koncentrace pozornosti.“²⁸

²⁸ Ptáček, Radek. *Pěstounská péče na přechodnou dobu pro nejmladší děti*. 2011, s 15. ISBN 978-80-7421-019-6

Kognitivní vývoj, který je dle Ptáčka (2011) prediktorem kvality intelektových funkcí dítěte v dospělosti, bývá podmíněn individuální stimulací v oblasti všech smyslů, motoriky a sociálního kontaktu. Podílí se tedy na osobnostních charakteristikách, procesu učení, zvládání stresu a emocí. Negativním dopadem institucionální péče je „opožděný rozumový vývoj, nižší hodnota rozumových schopností, opožděný motorický vývoj, poruchy koncentrace pozornosti.“²⁹ (Ptáček 2011, s. 15)

V souvislém vztahu s kognitivním vývojem jsou řečové a komunikační schopnosti, které jsou ovlivněné podporou ke komunikaci. Nedostatečná podpora ztěžuje rozvoj mozkových spojení, které se podílí na rozvoji řeči a slovní zásoby. Zde lze dle Ptáčka (2011) pozorovat negativní dopad v opožděném vývoji řeči, omezené schopnosti vyjadřování a omezené slovní zásobě. Především vyšší hodnota verbální inteligence je významným prediktorem budoucích školních výkonů.

Kognitivní vývoj a rozvoj komunikačních schopností se obdobně prolíná s vývojem zrakového a sluchového vnímání. „Dítě naslouchá lidské řeči, která ovlivňuje nejen jeho emocionální stav a vývoj, ale zároveň stimuluje vývoj sluchových drah, a zvláště pak mozkových center, která jsou zodpovědná za percepci mluveného projevu.“³⁰

4.2.3 Negativní dopady NVP v oblasti socioemočního vývoje, vznik deviací a psychických poruch

Socioemoční vývoj je nejméně viditelnou oblastí, ovšem s největším dopadem na všechny ostatní oblasti vývoje – emotivity, sociálních vztahů, inteligence. Socioemoční zkušenost, vycházející jak říká Helus (2007) z raného připoutání a vytváří pozitivní emoce.

Narušení socioemočního vývoje je nejčastěji spjato s emoční insuficiencí (Běhounková, 2012). Helus (2007) hovoří o deprivacním syndromu, jehož podstatou je ustupující způsobilost vnímat lásku druhých lidí k sobě a projevovat ji vůči nim. Dalšími znaky jsou neschopnost vcítovat se do druhých a očekávat vcítění druhých vůči sobě a neschopnost rozpoznávat city druhých. „Tato chudost, bezradnost, neschopnost v oblasti citů je označována termínem řeckého původu *alexitymie* – což ve volném překladu

²⁹ Ptáček, Radek. *Pěstounská péče na předchodnou dobu pro nejmladší děti*. 2011, s 15. ISBN 978-80-7421-019-6

³⁰ Ptáček, Radek. *Pěstounská péče na přechodnou dobu pro nejmladší děti*. 2011, s 16. ISBN 978-80-7421-019-6

znamená, bez znalosti způsobů, jak vyjádřit emoce.³¹ Tyto znaky deprivativního syndromu jsou spojené s dopady institucionální výchovy na osobnost dítěte.

Mezi negativní aspekty institucionální výchovy patří:

- „častý výskyt psychických obtíží;
- časté užívání psychiatrické medikace;
- vyšší potřeba speciální psychiatrické péče;
- častý výskyt diagnóz, poruch chování, ADHD, úzkostných poruch, posttraumatické stresové poruchy, závislosti;
- obtíže se seberegulací;
- nižší frustrační tolerance.³²

Helus (2007) hovoří o dysfunkční socializaci, která v souvislosti s rizikovým chováním dítěte nebo mladistvého nabývá ve společnosti podoby deviace. „Deviace znamená odchýlení od soustavy hodnot, norem a zvyklostí, kterými se řídí ve své většině společnost a které zakládají nutný řád mezilidského soužití.“³³

Častý výskyt diagnóz a poruch chování z hlediska rané deprivace není pouze u dětí umístěných v systému NVP často spojován s poruchou chování a emocí: Desinhibovaná přichylnost v dětství a Reaktivní porucha přichylnosti v dětství.

Helus (2007) uvádí další sociální souvislosti, které se podílí na vzniku deviací. Těmi jsou nezpracované traumatické a životní krize, anomie, přínáležitost k deviantním subkulturám a stigmatizace.

Nezpracované traumatické a životní krize u dětí se projevují jako posttraumatická stresová porucha, „která vrhá jedince do psychicky/prožitkově nezvládnutelného šoku; životní realita se vyjevuje jako zcela nespolehlivá, děsivě ohrožující či brutálně nepřátelská, bez vyhlídky na nějaké východisko.“³⁴

³¹Helus, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2007, s 95. ISBN 978-80-247-1168-3

³² Ptáček, Radek. *Pěstounská péče na přechodnou dobu pro nejmladší děti*. 2011, s 20. . ISBN 978-80-7421-019-6

³³ Ptáček, Radek. *Pěstounská péče na přechodnou dobu pro nejmladší děti*. 2011, s 94 . ISBN 978-80-7421-019-6

³⁴ Helus, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2007, s 97. ISBN 978-80-247-1168-3

Tyto krize jsou často spjaté s:

- „vážným úrazem, zmrzačením;
- náhlou vážnou nemocí, způsobující odloučení dítěte od rodiny či zásah do obvyklého způsobu jeho života, spolu s obavou, jak to skončí;
- rozlukou rodičů, jejíž příčiny, projevy a důsledky vrhají dítě do bolestivého a bezvýhodného zmatku, provázející pocity zoufalství
- smrtí blízké osoby
- zneužitím, agresivním napadením, apod.“³⁵

Tento stav v období dětství a dospívání umocňuje v jedinci pochyby, které v období s hledání vlastní identity narušuje proces vnímání jeho vlastního sebepojetí. Nastává krize identity, kdy jedinec reaguje znaky typickými pro rizikové chování. Helus (2007) hovoří o tzv. „psychických mechanismech obrany „já“. Typické znaky lze pozorovat u Nesocializované poruchy chování nebo Poruchy opozičního vzdoru.

Deviace na základě osvojené subkultury vychází z teorie diferencovaného přiřazení (Havlík, 2010), kdy se ve společnosti složené z mnoha dílčích kultur a subkultur se jedinci stanou kriminálními ne proto, že byli patologicky nebo nedostatečně adaptabilní, ale protože se stávají členy skupin, jejichž normy jsou z celospolečenského hlediska kriminální. Nejčastěji se tyto normy přijímají v primárních skupinách (rodina, vrstevníci). Dalším východiskem je teorie delikventních subkultur, která dle Havlíka (2010) hledá odpověď na otázku, proč jsou voleny konkrétní reakce na anomickou situaci. Východiskem jsou analýzy chlapeckých gangů, které vznikaly v lokálních subkulturách – obvykle menšinových. Ty ukázaly, že přijetí hodnoty úspěchu je spjato s malými šancemi ho legitimně dosáhnout. (Helus, 2007; Havlík, 2010) Tito jedinci se vyznačují Socializační poruchou chování.

Stigmatizace jako příčina rizikového chování vychází z teorie etiketizace, kdy žádný čin (deviantní) není imanentní. To, že je čin kriminální nebo deviantní stanoví jeho definice, která je formulována vyšší autoritou – zákony a jejich interpretaci. (Havlík, 2010) Důsledky etiketizace jsou dle Havlíka (2010) zřejmé primární a sekundární deviací. Tím, že je dítě označeno za devianta může způsobit následky v očích veřejnosti (učitele,

³⁵ Helus, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2007, s 97. ISBN 978-80-247-1168-3

zaměstnavatele), je poznamenán svým činem. Sekundární deviance definuje jedince, který akceptuje svou nálepku „deviant“ a pod tlakem okolí se prostřednictvím náhradních forem výchovné péče učí být deviantem.

PRAKTICKÁ ČÁST

5. Hodnoty a aspirace klientů s nařízenou ústavní výchovou

5.1 Pozadí výzkumu

Výzkum vznikl jako součást diplomové práce autora, který se zabývá hodnotami a aspiracemi klientů umístěných do školských zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy. Pozadí výzkumu se opírá o analýzu sociálních souvislostí života, vstupujících do života dětí a mládeže, které jsou významnými determinanty tvorby hodnot, cílů a postojů. Současně se jedná o formu sekundární analýzy opřené o výstupy výzkumných šetření současné odborné literatury.

5.2 Teoretická a metodologická východiska výzkumu

5.2.1 Výzkumné otázky, hypotézy

Výzkumný projekt je zaměřen na zjišťování hodnot a životních aspirací klientů dětského domova se školou (DDS). Volba školského zařízení DDS ohraničuje výběr respondentů do věkové hranice 12-15 let.

Ústřední roli výzkumu hraje rodina jako významný výchovně-vzdělávací determinant, který se podílí na vývoji identity jedince a s ním souvisejících životních cílů a postojů. Pro dítě ohrožené rizikovým chováním je fenomén rodiny úzce spojen s deprivacími faktory, které mohou ovlivnit smýšlení o její funkci – jak klienti DDS smýšlí o rodině, z které pochází nebo jaké role plní její členové. Jakou má představu o svých rodičích? Jaký chce být partner nebo rodič? Chce jím vůbec být? Zájem je zaměřen na zjištění, jaký ideál rodiny mají děti ohrožené rizikovým chováním.

Mezi další sociální souvislosti determinující životní zkušenost jedince jsou – škola, volnočasové aktivity a vrstevnická skupina. Jedná se o významné socializační faktory ovlivňující život jedince, zejména v dospělosti, při tvorbě životních cílů a postojů. Nejvíce jsou tyto faktory zřejmé při výběru povolání.

Mezi cíle výzkumného šetření autora bylo zjistit:

- 1) Jakou roli plní rodina v životě dětí s nařízenou ústavní nebo ochranou výchovou?
- 2) Jaké společné znaky lze pozorovat na osobnosti dětí pobývajících mimo rodinné prostředí?
- 3) Jaký mají vztah k rodinnému systému, jak jsou s ním spokojeni?
- 4) Jak tráví děti svůj volný čas v rámci zařízení DDS a ve svém rodinném prostředí?
- 5) Jaké preference přidělují vzdělání a škole, co od vzdělání očekávají?

V rámci sekundární analýzy opřené o výstupy sběru dat v oblasti negativních dopadů náhradních forem péče o děti s rizikovým chováním, je cílem výzkumného šetření autora ověřit a zodpovědět výčet hypotéz a výzkumných otázek.

1. Děti, které byly v důsledku rizikového chování umístěny ve školském zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy (DDS Liběchov) mají deprivaci zkušenost, plynoucí z rodinného prostředí.
2. Děti vnímají sociální role členů rodiny jako většinová společnost, převládá pozitivní vnímání, které v budoucnu očekávají od svých partnerů.
3. Děti vnímají školu jako prostředek vedoucí k zajištění budoucího povolání.
4. U dětí jsou zřejmé negativní dopady spojené s náhradní výchovnou péčí, především v osobnostních charakteristikách spojených se socioemočním a kognitivním vývojem.

5.2.2 Teoretická východiska

Během přípravy výzkumu autor práce pracoval s odbornou literaturou z oblasti psychologie, např. Marie Vágnerová – *Vývojová psychologie – dětství a dospívání*; Zdeněk Helus – *Sociální psychologie*. Z oblasti výzkumu autor práce čerpal z publikační činnosti Národního ústavu pro vzdělávání např.: Helena Pacnerová et al. – *Kvalita péče o děti v ústavní výchově*; Leona Běhouňková – *Fenomén odchodu do samostatného života dítěte vyrůstajícího v náhradní výchovné péči*.

V souvislosti se sekundární analýzou se autor práce opírá o výzkumný projekt NIDM z roku 2012: *Hodnotové orientace dětí ve věku 6-15 let*.

5.3 Metodologie

Pro sběr dat byla zvolena technika individuálních rozhovorů s klienty DDŠ, které v plné šíři zajišťoval autor diplomové práce. Respondenti byli dotazováni na základě předem připravených scénářů tak, aby co nejvíce korespondovali s východisky výzkumu. Rozhovory proběhly za souhlasu ředitele zařízení DDŠ v Liběchově, který dle zákona 109/2002 sb., plní funkci prozatímního zákonného zástupce a za splnění náležitých podmínek, spojených se zákonem č.101/2000Sb., o ochraně osobních údajů.

Při dotazování byli respondenti ve věkové skupině staršího školního věku. Celkem bylo realizováno 14 individuálních rozhovorů. Všechny rozhovory byly za souhlasu ředitele zařízení nahrané na diktafon a následně přepsány. Před zahájením rozhovoru byli respondenti seznámeni s jeho průběhem a cílem zpracování. Byli poučeni o možnosti nezodpovězení otázky, pokud jim otázka bude nepříjemná a o zachování jejich anonymity. Respondentům byla nabídnuta možnost změny jména nebo uvedení přezdívky. To znamená, že získaná data budou použita pouze pro potřeby zpracování diplomové práce a nahrávky budou po jejím zpracování smazány a nebudou předány třetím osobám. Výzkumné šetření proběhlo v období června 2016.

Respondenti odpovídali na předem připravené otázky – forma rozhovoru byla standardizovaná a pořadí otázek nebylo náhodné.

5.4 Popis složení souboru respondentů

Celkem bylo dotázáno 14 respondentů, z toho 10 chlapců a 4 dívky ve věkové hranici 14-16 let. Dotazovaní respondenti byli aktuální klienti DDŠ Liběchov různého regionálního zastoupení. Pro většinu respondentů nebylo DDŠ Liběchov prvním zařízením systému náhradní výchovné péče.

Tabulka č. 1 Složení souboru respondentů podle věku a pohlaví

Věková kategorie	Pohlaví		
	chlapec	dívka	CELKEM
14 let	1	-	1
15 let	6	2	8
16 let	3	2	5
CELKEM	10	4	14

Zdroj: autor práce, 2018 (vlastní šetření)

Tabulka č. 2 Složení souboru respondentů dle věku, pohlaví a celkového počtu umístění v systému NVP

Věková kategorie	Celkový počet zařízení v systému NVP (DD;DDŠ), které respondenti vystřídali		
	chlapec	dívka	CELKEM
14 let	1	-	1
15 let	11	3	14
16 let	11	4	15
CELKEM	23	7	30

Zdroj: autor práce, 2018 (vlastní šetření)

Tabulka č. 3 Složení souboru respondentů podle věku, pohlaví a diagnostiky SPU

Věková kategorie	Diagnostika SPU		
	chlapec	dívka	CELKEM
14 let	-	-	
15 let	4	-	4
16 let	2	1	3
CELKEM	6	1	7

Zdroj: autor práce, 2018 (vlastní šetření)

6. Analýza získaných dat

Analýza získaných dat shromažďuje výsledky výzkumného šetření. Autor práce se v rozhovorech zaměřil na dvě z oblastí, o kterých Helus (2007) hovoří jako o sociálních souvislostech života:

- rodina
- škola

Právě rodina a škola jsou jedni z klíčových determinantů podílející se na rozvoji osobnosti jedince. Díky nim je možné odhalit možné deprivace v oblastech emočních vazeb a socializace, které se výrazněji dle Běhouňkové (2012) projeví v období dospělosti.

6.1 Rodina

Rodina - „skupina osob přímo spjatých příbuzenskými vztahy, jejíž dospělí členové jsou odpovědní za výchovu dětí. Příbuzenství je vztah mezi jedinci, jenž vniká buďto sňatkem, anebo pokrevními vazbami v otcovské či mateřské linii.“³⁶

Rodina je primární skupina, která se podílí na celkovém vývoji dítěte a jeho socializaci. Děti staršího školního věku jsou v období, které Kassin (2007) a Vágnerová (2005) nazývají „krizí identity“. Cílem tohoto období je najít své místo na tomto světě a přijmout sám sebe jako jedinečnou osobnost. Z rodiny si děti osvojují různé modely chování, formu způsobu života, názory a životní hodnoty. Nestabilní či disfunkční rodinné prostředí ve spojitosti s odloučením od rodiny působí na psychiku jedince a to se projevuje dle Heluse (2007) deprivacním syndromem. U dětí v období puberty se deprivacní zkušenost může projevit rizikovým chováním.

Cílem otázek týkajících se rodiny je zmapovat respondentovo vnímání rodinného systému. Jaký je rodinný stav rodičů respondentů? Jaké jsou příčiny odloučení od rodiny? Jakou spojitost lze nalézt mezi těmito faktory?

Tabulka č. 4 znázorňuje rodinný stav respondentů dle pohlaví. Výsledky šetření uvádí, že nadpoloviční většina dotazovaných pochází z neúplné rodiny, kdy žijí pouze

³⁶ Giddens, Anthony. Sociologie. 1999, s156. ISBN 80-7203-124-4

jedním z rodičů – 9 respondentů. Celkově 6 respondentů uvádí, že se na jejich výchově nepodílí druhý rodič, respektive uvádí stav druhého rodiče „neznámí“ nebo „nedochází ke styku“. Absenci obou rodičů uvádí 2 dotazovaní. Celkově 12 respondentů přiznává pravidelný styk s dalšími členy rodiny a 9 dotazovaných uvádí, že mají sourozence. Pouze 2 respondenti referují o úplné rodině, kdy otec a matka, popř. se sourozenci sdílí společnou domácnost.

Tabulka č. 4 Stav v rodině dle pohlaví

Rodinný stav	Chlapec	dívka	CELKEM
Rodiče žijí společně	1	1	2
Žije s jedním z rodičů	7	2	9
Jeden z rodičů je neznámí nebo není přítomen	4	2	6
Oba rodiče nejsou přítomni	2	1	3
Sourozenci	6	3	9
Pravidelný styk s dalšími členy rodiny (prarodiče, tety, ...)	8	4	12

Zdroj: autor práce, 2018 (vlastní šetření)

Tabulka č. 5 se zaměřuje na výsledky, které vedli respondenty k odloučení od rodiny a intervenci vedoucí k jejich umístění do DDŠ. Tyto výsledky vyplynuli souhrnně ze všech odpovědí respondentů, kteří tyto důvody uváděli jako spontánní vysvětlení u některých svých odpovědí. Pouze u 4 respondentů byla otázka důvodu jejich umístění do DDŠ položena jako dodatková a odmítli na ni odpovědět. Mezi nejčastěji uváděné odpovědi patří různé kombinace rizikového chování - záškoláctví (8 respondentů), deviantní chování ve vztahu k hmotnému majetku – krádeže (6 respondentů), rizikové zdravotní návyky – užívání drog, alkoholu (5 respondentů), sexuální chování (2 respondenti), interpersonální agresivní chování (2 respondenti), rizikové sportovní aktivity (1 respondent). Celkově 6 respondentů uvedlo zmíněné rizikové chování

v kombinaci s rodinným faktorem - zanedbání péče, týrání a rizikového chování alespoň jednoho z rodičů.

Tabulka č. 5 Rizikové chování respondentů dle pohlaví

Rizikové chování	chlapec	dívka	celkem
interpersonální agresivní chování (násilí, šikana,...)	2	-	2
deviantní chování ve vztahu k hmotnému majetku (krádeže, vandalství,...)	5	1	6
rizikové zdravotní návyky (alkohol, drogy,..)	3	2	5
sexuální chování (předčasné zahájení sexuálního života,..)	-	2	2
rizikové chování ve vztahu k spol. institucím (záškoláctví,...)	6	2	8
prepatologické hráčství	-	-	-
rizikové sportovní aktivity	1	-	1
Ze strany rodiče – zanedbání péče, CAN, rizikové chování,..	4	2	6
nechce odpovídat	4	-	4

Zdroj: autor práce, 2018 (vlastní šetření)

6.1.1 Vlastnosti rodičů

NIDM přichází se zjištěním, že naprostá většina dětí z „běžných“ rodin si svých rodičů váží. Z tohoto důvodu byli respondenti obdobně tázáni na vlastnosti rodičů, a to dvojím způsobem. Nejvíce autora zajímal pohled respondentů na všeobecné vlastnosti rodičů, tedy: Jaké vlastnosti by měla mít matka?; Jaké vlastnosti by měl mít otec?

V rámci projektu NIDM bylo vybráno jedenáct vlastností. K těmto vlastnostem děti z „běžných“ rodin potvrzovaly, zdali tuto vlastnost jejich rodiče mají nebo nemají.

„Ukázalo se, že maminku, pro výraznou většinu dětí, charakterizuje hlavně to, že je „hodná“ (86 %), „pomáhá“ (82 %) a je i „chytrá“ (77 %), významně i to, že „naslouchá“ (69 %), dítěti „důvěřuje“ (68 %), je „spravedlivá“ (64 %) a má na děti většinou i čas (57 %), není většinou příliš „přísná“ (jen 38 %) a nesnadno „se rozčílí“ (34 %).“³⁷ Autor práce nechal respondenty zodpovědět otázku: *Jaké nejmilejší a nejhorší vlastnosti má tvoje máma?* Cílem zodpovězení otázky je srovnání nejčastěji uváděných vlastností dětí z „běžných“ rodin a rodin respondentů. Shodují se v některých bodech vlastnosti jejich rodičů s vlastnostmi, které uvádí výzkum? Jaké charakteristické rysy mají vlastnosti matek respondentů? Výsledky uvádí tabulka č.6.

Tabulka č. 6 Vlastnosti matky z pohledu respondentů dle pohlaví

vlastnosti matky	Pohlaví	
	chlapec	dívka
chytrost	1	1
přísnost	2	1
hodná/milující	6	2
snadno se rozčílí	-	3
spravedlivá	1	
je s ní zábava	1	3
pomáhá mi/starostlivá	-	3
pořádná, pracovitá	1	-
hezká	2	3

Zdroj: autor práce, 2018 (vlastní šetření)

Na otázku týkající se vlastností matek odmítl odpovědět pouze jeden respondent. Respondenti zároveň s pozitivními vlastnostmi uváděli i ty negativní. Celkově se

³⁷ Kolektiv autorů. *Hodnotová orientace dětí ve věku 6-15 let*. NIDM : Praha. 2012, s 34.

respondenti shodují s dětmi z „běžných“ rodin ve vlastnostech, že: jejich matky jsou „hodné/milující“ (8 respondentů); je s nimi zábava“ (4 respondenti); umí „pomoci/postarat se“ (3 respondenti). Dále respondenti nejčastěji uváděli jako vlastnost, že jejich matka je hezká (5 respondentů). Názory respondentů jsou čistě individuální a především ovlivněné absencí rodiče v jejich životech, proto lze v některých odpovědích nalézt rozpor, který se vyznačuje zkreslením dobrých vlastností rodiče ve střetu s vlastnostmi špatnými - patrná ambivalence.

Tazatel: „Jaká je tvoje maminka? Řekni mi její nejmilejší a nejhorší vlastnosti.“

Adriana: „Má dobrý srdce, je krásná, rozdala by se pro děti - je obětavá.“

Tazatel: „Jaké jsou její nejhorší vlastnosti?“

Adriana: „Třeba to, co jí nikdy nedokážu odpustit je, že pro ni bylo na prvním místě všechno ostatní, než děti. Nikdy nás nebrala jako, že jsme ti hlavní, vždycky byl pro ni důležitější ten partner, peníze, práce – její potřeby, ale nikdy ne naše.“

Především dívky popisují jako negativní vlastnost matek zanedbání potřeb svých dětí, nad které postavily potřeby nových partnerů.

Nikola: „Na mě byla máma hodná, to je pravda. Všechno, co jsem chtěla, mi koupila a pořád se se mnou mazlila a všechno. Starala se spíš tak jenom o mě, než o ségry.“

Tazatel: „Co ty tři nejhorší vlastnosti?“

Nikola: „Šikanování dítěte, že prostě si těch mých sester nevšímala, a že si všímala jenom toho svého přítele a tomu taky všechno dávala. Těm svým dětem nedávala lásku, nic.“

Autora práce zajímal stejný názor na pozitivní a negativní vlastnosti jejich otců. Obdobně i ve výzkumu NIDM se vyjadřovaly děti k vlastnostem otců, kdy „tatínek je v první řadě „chytrý“ (ale méně často než maminka – 74 %), bývá s ním „zábava“ (70 %), „pomůžte“ (68 %) a pro většinu dětí je i „hodný“ (63 %), což ale neznamená, že není „přísný“ (59 %); na děti má ale evidentně „málo času“ (68 %) a snadněji než maminka se „rozčílí“ (41 %). I on většině dětí „důvěřuje“ (60 %) a ty ho pokládají za „spravedlivého“

(60 %). Přesto se u rodičů ukazuje, že jen nepatrná většina (u maminky 54 %) nebo dokonce menšina (48 % u tatínka) si o svých rodičích myslí, že „nikdy nelžou“.³⁸

Proto jsou stanoveny následující otázky: Jaký je tvůj otec? Jaké jsou jeho nejmilejší a nejhorší vlastnosti? Celkově se k této otázce odmítlo vyjádřit 5 respondentů.

Jirka: „Tak o tom se ani bavit nebudu, v podstatě ho neznám. Prostě ůrvanej a agresivní.“

Janko: „Táta opustil mámu, když zjistil, že se mám narodit.“

Albert: „Já tátu nepoznal.“

Sára: „Nechci o něm mluvit.“

V celkovém výčtu pozitivních vlastností otců se respondenti dospěli ke stručnému hodnocení. Mezi nejčastěji uváděné vlastnosti patří „obětavost/štedrost“ (6 respondentů) a „pracovitost“ (2 respondenti). Po jednom hlase následně respondenti uvádějí vlastnosti jako: důvěřivost; je sním legrace; pomáhá mi; nedospělost a špatný výběr partnerů. V odpovědích respondentů lze spatřit tendenci popisovat otce materiálním pohledem a lehce si vybavují negativní vlastnosti.

Tazatel: „Jaký je tvůj otec? Jaké jsou jeho nejmilejší a nejhorší vlastnosti?“

Bartoloměj: „Má styl na věci, že se hezky oblíká; má modré oči, je fér.“

Tazatel: „Jaké jsou jeho nejhorší vlastnosti?“

Bartoloměj: „Hrál automaty, chlatal a chodil domů pozdě.“

Velký rozpor mezi pozitivními a negativními vlastnostmi lze pozorovat u odpovědi respondentky Nikol. Otce popisuje spíše jako důvěrníka a bankéře, který ji finančně, popř. materiálně zajistí. Na druhou stranu, popis negativních vlastností znázorňuje pocit křivdy, nedůvěry a ublížení.

Tazatel: „Jaký je tvůj otec? Jaké jsou jeho nejmilejší a nejhorší vlastnosti?“

³⁸ Kolektiv autorů. *Hodnotová orientace dětí ve věku 6-15 let*. NIDM : Praha. 2012, s 35.

Nikola: „Když se mu něco řekne, tak si to nechá pro sebe a to je hezký. Že když něco potřebujete do školy, tak vám to všechno nakoupí a dá. Dá vám prostě i tak peníze, že si můžete jít něco koupit a nestará se, co si koupíš.“

Tazatel: „Co tři nejhorší vlastnosti?“

Nikola: „Já nevím. Že to dítě uhodí až do krve, nebo že ho prostě mlátí. Že ho neposílá do školy, nic a že ho pak hodí do dětského domova.“

Důvodem strohého výčtu vlastností otců je zřejmá. Role otce v životech respondentů často chybí nebo s otcem netráví tolik času. Dalším faktorem je skutečnost, že respondenti v době volna a návštěv rodin v rodinném prostředí tráví volný čas více s matkou nebo prarodiči. Výčet vlastností, kterými popisují matku, v jejich životě je proto více rozvinutý. Je zřejmé, „že čím častěji je jedinec s někým v interakci, tím častěji také dochází k vzájemným konfliktům. S maminkou mají také častěji konflikt dívky než chlapci, a to především z důvodu vymezování se vůči mamince, ale i díky vzájemné rivalitě.“³⁹

Souhrnně autor práce zaznamenal, že mezi nejčastěji uváděné negativní vlastnosti u obou rodičů jsou: výbušnost (3respondenti) a agresivita (3respondenti). Následně respondenti uváděli rizikové zdravotní chování - kouření, alkohol (2 respondenti); prepatologické hráčství – gambling; náladovost/často se rodiče rozčílí (4 respondenti).

V kontrastu otázek zaměřených na vlastnosti biologických, popř. adoptivních rodičů respondentů byly nastaveny podobné, ale všeobecněji zaměřené otázky : Jaké vlastnosti by měla mít matka? Jaké vlastnosti by měl mít otec?

V představě o tom, jaká by matka měla být, docházelo k častější shodě v názorech. To, že by matka měla být hodná a milující se shodlo celkem 6 respondentů, mezi další vlastnosti patřila „starostlivost“ (8 respondentů), měla by zajistit pocit „bezpečí“ (3 respondenti), měla by být „přísná“ (3 respondenti), měla by být „trpělivá“ (2 respondenti) a měla by „pomáhat“ (1 respondent). Mezi nejčastější požadavek respondentů patřil pojem, který označil autor práce jako manager domácnosti (8 respondentů). Od matky jako

³⁹ Kolektiv autorů. *Hodnotová orientace dětí ve věku 6-15 let*. NIDM : Praha. 2012, s 49.

manažera domácnosti respondenti očekávají – zajištění chodu domácnosti, úklid, vaření, péče o děti. (Tabulka č.7)

Tabulka č. 7 Jaké vlastnosti by měla mít matka dle pohlaví?

Vlastnosti	Pohlaví	
	chlapec	dívka
Hodná/milující	5	1
Starostlivá	4	4
Manager domácnosti (uklid, jídlo, péče o děti)	5	3
Bezpečí	1	2
Pomáhá	1	-
Trpělivost	2	-
Přísnost	2	1

Zdroj: autor práce, 2018 (vlastní šetření)

Na otázku, jaké vlastnosti by měl mít otec, se vyjádřili všichni respondenti. Názory respondentů jsou více ucelené než u předchozí otázky: Jaký je tvůj otec a jaké má dobré a špatné vlastnosti?

Nejvíce se respondenti shodli, že otec by měl být především „přísný a spravedlivý“ (9 respondentů). Dále by měl být „živitel rodiny“ (7 respondentů), kdy jako živitel rodiny chodí do práce, je pracovitý a vydělává peníze, aby zabezpečil rodinu. Především mužští respondenti uvedli, že by se měl otec věnovat svým dětem a najít si na ně čas – „věnuje se mi“ (6 respondentů). Dále respondenti očekávají, že je otec „hodný“ (5 respondentů) a být „vůdcem“ rodiny (5 respondentů). (Tabulka č.8)

Tabulka č. 8 Jaké vlastnosti by měl mít otec dle pohlaví?

Vlastnosti	Pohlaví	
	chlapec	dívka
Přísný a spravedlivý	5	4
Živitel rodiny (vydělávající peníze, pracovitost)	5	2
Vůdce	1	3
hodný	4	1
Věnuje se mi	6	-

Zdroj: autor práce, 2018 (vlastní šetření)

6.1.2 Co změnit v rodině

NIDM (2012) uvádí, že 78% dětí z „běžných“ rodin žije s oběma rodiči, přičemž poukazují na skutečnost, kdy na skutečnost přibývajících rozvodů. Tato skutečnost vedla výzkumníky tohoto šetření k očekávání, že případná rozluka rodičů může postihnout jejich respondenty. Respondenti výzkumného šetření následně odpovídali na otázku: Co byste na své rodině změnili? Nejčastěji děti-respondenti uváděly přání, aby se rodiče méně hádali a aby na ně rodiče měli více času. Výzkum NIDM (2012) také uvádí, že starší respondenti si s nedostatkem pozornosti rodičů z důvodu časové nedostupnosti uvědomovali náročnost pracovní doby a vysoké nároky zaměstnavatelů. Stejného názoru se ve výzkumném šetření autora vyjádřil pouze jeden z respondentů, který popisoval vlastnosti své matky:

Tazatel: „Jaká je tvoje máma? Jaké má nejmilejší a nejhorší vlastnosti?“

Jirka: „Tak určitě má smysl pro srandu. Fakt se stará a snaží se – nehodí nic za hlavu, hnedka po prvním pokusu. Je pečlivá – neodbyde nic. Má hroznou závislost hrát hru na facebooku. Ráno si musí dát kafe a zahrát si hru. Nemá oceněný ten čas, co tráví v práci – byl bych radši, kdyby byla víc doma.“

Nestabilní rodinné prostředí a pobyt v DDS vede autora práce ke stejné otázce a zamyšlení pro respondenty: Co bys na své rodině/rodičích změnil/a? Celkově otázku zodpovědělo 12 respondentů a 2 respondenti na toto téma odmítli odpovědět. Nic by na své rodině nebo rodičích neměnilo 6 respondentů, přičemž blíže své odůvodnění uvedl pouze jeden respondent:

Bartoloměj: „Asi bych na nich nezměnil nic. Jako nežiju s nima, jak můžu vědět jaký jsou teď, abych myslel, jak je změnit. Pro mě je to už pozdě, aby se něco měnilo.“

Dále respondenti uváděli přání změnit vztahy, komunikaci a situaci, kdy by byli všichni spolu:

Adriana: „Celý vztahy a to od začátku. Kdybych měla možnost, tak bych mámě poradila, aby počkala se vším. Začala strašně brzo, měli mě po maturitě. Myslím, že i proto, jak byla mladá si neužila ten život, a proto jsme pro ni ani nebyli ti první.“

Albert: „Tak já bych změnil, aby brácha začal komunikovat víc s mámou.“

Martin: „Nic bych nezměnil, abychom byli možná všichni pohromadě.“

Pouze 3 respondenti zmínili přání, které souvisí se změnou rizikového chování ze strany rodičů, kde zmínili agresivitu, alkoholismus a gamblerství:

Irena: U mámy agresivitu, u táty lenost.

Janko: Nic bych nezměnil. Možná to pití u mámy, ale už nepije tolik co předtím. Teď si dá tak skleničku vína k večeři.

Jirka: Určitě bych změnil - víc peněz, víc společného času a u bráchy gambling

6.1.3 Postoje rodičů

Na utváření vlastního sebepojetí dítěte se podílí postoje rodičů, co si o dítěti myslí, v čem ho podporují a k čemu jej vedou. Z tohoto důvodu se autor práce zajímá o to, co si

respondenti myslí, že si na nich jejich rodiče váží. Respondentům byla položena následující otázka: Co si o tobě rodiče myslí, čeho si na tobě váží?

Souhrn odpovědí dokazuje, že rodiče si na nich váží školních úspěchů (3respondenti):

Adriana: „Že myslím na budoucnost a že jsem se dostala na peďák, jdu do Litoměřic.“

Jirka: „Tak máma je na tu školu. Tak je ráda, že jsem měl ted'ko vyznamenání.“

Martin: „Cení si to, že tady vydržím a že jsem se zlepšil ve škole. Že jsem prej vyspělejší, bo co.“

Dalším předpokladem je, že si rodiče váží na svých dětech sportovních aktivit a jejich sportovních úspěchů (3 respondenti)

Albert: „Asi, že dokončím všechno do konce. Od malička jezdím na skejtu a teda, že se tomu věnuju, vyrážím i tady na soutěže a vyhrávám.“

Bartoloměj: „Asi že patřím do rodiny. Třebaže umím hrát fotbal.“

Janko: „Že se věnuju fotbalu, třeba. Že nejsem jak ty ostatní děti furt u počítače.“

Mezi další předpoklady patří upřímnost, pracovitost, spolehlivost:

Nikola: „Na mě se cení, že když řeknu, že něco udělám, tak to udělám. Nebo když něco řeknu, že to pak dotáhnu do konce. A babičce se třeba líbí to, že jí se vším pomůžu.“

Roman: „Že jsem k nim upřímněj, to mi říkaj pořád. Jako když řeknu, jo udělal jsem to já.“

Tomáš: „Pracovitej. Umím pracovat.“

Celkem dva respondenti uvedli, že si rodiče na nich pravděpodobně váží, že jsou sami sebou:

Aleš: „Že jsem prostě muzikant, to se líbí mámě, tátovi. Jdu prostě za tou muzikou.“

Kamil: „Tak spíš legrácky, že se snažím bavit.“

Zbylí dva respondenti uvedli jev, který odpovídá do jisté míry sebereflexi. Uvědomují si, že od rodičů si zaslouží uznání.

Irena: „Že se snažím změnit.“

Sára: Řekla bych teď, že jsem ušla dlouhou cestu a že to nevzdávám a bojuju.“

Období staršího školního věku je dobou dospívání a prosazování si vlastní nezávislosti. Vágnerová (2012) zmiňuje, že dospívání je dobou hormonálních změn a emocionální lability. Děti jsou citlivé na maličkosti spojené s rodiči a vniká mezi nimi jistá míra napětí a konfliktů. S touto spojitostí autor práce pokládá respondentům otázku: Do čeho ti rodiče nejvíce mluví?

Výzkumné šetření NIDM (2012) přichází se zjištěním, že rodiče dětí staršího školního věku nejčastěji vedou děti k tomu, aby mluvily pravdu (75%), učily se (74%), chovaly se slušně (63%) a měly uklizeno (59%). U rodičů respondentů se jednotně objevují tendence předkládat dětem důležitost vzdělání:

Bartoloměj: „Do školy, do problémů – třeba at' nefetuju, třeba někdy jsem byl pozitivní na THC“

Irena: „Máma do školy. Táta do přítele.“

Nikola: „Do učení a do kluků. Když jsem mu nějakýho představila, tak se mu nelíbil. Ale teď si rozumí s mým klukem, co jsem si teď našla. Tak jsem ráda.“

Jirka: „Tak máma nejvíc mluví do koupě psa. Pak jako, že jsem tady a do školy.“

Pavel: „Nejvíc teta, at' se vyučím a tak, at' neutíkám – myslí to dobře.“

Roman: „Teď už do ničeho, dřív do školy - jako uč se a tak. Jako měli pravdu.“

Aleš: „To když jsem chodil do školy, tak mě třeba nebavily předměty – jenom hudebka a výtvarka. Mámě bylo to ve škole celkem jedno, to táta vždycky nadával, že chce, aby ze mě něco bylo, abych nedopadl jak bráchové.“

Společně s důležitostí školy nejčastěji zmiňují, že jim rodiče mluví do výběru přátel/partnerů (4 respondenti) :

Sára: „No jen když jsem se začala kamarádit s jednou holkou, co na mě měla špatnej vliv, tak to se jí nelíbilo, jako nesposlechla jsem jí.“

Další kategorií jsou postoje rodičů k rizikovým zdravotním návykům (4 respondenti):

Janko: „Furt na mě mluvěj ať nezačnu s drogami, a to nezačnu.“

Martin: „Ať přestanu kouřit, ať nepřijdu z víkendu pozdě do DD, ať po sobě uklízím.“

Tomáš: „Třeba někdy, jako víš já kouřím, tak jo ať přestanu a takhle.“

Poslední kategorii tvoří postoje rodičů k chování respondentů (2 respondenti)

Albert: „Máma spíš na to chování, jako to tam nechodit, takhle se nechovat.“

Kamil: „Tak jak jsem sprostěj,“

Rodiče respondentů si na svých dětech váží jejich školních úspěchů, sportovních aktivit a výsledků, a charakterových vlastností. Pokud rodiče mohou v něčem ovlivnit své děti, tak podobně jako rodiče dětí z „běžných“ rodin se snaží upozornit na důležitost vzdělání a slušného chování. Navíc rodiče respondentů upozorňují na prevenci rizikového chování s ohledem na užívání návykových látek a výběr přátel.

6.2 Škola

Vágnerová (2001) říká, že školní prostředí umožňuje nabýt odlišné zkušenosti, než ty které získalo v rodině. Dítě přijetím nové role – školáka, přijímá nové hodnoty a reaguje na podněty, které podporují vznik nových potřeb. Všechny podněty působící na dítě-školáka, mají vliv na proměnu hodnotové orientace a rozvoj nových způsobů chování.

Vliv rodiny v přístupu ke školnímu prostředí je velmi důležitý a ovlivňuje další vývoj, především v dospělém věku. „Je-li rodina vůči škole vstřícná a škola dobře rozumí náročnosti takovéto změny, pak dítě tato změna baví a rádo ji podstupuje. Odhaluje v ní něco dobrodružného a poutavého. Nově poznává i samo sebe, s hrdostí zjišťuje, co už dokáže, kam až sahají jeho schopnosti a síly. Pojí-li se s tím vším úspěch, ocenění a dobré postavení, pak je zdárně nastoupena nová, vyšší fáze socializace. Jestliže se zde ale dítě setkává s traumaty, tresty, ponížením, neúspěchy apod., vede tento obrat v jeho socializaci ke strachu z toho, jak život půjde dál a k blokování jeho motivace sociálně se vyvíjet mimo projektivní rodinný kruh.“⁴⁰

Autor práce se ve výzkumu zaměřil na přístup respondentů k významu vzdělání a školy a výběru střední školy.

Význam školy a vzdělání je budoucím ukazatelem při výběru střední školy a budoucího zaměstnání. Spíše chlapci přiznávají, že ve vzdělávání a škole vidí pouze budoucí zisk, který přináší práce a práce znamená peníze:

Jirka: „Budoucí zisk.“

Martin: „To je základ, abych mohl pracovat a vydělával ty peníze. Jako vyučím se třeba, pak tu maturitu, jako je pak lepší práce.“

Pavel: „Lepší zdroj práce, že budu mít nějaký papír.“

Jako ztrátu času a nezájem projevují o základní vzdělávání dva respondenti. Další tři respondenti neprojevují zájem o školu, ale nepopírají důležitost vzdělání:

Kamil: „Nevím, asi nic. Jako, ale škola mě baví.“

⁴⁰ Kolektiv autorů. *Hodnotová orientace dětí ve věku 6-15 let*. NIDM : Praha. 2012, s60

Tomáš: „Pro mě nemá hodnotu. Nebaví mě to tam.“

Janko: „Nic. Ztráta času, ale jenom základka.“

Roman: „Pro mě teď ne, škola mě nezajímá, jako to si odsedím, jako vzdělání jako význam má, ale to teď neřeším.“

Bartoloměj: „Škola nic, ale vzdělání něco jo. Třeba já, že se budu učit zedníkem – něco určitýho.“

Dalších pět respondentů vidí ve škole a vzdělávání hodnotu, která předurčuje jejich budoucnost.

Adriana: Pro mě moc, protože tohle ze mě dělá člověka a budoucnost.

Albert: Já jsem školu ze začátku flákal a tady jsem zjistil, že nejsem úplně blbej. Jako určitě je nějak důležitá je blbý vyjít v 7 třídě.

Irena: Ted docela hodně, protože teď už přemýšlím, co budu dělat příští rok, nastupuju na učňák.

Nikola: Pro mě to znamená hodně, na to že jsem říkala, že je k ničemu. Ted' mě, ale hodně baví matika, český jazyk a někdy i ta angličtina. Takže z těch předmětů mám dobrý známky. Někdy nechodím ani do obýváku a radši se něco i učím.

Sára: „V podstatě já nevím, jak to říct, ale jako že bude rozvíjet moji budoucnost.“

Zbýlý respondent vidí ve škole a vzdělávání pouze prostředek k osvojení si trivia.

Aleš: Škola ... prostě aby mě naučila číst a psát. Jako nejsem chytrý, ale škola mě naučí číst a psát a počítat

Výběr střední školy je pro respondenty velmi zlomovým rozhodnutím. Zřejmý je úzký profil výběrů budoucích středních škol, převážně učilišť a oborů. Z šetření vyplývá, že respondenti si vybírají mezi 4 obory – kuchař-číšník; zedník, truhlář a automechanik. (tabulka č.7). Pouze jednomu z respondentů se podařilo dostat na SŠ, kdy si vybral střední pedagogickou školu – zaměření předškolní věk. Pouze jeden z respondentů v dalším školním roce opouští DDŠ a vrací se domů. Jeho výběr školy není omezený a vybírá si

obor – opravář zemědělských strojů. Nespokojenost s výběrem dosvědčují ostatní respondenti, kteří by rádi na střední školu s jiným zaměřením, ale zároveň nechtějí měnit DDŠ Liběchov za jiný dětský domov se školou nebo výchovný ústav.

Martin: „Jdu na kuchaře, ale chtěl jsem být opravář zemědělských strojů“

Irena: „Jdu na kuchař-číšník. Nejdřív jsem chtěla na cukráře, ale to tady není, a do jinýho dětskýho domova jsem nechtěla.“

Albert: „Já moc na výběr neměl. Na zedníka jdu. Kdybych si mohl vybrat sám, tak bych šel na automechanika. Dostal jsem zařízení, kam jdu a tam byl tenhle obor. Půjdu na zedníka, a pak budu chtít dál do školy.“

Janko: „No chtěl jsem na kadeřníka a nemůžu, páč bych chodil pozdě na barák. Teď tedy půjdu na automechanika, ale chtěl jsem do Neratovic na toho kadeřníka.“

Zákon totiž stanovuje, že „ Nemůže-li se dítě po ukončení povinné školní docházky pro pokračující závažné poruchy chování vzdělávat ve střední škole mimo zařízení nebo neuzavře-li pracovněprávní vztah, je přeřazeno do výchovného ústavu.“ (Zákon 109/2002 Sb.; §13 odst. 6, ve znění pozdějších předpisů)

Tabulka č. 9 Výběr oborů na SŠ nebo SOU dle pohlaví

SŠ, SOU – OBORY	Pohlaví		
	chlapec	dívka	CELKEM
SOU obor: Kuchař – číšník	3	3	6
SOU obor: Zedník	3	-	3
SOU obor: truhlář	1	-	1
SOU obor: automechanik	2	-	2
SOU obor: opravář zemědělských strojů	1	-	1
SŠ pedagogická	-	1	1

CELKEM	10	4	14
--------	----	---	----

Zdroj: autor práce, 2018 (vlastní šetření)

6.3 Emocionální insuficience, navazování partnerských vztahů

Emocionální insuficience je jedním z možných dopadů ústavní výchovy a celkově systému náhradní výchovné péče. Běhounková (2012) tento stav popisuje emoční plochostí, povrchností a neschopností dítěte navazovat hlubší citové vztahy. Příčinou insuficience je zřejmá absence trvalého citového objektu.

Dohromady respondenti vystřídali 30 zařízení v systému náhradní výchovné péče, přičemž autor práce nezapočítával pobyt v diagnostickém ústavu. Nejdůležitější roky svého dětství tedy trávili a tráví v DD nebo DDŠ, proto je zřejmá absence trvalého citového objektu, která je posilněna nestabilním rodinným prostředím. Autora práce se zaměřil na pohled respondentů na význam rodiny a partnerství. Cílem je zjistit, zdali má rodina a partnerství v jejich životech nějaký význam. Přejí si respondenti mít v budoucnu rodinu, a jakou představu mají o svém partnerovi. Věří v institut rodiny a manželství/partnerství?

Respondentům byly položeny nejdříve následující otázky: Řekni, co podle tebe a pro tebe znamená rodina? Kdo je podle tebe členem rodiny? Kdo do rodiny patří a kdo ne?

Mít rodinu znamená mít domov. Respondenti se nejčastěji shodují, že rodina znamená mít útočiště. Útočištěm je pro ně domov – je to první místo, kam se mohou vrátit, kde se budou cítit v bezpečí. Pocit bezpečí respondenti získávají právě od rodičů, u kterých si představují, že jim poskytnou podporu, pomoc, péči a lásku. Rodina pro respondenty znamená první místo a především široký pojem, který neumí přesně specifikovat, jelikož se jedná více o pocit, než definici.

Autor práce odpovědi diferencuje tak, aby bylo možné zachytit jejich představy o rodině v opozici k jejich rodinnému zázemí. Pouze dva respondenti uvedli, že jsou součástí úplné rodiny, kdy otec a matka společně sdílí jednu domácnost.

Tazatel: Řekni, co podle tebe a pro tebe znamená rodina?

Aleš: „Láska. Máma mě už od malička vychovává prostě. Stará se o mě a o bráchy se starala taky. Táta taky. Bez táty bysme neměli co jíst, nic bysme

neměli. Nebýt mámy, kdo by vařil, kdo by uklízel, kdo by se o nás postaral. Za to všechno mámě děkuju. “

Irena: „Tak moje rodina, útočiště, první komu se můžu svěřit. Je to moje pravá ruka. “

Délka umístění respondentů v systému náhradní výchovné péče, umožňuje vnímat rozdíly ve vnímání pojmu „rodina“. Aleše rodina je úplného charakteru a umístění v DDŠ Liběchov je jeho první zkušeností s NVP. V jeho odpovědi není patrná absence trvalého citového objektu, kterou je jeho matka. Aleš tedy svou odpovědí odkazuje na svou pozitivní přímou zkušenost, kterou získal skrze své rodiče. Ireny rodina je adoptivní a vystřídala již tři zařízení. Její odpověď více inklinuje k odpovědím respondentům, jejichž rodinné zázemí je nestabilní, ale udržují alespoň s jedním z rodičů kontakt. Tito respondenti více popisují rodinu jako „útočiště“, které postrádají, a v kterém naleznou pomoc skrze rodiče. Lze soudit, že se tento názor opírá o jejich vlastní zkušenost. Tyto rysy nesou odpovědi následujících respondentů:

Sára: „Všechno na světě, láska, prostě štěstí, podpora. “

Tomáš: „Tak rodina, jako že se o mě starali, jakože. Všechno pro mě dělali. Starali se o mě, kupovali mi věci, a takle. „

Albert: „Rodina? Tak pro mě je rodina, že rodina drží při mně a snaží se mi pomoci v jakýkoli situaci. “

Adriana: „No tak hlavně bezpečí, mít se kam vrátit. Je to to, co vás drží, co pro vás tady vždycky bude. Dá se říct, že nic jiného nemáte. Kamarádi jsou lidi, co vašim životem projdou, ale rodina tu je furt, od malička. “

Roman: „Nevím, první místo především jako. Před tím dávám první slovo, s rodinou neustupuju nikdy. Jako já bych nemohl říct mámě nebo tátovi ne. “

Jirka: „Hlavně, aby třeba rodina při mně vždycky stála. Třeba máma, s kterou žiju. Táta vůbec nehraje roli, nefunguje, nespolupracuje. Mámě nemůžu nic vytknout, vždycky při mně stála. Peníze, když jsem potřeboval, vždycky jsem je nedostal nebo jsem nemusel chodit krást, jako ostatní děti. Měl jsem možnosti chodit normálně do školy, rozvíjet se v koníčkách. Nebránila mi. “

Dlouhodobá absence rodinného zázemí je patrná v odpovědích následujících tří respondentů Martina, Bartoloměje, Janka a Kamila. Ve svých odpovědích nejsou schopni podchytit základní vlastnosti rodiny nebo rodinného systému. Tito respondenti mají společné, že před umístěním do DDS Liběchov byli zcela mimo rodinné prostředí a současně neudržují stálé vazby se svými rodiči, popř. blízkými příbuznými. Martin byl dva roky na ulici jako bezdomovec a Bartoloměj v době umístění do DDS byl dva roky na útěku. Janko, původem ze Slovenska, byl odtržen od rodinných kořenů a ponechán v péči matky, které byl později odejmut. Respondent Nikola má ze všech dívek nejvyšší skóre v počtu zatřízení NVP, v kterých žila. Celkově posledních 12 let pobývala střídavě mezi DD, rodinou a DDS. Její odpověď označuje rodinu jako útočiště a je odlišná od zbylých respondentů tím, že je ve stálém kontaktu jedním z rodičů.

Bartoloměj: „Rodina. Hodně. Nevím jak to říct.“

Martin: „Tak nevím, rodinu. To je pro mě všechno, nic bych za rodinu nedal. Třeba matku jsem neviděl dva roky, protože jsem byl dva roky na ulici. Chci mít zase rodinu, mám ji rád.“

Nikola: „Rodina znamená to, že se máš na koho obrátit a pomůže ti se vším. To je prostě ta rodina, že prostě stojí při tobě.“

Janko: „Pro mě rodina, všechno prostě. Tak mám rád svoji rodinu.“

Kamil: „To si neumím představit, no. Já nevím – barák, všechno, děti, manželka, auto.“

Rodinní příslušníci

Další otázka se týká rodinných příslušníků. Autor práce pokládá otázku: Kdo podle tebe je členem rodiny? Kdo do rodiny patří a kdo ne? Cílem otázky je zjistit, zda respondenti inklinují k tomu, považovat své přátele a kamarády, jako součást rodiny. (Tabulka č.8) Na otázku odpovědělo celkem 13 respondentů, kteří rodinné příslušníky, kteří do rodiny patří jmenovali. Respondenti se k otázce vyjadřovali spíše „kdo do správné rodiny“ patří, než aby tento vzorem vztahovali ke své rodině. Pouze jeden respondent nezkonkretizoval rodinné členy, které považuje za rodinu.

Tabulka č. 10 Rodinní příslušníci dle pohlaví

Rodinní příslušníci	Pohlaví		
	Chlapec	dívka	CELKEM
Rodiče a sourozenci	9	4	13
Další členové (prarodiče, strýcové,...)	6	3	9
Přátelé a kamarádi	2	-	2

Zdroj: autor práce, 2018 (vlastní šetření)

Pouze dva respondenti uvedli, že za součást rodiny považují i své kamarády nebo přátele:

Martin: „U mě do rodiny patří moje normální rodina a třeba moji nejlepší přátele, co znám od malička. Nepatří tam lidi, kteří jsou v podstatě nepřátelé.“

Roman: Máma, táta. Kamarádi, jako svoji partu, беру jako rodinu. V postatě to je moje rodina, celá ta parta.“

V odpovědích se také vyskytují názory, že členem rodiny je ten, který si tuto výsadu zaslouží – nejčastěji odpovědným chováním.

Aleš: „Nepatří tam můj brácha, to mu je 20 let, ten taky byl v takovém zařízení. Měl taky ženu, dítě, všechno. Začal fetovat a byl dost divokej a máma mu slušně řekla, ať si vybere. Jestli chce bejt dobrovolně sám muže, ale jinak končí.“

Sára: „Mamka rozhodně, brácha a babičky a takhle. Nepatří tam někdo, kdo o tu rodinu nestojí a chová se podle toho.“

Domov a partnerství

Další otázky se vztahují k výběru partnerů. Snahou je zjistit, zdali respondenti chtějí být partnery ve vztazích a chtějí mít vlastní rodinu. S těmito otázkami souvisí i představa respondentů o tom, jak by měl vypadat jejich domov a jak o tomto pojmu smýšlí. Respondentům byly položeny následující otázky: Jak bys popsal domov? Plánuješ v budoucnu mít vlastní domov, jak by vypadal?

Celkově na tuto otázku odpověděli všichni respondenti. Nadpoloviční většina uvedla (8 respondentů), že představu domova má spojenou především s rodinou a jejími členy a hmotným statkem, kterým je např. dům nebo byt.

Tazatel: „Jak bys popsal domov? Plánuješ v budoucnu mít vlastní domov, jak by vypadal?“

Adriana: „Tak určitě jednou to mít budu, ale je mi jedno jestli budu v baráku nebo bytu. Můj ideální domov je mít rodinu a děti, pejska a partnera, který mě bude mít rád.“

Bartoloměj: „Tak já nevím, tak jak to má asi vypadat. Normální barák s rodinou.“

Irena: „Bezpečí, ty které máte rádi, zábavu, kterou si umíte vytvořit. Můžete se svěřit s problémy.“

Janko: „Mít svůj vlastní pokoj, postel, rodinu co se o nás stará a volnost.“

Kamil: „Měl bych tu rodinu.“

Nikola: „Hlavně, aby to tam bylo takový hezký, abych tam měla toho přítele a s ním rodinu a dítě časem. Hlavně, aby měl ten přítel práci a já se starala o tu domácnost.“

Roman: „Chtěl bych tam mít moji mámu. Jako ten pokoj bych pro ni obětoval.“

Sára: „Určitě plánuju v budoucnu založit rodinu a děti, tak kolem 25 let.“

Další část respondentů si představu o domově spojuje především s nabytým hmotným statkem (2 respondenti), kterým je dům. Respondent Pavel svou představu o domovu spojuje se zázemím, které získá především prostřednictvím práce, tedy nelpí na jednotné představě, jak by jeho domov měl vypadat. Respondent Tomáš svou představu uvádí jako nehmotný jev, kterým je pocit pohody a míru.

Albert: „Určitě bych chtěl mít dům, jako to by bylo pěkný.“

Aleš: „Můj domov? To bych chtěl bydlet ve vlastním baráku. Chtěl bych tam mít zahradu, velkou garáž a velkej pozemek a udělat si tam bazén.“

Pavel: „Zázemí, abych měl práci, měl měsíční příjem, abych byl v pohodě a ne starat se kde budu spát.“

Tomáš: „Pohoda, aby se neřvalo a nenadávalo.“

Zbylí respondenti uvádí, že jejich představa domova není zcela jasná. Respondent Jirka se myšlenke budování vlastního domova brání, ale má ji jako většina respondentů spojenou s partnerem. Poslední respondent Martin tuto myšlenku zcela vyvrací a přiznává, že domov má obdobně spojený s rodinou, avšak tu ve spojitosti manželka a děti nechce.

Jirka: „Jako nemám teď vůbec představu, jako nevím. Moc o tom ani nechci mluvit, to bych radši utek. Musí to prostě stát za to, aby se člověk chtěl takhle usadit. Ten domov pak udělá třeba ta holka.“

Martin: Já nějak moc rodinu nechci, manželku nevím - kdyby chtěla děti, tak by byl problém – ale nechci děti, jako je to zodpovědnost, kterou bych asi nezvládl.

Respondenti se shodli, že domov tvoří rodina, a tedy i partneři. S touto spojitostí byly položeny následující otázky: Podle jakých měřítek si vybíráš partnera nebo přítele/přítelkyni? Jaké vlastnosti by měla mít? Jsou to stejná měřítko, která bys popřípadě očekával/a od svého budoucího manžela/manželky?

V průběhu dotazování se respondenti rozdělili do dvou skupin. První skupinu tvoří respondenti, kteří aktuálně žádného přítelem a přítelkyni nemají. Druhou skupinu tvoří respondenti, kteří přiznali, že přítele nebo přítelkyni ve svém životě jako partnera mají. Tímto se u druhé skupiny pozměnila otázka: Jaké vlastnosti má tvůj přítel/přítelkyně? Dívky na svých současných partnerech nejvíce oceňují souznění v podobě porozumění a pocitu bezpečí. Chlapci oceňují bezproblémovost partnerek, jejich humor, inteligenci a podporu.

Tazatel: Jaké vlastnosti má tvůj přítel/přítelkyně?

Adriana: „No podle mého táty. Poznali jsme se tady v děcáku. Strašně si rozumíme, máme se čemu smát a máme společný zájmy. Přítel a zároveň nejlepší přítel, nestydím se před ním a doplňujeme se navzájem.“

Albert: „My jsme byli první kámoši, po mě byla ze začátku jak ségra. Byla taky jediná, kdo se o mě zajímal.“

Aleš: „Já když jsem s ní začínal, tak jsem nemohl uvěřit tomu, že je jediná cigánka, která dobrovolně otevře učebnici a začne se učit – jediná. Když sem ju potkal, tak sem nevěřil, že se furt učí ta. Když sem ji zavolaal, jako že deme ven, tak ona ne teď se jdu učit. Já na to, však jo v pohodě. A prostě chce být sociální pracovnící, prostě jiná holka, než všechny ostatní.“

Nikola: „S tím klukem jsem se znala už na fb, jsem s ním chodila do školy a pak mi začal psát, tak romanticky ... byl na mě úplně hodnej, strašně se mi líbilo, jak se ke mně choval. Prostě vždycky když na mě někdo nadával, tak se do něj pustil, i když bych si to vyřešila sama. Že mi poskytuje ochranu, všechno.“

Jirka: „No podrží, je chytrá.“

Bartoloměj: „Je hezká, vtipná, takový není ani zlá – je spíš hodná, ani není problémová akorát takovou holku jsem si vždycky přál.“

Respondenti bez partnera byli dotazováni otázkou: Podle jakých vlastností nebo měřítek by sis vybíral/vybrala svého partnera? Mužští respondenti by na své přítelkyni nejvíce ocenili kombinaci vyspělejšího chování, inteligenci a vzhled. (4 respondenti)

Tazatel: „Podle jakých vlastností nebo měřítek by sis vybíral/vybrala svého partnera?“

Martin: „Povaha. Jak se chová, aby nebyla hloupá, a aby vypadala.“

Roman: „Podle ničeho, mě záleží na chování. Lskavá milá, nepředvádí se, není namyšlená, je svá.“

Tomáš: „Hodná, milá, hezká, a aby nebyla namyšlená.“

Janko: „Tak jako podle chování, jako aby se chovala normálně, ne jak blázen, jako všechny holky teď. Teď si všichni hrajou na cigány. A aby měla toho kluka ráda.

Tazatel: „Jak si hrají na cigány?“

Janko: „Tak choděj a furt hej more, předváděj se a pištěj. A určo musí vypadat, jako s opicí bych nechodil. Asi starší bych chtěl než mladší.“

Zbylí dva mužští respondenti by ocenili vzhled své přítelkyně v kombinaci s její důvěryhodností a soběstačností.

Kamil: „Nádherná, společný zájmy, když ji někdo naštvě, tak se o sebe postará.“

Pavel: „Tak vzhled nějakej. Důvěra, že jí můžu věřit a vím, že třeba nelže.“

Odpovědi dívčích respondentů jsou na rozdíl od chlapců odlišné. Místo výčtu vlastností se zabývají hloubkou svých nejistot a od svého partnera by vyžadovali důvěryhodnost. Chtějí dobře vědět, jaký je a očekávají jeho podporu.

Irena: „Tak já nejdřív potřebuju toho člověka poznat, ne že bych si ho vybírala. Jako nejdřív jako se kouknu a pak jako si řeknu, jo zvládla bych s ním bejt ještě další hodinu a pak jako jo, zvládla bych to i žít.“

Sára: „Aby mě podporoval, aby to semnou nevzdával, když by byl třeba nějaký problém.“

Respondentům byla v zápětí položena další otázka: Jaké vlastnosti by měl/a mít tvůj manžel/ manželka?

Odpovědi respondentů se prolínali s předchozí otázkou, proto respondenti, kteří mají přítele/přítelkyni odkazovali na jejich vlastnosti v kontrastu vlastností budoucích životních partnerů.

Jednoznačně negativně se k této otázce postavil respondent Martin, který již v otázce představy domova s odkazem na rodinu jednoznačně vyjádřil, že rodinu moc nechce, protože si myslí, že takovou zodpovědnost by nezvládl.

Tazatel: „Jaké vlastnosti by měl mít tvůj manžel/ manželka?“

Martin: „Nechci to v budoucnu, pak by chtěla ty děti a tak.“

Nejednoznačné odpovědi se dostalo od respondentů Pavla a Sárý:

Pavel: „Já nevím, nepřemýšlel jsem nad tím.“

Sára: „Nevím, je to za dlouho a to budu jinde i já. Takový názor jaký by měl být přijde časem, až dozraju“

Střet zájmů a odpovědí lze vyzorovat u respondenta Adriany. Adriana již uvedla, že její přítel žije zároveň také v DDS Liběchov. Její odpověď týkající se budoucího životního partnera porovnáváme s odpověďmi respondenta Jiřího.

Adriana: „Postupem času budu zjišťovat, že něco mu chybí, ale chtěla bych takovýho jako je on. A později bych určitě vybírala podle něj, on by se o mě určitě postaral.“

Jirka: „Rozhodně by neměla tolik držkovat, jako tahle.“

Zbylých osm respondentů se k otázce vlastností budoucího životního partnera vyjadřovali v souvislosti s popisem vlastností a očekávání, které by měl mít. (Tabulka č. 9)

Tabulka č.9 Vlastnosti životního partnera dle pohlaví

Vlastnosti	Pohlaví		
	chlapec	dívka	CELKEM
Pracovitost	2	2	4
Manager domácnosti	5	-	5
Starostlivost	-	1	1
Zábavný/á	1	1	2
Hodná/ý	3	2	5

Hezký/hezká	1	-	1
spořivost	1	-	1

Zdroj: autor práce, 2018 (vlastní šetření)

Souhrnně se zbylí respondenti shodli, že jejich budoucí manžel nebo manželka by měli být k nim a dětem „hodní“ (5 respondentů), měli by být „pracovití“ (4 respondenti) a měla by být „zábavní“ (2 respondenti). Respondenti chlapci uváděli, stejně jako v představách o tom, jaká by měla být matka, že jejich životní partnerka by měla být současně „manager domácnosti“ (5 respondentů), který umí dobře vařit, uklízet a starat se o děti.

6.4 Doplnující otázky

V závěru výzkumného šetření byly respondentům položeny dvě, na sebe nezávislé doplňující otázky.

Respondenti v průběhu výzkumného rozhovoru odpovídali na otázky týkajících se jejich představ o rodině, domově, partnerství a vzdělávání. Především výpovědní hodnota složení souboru respondentů ukazuje rodinné zázemí spojené s rizikovým chováním. Právě rizikové chování je důvodem jejich umístění v DDS Liběchov. Věková hranice respondentů je čtrnáct až šestnáct let. Celkově respondenti vystřídali s DDS Liběchov, třicet zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy. Za předpokladu, že každý respondent strávil v síti DD a DDS tři roky, dohromady strávili nejméně 42 let v systému náhradní výchovné péče. Jedná se o podstatnou část dětství, která učí jedince přijmout sama sebe a své okolí. Proto autor práce doplňuje rozhovory doplňkovými otázkami: Jaké bylo tvoje dětství a co bys na něm změnil? Co ti měl přinést nebo co ti přinesl pobyt v DDS?

S odkazem na své dětství respondenti odpovídali na otázku: Jaké bylo tvoje dětství a co bys na něm změnil? Mezi nejčastější odpovědi patřili problémy rodičů, které se vedli respondenty k rizikovému chování, jako obrannému mechanismu (4 respondenti).

Tazatel: „Jaké bylo tvoje dětství a co bys na něm změnil?“

Adriana: „Moje dětství nebylo zrovna růžový. Ale jako to nejhorší co je, když máma a nevlastní táta zakázou styk s tátou a jeho rodinou. To bych změnila. Ten nevlastní táta vypadal na první pohled sympaticky a jako v pohodě, ale byl zlej. Mlátil mámu a mě, zneužíval mě, peníze vždycky prošťuroval, ale nikdy tam nebylo nic s láskou apod.“

Janko: „Já jsem měl dětství dobrý. Až pak když jsem se přestěhoval sem, začali problémy. Pak si máma našla přítele a pak to jelo. Nadělal exekuce a tak. Máma pak vzala všechny ty problémy na sebe. Kvůli tomu nám vzali byt a to všechno. Na Slovensku jsme si žili líp.“

Jirka: „Svoje dětství umím popsat, ale nechtěl bych ho popisovat, protože moje dětství bylo hodně, že si rodiče řešili problémy mezi sebou, tak na mě nebylo moc čas. Hlavně já mám ještě sourozence, takže jsme hodně jako lítali po venku, jezdil sem si na kole. Hodně jsem byl venku s klukama, takže jsem se v podstatě vychovával sám.“

Kamil: „Hrozný dětství, chtěl bych změnit to, abych byl pro ně první, abych nedělal ty průsery, že jsem skončil tady.“

Respondenti Albert, Aleš a Tomáš se shodli, že by na svém dětství změnili své chování, které vedlo k rizikovému chování:

Albert: „Já bych na svém dětství nezměnil nic. Vyrůstal jsem s bráchama a rozuměli jsme si, takže super. Změnil bych to, že jsem se chytnul špatných lidí.“

Aleš: „Na dětství bych změnil, abych nedělal takový průsery, co sem dělal. Nechtěl bych skončit tady, ale chtěl bych být se svou rodinou. Chtěl bych být hodnější, víc poslouchal tu mámu i toho tátu.“

Tomáš: „Nic mi nechybělo. Změnil bych asi to chování a to je všechno.“

Respondenti Bartoloměj, Irena a Pavel mezi své odpovědi, co by změnili v dětství, zařadili politování nad jejich přístupem ke škole a vzdělávání.

Bartoloměj: „Abych nebyl tady. Radši bych chodil do té školy, než abych přestal.“

Irena: „Já byla od malička průserář. Vždycky jsem všechno odnesla, i když jsem zrovna v některých případech fakt za to nemohla. Co bych změnila? Asi tu školu. Věřila bych rodičům, že se mám jako učit, ale mě to učení nikdy fakt moc nebavilo. Probojovala jsem se až do devítky, aniž bych se moc učila a propadla. Změnila bych přístup k mámě.“

Pavel: „Vynechal bych určitý chyby v životě. Třeba ve škole, co jsem dělal a nedělal, problémy co jsem dělal, třeba bych ani nebyl v ústavu.“

Zbylí respondenti Martin, Roman, Sára a Nikola se ve svých odpovědích zaměřili na přání jejich návratu domů a k rodičům:

Martin: „Chtěl bych se vrátit k mámě a bráchovi, to bych změnil. Být doma.“

Roman: „Nechtěl bych být tady, chtěl bych být doma a být lepší a lepší, v chování a tak.“

Sára: „Docela mi teď chybí táta, v dětství jsem si to tak neuvědomovala. Zpětně bych určitě vrátila to, jak jsem teďka měla problém s drogama, jinak jsem měla pěkné dětství.“

Nikola: „Já byla od čtyř let v dětském domově a chyběla mi ta máma. V tom dětském domově jsem volala tu mámu, ale vždycky ke mně přišla ségra nebo ta vychovatelka, my jim říkaly teta. V šesti letech si mě vzal táta a moc jsem na tu mámu nemyslela, prostě to byl táta i máma.“

Poslední doplňující otázkou pro respondenty byla zpětná vazba k jejich umístění do DDŠ: Jaký význam má tvůj pobyt v DDŠ? Co myslíš, že ti to má přinést?

Nejvíce respondentů uvedlo, že pobyt DDŠ jim poskytne vzdělání (5 respondentů), které by v případě, kdy by byli ve svém rodinném prostředí, nedodělali:

Tazatel: „Jaký význam má tvůj pobyt v DDŠ? Co si myslíš, že ti to má přinést?“

Jako: „Já nevím, asi jo. Možná tu školu, ale stejně nebudu dělat to, co chci“

Jirka: „Jako pro mě to tu neznamena nic, význam to nemá, jenom to vzdělání mi to dá.“

Martin: „Přináší mi to, můžu se vyučit a dodělat si školu.“

Nikola: „Určitě jo, asi tu školu že dodělám.“

Roman: „Jo, už jsem si uvědomil hodně věcí. Odtud půjdu do školy se vyučit, třeba z domova bych nešel.“

Druhá nejčastější odpověď byla, že umístění v DDŠ nic nepřináší a nemá význam (4 respondenti). Nicméně respondent Adriana uvádí, že aby umístění dítěte v DDŠ mělo nějaký význam, musí to ten jedinec chtít.

Adriana: „No tak mě to posunulo dál, ale není to tím, že jsem zavřena tady, ale tím, že jsem starší a vnímám potom věci jinak. Upřímně tohle mi tady nepomohlo, ale to musí mít člověk v sobě a chtít to, jinak tohle tady nemá smysl. Nepomůže to žádnému dítěti.“

Bartoloměj: „Nic, jako není to pro mě nic.“

Kamil: „Nic žádnéj význam. Jako štve mě, že jsem tu, ale můžu si za to sám.“

Pavel: „Ztráta času.“

Někteří respondenti berou umístění v DDŠ jako signál, který jim umožnil uvědomit si, že mohli skončit hůř (2 respondenti) a nechtějí skončit ve vězení:

Alber: „Jak pro koho. Pro mě to má pozitivní přístup, nechci třeba skončit ve vězení.“

Aleš: „Prostě jsem dělal problémy a oni mě tady naučili nedělat prostě ty problémy. Aby mě to tu změnilo, abych se nedostal někam hůř, třeba do toho kriminálu.“

Zbylí respondenti berou DDŠ jako příležitost k tomu, aby pracovali sami na sobě a svých problémech.:

Irena: Myslím, že jo, ale snažím se sebou něco dělat. Dneska mi kurátorka říkala, že má ze mě radost.“

Sára: „Že jsem se ponaučila. Nebýt tady, tak bych se neponaučila a jsem za to docela i ráda. Jako mělo by mi to přinést tu druhou šanci.“

Tomáš: „No hele já nevím, třeba nějaká převýchova?“

7. Diskuze

Součástí diskuze k analýze výsledků rozhovorů je popis potencionálních zdrojů chyb a nepřesností, kterým v průběhu šetření mohlo dojít. Jednou z možných chyb mohlo být nepochopení obsahu otázky respondenty, z důvodu snížených verbálních schopností. Otázky, na které byly respondenti dotazováni, měly často podobný význam, avšak se v některých slovech odlišovali. Cíleně byly otázky směřovány do několika oblastí – významu rodiny, vlastností rodičů, postojů rodičů, hodnoty školy a vzdělání a emočních vazeb v souvislosti s partnerskými vztahy. Cílem byla zjistit platnost výčtu hypotéz a výzkumných otázek:

1. Děti, které v důsledku rizikového chování byly umístěny ve školském zařízení DDŠ Liběchov mají deprivaci zkušenost, plynoucí z rodinného prostředí.
2. Děti vnímají sociální role členů rodiny jako většinová společnost a převládá pozitivní vnímání, které v budoucnu očekávají od svých partnerů..
3. Děti vnímají školu jako prostředek vedoucí k zajištění budoucího povolání, ale není pro ně stimulem, který by pozitivně působil na proměnu hodnotové orientace a vlastního sebepojetí.
4. U dětí lze pozorovat negativní dopady spojené s NVP a to v socioemočním vývoji, u kterého lze pozorovat znaky deprivací syndromu, který může potencionálně ovlivnit jejich partnerský život a výběr partnerů.

Lze předpokládat, že disfunkční (nestabilní) rodinné prostředí a rizikové chování respondentů je formou obranného mechanismu vlastního „já“, které popisuje Helus (2007). Tento předpoklad potvrzuje rodinný stav respondentů, kteří v 9 případech uvedlo přítomnost pouze jednoho rodiče, podílejícího se na výchově a 6 respondentů potvrdilo jeho úplnou absenci. Druhý ukazatel tvoří otázka, týkající se popisu jejich dětství a změn, které by učinili ve své rodině. Ve stručném popisu respondenti zmiňovali dominující vzpomínku na rozluku rodičů. V rámci srovnání s projektem NIDM (2012) děti z „běžných“ rodin v 78% procentech potvrdili rodinu úplného charakteru s oběma rodiči podílejícími se na výchově a žijícími ve společné domácnosti. V případě toho, co by děti z „běžných“ rodin změnily na svých rodičích, tak zmínily disharmonické vztahy a volný čas, který by s nimi chtěli trávit. Respondenti v souvislosti s rozvodem rodičů popisovali tuto událost jako jev, který odvedl pozornost od jejich osoby a potřeb. Ztratili tím domov,

který by z jejich pohledu měl být především složen z rodičů, poskytujících útočiště a jistotu mít se kam vrátit pro pomoc. Touto odpovědí je popsána deprivace v oblasti uspokojení potřeby bezpečí a životní jistoty, která byla kompenzována mimo rodinné prostředí rizikovým chováním, jako obranným mechanismem.

Potřebu bezpečí a životní jistoty respondenti uspokojovali jiným způsobem, kterému dominovala vrstevnická skupina a fenomén volného času, které Helus (2007) také zahrnuje do sociálních souvislostí života, jež vedou ke vzniku deviací. Právě popisem dětství respondenti přiblížili, že trávili více času mimo domov a svůj volný čas trávili se svými vrstevníky. Potvrzuje se tedy předpoklad o vzniku rizikového chování a trávení neorganizovaného volného času, jako doprovodný determinant, v kterém respondenti své potřeby uspokojovali kompenzačními aktivitami, o kterých se zmiňuje Helus (2007). Prostředkem k diskuzi je zamyšlení, jak směřovat děti k uspokojování svých potřeb jiným způsobem a to nejlépe prostřednictvím organizovaných volnočasových aktivit. Primárním útočištěm v případě selhání rodinného systému byl měl být podle názoru autora práce v systém školství, v kterém se první znaky frustrace objevují. Např. respondenti školu a vzdělání vnímají zcela odlišně, přitom by zde měl být ekvivalentní vztah. Všechny 14 respondentů se shodlo, že vzdělání má důležitý význam pro jejich budoucnost, ale v souvislosti s rizikovým chováním bylo záškoláctví nejvíce uváděnou příčinou, která měla podíl na jejich umístění do DD nebo DDŠ (8 respondentů). Deviantní chování ve vztahu k hmotnému majetku, jako jsou krádeže, přiznalo 6 respondentů a lze předpokládat, že tento jev nebyl zpočátku čistě individuální záležitostí, ale skupinovým rozhodnutím. Škola mohla být i v těchto případech útočištěm, v kterém časná intervence mohla ukázat dětem směr, v kterém by mohly osobnostně růst a uspokojovat své potřeby. Obdobný projekt zaměřený na volnočasové aktivity přišel již v 19. Století prostřednictvím křesťanské organizace pro mládež YMCA. Píseň od Village people Y.M.C.A se oslovují děti ohrožené rizikovým chováním a v případě, že jsou nešťastní, cítí se mizerně, mají málo peněz a hledají místo kam jít, mohou zůstat právě ve středisku této organizace. YMCA dlouhodobě působí i v ČR, ale je potřeba více nezávislých míst tohoto typu, která by prostřednictvím zážitkové pedagogiky umožnila dětem najít útočiště a byla současně bez finančního zatížení. Pro zmínku stojí, že na této formě volnočasových aktivit se mimo organizaci Y.M.C.A podílí křesťanská salesiánská střediska pro mládež. Rizikem pro prezentaci rizikové mládeži je to, že se jedná o křesťanské společenství, které děti jako hodnotu víry nepřijímá, pokud s ní v rodině nepřichází do kontaktu.

Další oblastí diskuze je dopad náhradní výchovné péče na socioemoční vývoj respondentů. Cílem je ověřit vnímání sociálních rolí člena rodiny a jejich vlastností. Mít rodinu znamená pro s respondenty mít domov a rodiče, ti v čase výzkumného šetření nebyly přímými účastníky jejich výchovy. Společně s dalšími souvislostmi, jako rodinný stav a rizikové chování, je absence pečující osoby splněným předpokladem pro deprivaci v oblasti emočních vazeb. Vnímání role rodiče z pohledu respondentů se shoduje s pozitivním vnímáním většinové společnosti. V rámci projektu NIDM (2012) se děti nejčastěji shodly, že jejich matky jsou z 86% hodné, z 82% umí podat pomocnou ruku a ze 77% jsou chytré, tak respondenti autora práce nejčastěji uváděli, že jejich matky jsou hodné a milující (8 respondentů), jsou hezké/dobře vypadají (5 respondentů) a je s nimi zábava (4 respondenti). Zároveň však popsali, že matka by měla na prvním místě být především starostlivá (8 respondentů) a dobrý manager domácnosti (8 respondentů) a následně hodná a milující (6 respondentů). V případě vlastností otce se děti z „běžných“ rodin shodly, že jejich otcové jsou v očích 74% dětí chytrí, je s nimi zábava (70%) a umí u 68% dětí podat pomocnou ruku. Respondenti autora práce uvedli pouze jednu vlastnost, kterou by svého otce popsali – obětavost a štedrost. Takto se ke svému otci vyjádřilo 6 respondentů, pouze 2 respondenti vnímají svého otce jako pracovitého. Další vlastnosti jsou pouze individuálně vnímané a nemají výpovědní hodnotu. Tento strohý výčet obsahující dvě vlastnosti je důkazem, že otec je v životech respondentů ten, který žije mimo domácnost a nepřichází s ním do kontaktu. Mimo jiné však vnímají, že role otce je důležitá a očekávají, že otec by měl být především přísný a spravedlivý (9 respondentů), živitelem rodiny (7 respondentů) a měl by s nimi trávit čas, např. zájmovou činností (6 respondentů). Hlavní rozdíl je tedy patrný a lze předpokládat, že starostlivost a dobré organizační schopnosti matky respondentů postrádají. U otců především postrádají přísný a spravedlivý mužský vzor, který svou prací finančně zabezpečuje rodinu.

Děti se především učí nápodobou a absence schopnosti umět se postarat o dítě, zajistit mu pocit bezpečí a ukázat mu, jak má rodina a péče o dítě fungovat, může být první známkou pro nezvládnutí role rodiče v budoucnosti. Tento předpoklad je současně posílený institucionální výchovou, která simulaci rodinného prostředí nevytvoří a může se v budoucnu projevovat jako derealizační a depersonalizační syndrom. V souvislosti s vnímáním rolí rodičů, rodinným stavem a rizikovým chováním respondentů je předmětem diskuze, zdali vůbec chtějí být respondenti rodiči a umí si představit partnerský život. Chtějí rodinu? Zatímco respondenti uvádí, že chtějí partnerství a mají partnery, a to i

sexuální, očekávají od nich především vlastnosti, spojené emocionální vazbou. Dívky chtějí, aby jejich partneři byli pro ně přáteli a zajistil ochranu a bezpečí. Chlapci chtějí, aby jejich partnerky byly chytré, bezproblémové, zábavné, podporující a důvěryhodné. Zatímco odpovědi chlapců korespondují více s očekáváním vlastností, které uvedli u vlastností – jaká by měla být matka. Dívky se více zabývají emocemi, které vnímali absencí rodičovských vzorů, proto jsou ve výběru vlastností partnerů romanticky nenáročné. Tento jev u dívek může být předpokladem, že se v partnerství a možném manželství budou tendenčně neustále se ujišťovat o partnerově přízni. Negativním dopadem rodinného soužití bude opakující se vzorec, kdy matka bude více upřednostňovat potřeby partnera. Tuto situaci respondentky uváděly, jako něco co by ve svém dětství rády změnilly, kdyby mohly.

Ptáček (2011) uvádí, že dopady v socioemočním vývoji postihují oblasti somatickou, kognitivní a emoční. Dále uvádí spojitost poruch chování ve spojení se specifickými poruchami učení (SPU), poruchou pozornosti (ADD) a poruchou pozornosti s hyperaktivitou (ADHD). Tyto poruchy ovlivňují především školní výkon a budoucí výběr povolání. Polovina respondentů uvedla, že jim byla diagnostikována SPU. V souvislosti s rizikovým chováním, deprivací zkušeností a diagnostikou SPU lze potvrdit přítomnost poruch chování alespoň u 7 respondentů.

Závěr

Diplomová práce se zabývala hodnotami a aspiracemi klientů v ústavní výchově. Tyto hodnoty a životní aspirace byly spojené s faktory sociálních souvislostí života, které se podílejí na celkovém vývoji dítěte, jeho osobnosti a vnímání jeho vlastního „já“.

Výzkumný vzorek respondentů byl cíleně směřován k věkové hranici staršího školního věku. Důvodem byla snaha o rozšíření povědomí o dopadech náhradních forem výchovy, které jsou často popisovány a spojovány s důrazem na raný vývoj dítěte od narození do 3 let. Snahou bylo neopomenout dopady náhradní výchovné péče u dětí, která se do těchto školských zařízení dostali v období mladšího nebo staršího školního věku. Jak říká Pacnerová: „Do ústavů se ve většině případů dostávají děti s nepříznivou minulostí, se špatnou prenatální a postnatální péčí, v řadě případů jsou tyto děti již od samotného počátku svého života odmítány. Vývoj je tedy již v počátku narušen.“⁴¹ Zřejmě je proto také to, že stejné dopady v rovinách somatického, kognitivního, socioemočního vývoje a psychických poruch, najdeme i u této skupiny dětí.

Výsledky šetření potvrdili, že sociální souvislosti života jsou determinantem podílejících se na vzniku rizikového chování, psychických poruch a deviací. Tyto souvislosti tedy u respondentů vstupují do jejich vnímání hodnot rodiny a vzdělání. Cílem byla snaha zjistit: Jak děti staršího školního věku vnímají rodinný systém, protože sami často pochází z rodiny dysfunkční, popř. i afunkčního charakteru? Jak jejich deprivace zkušenost ovlivňuje vnímání rodiny a zdali v budoucnu ve svém životě chtějí rodinu? Jak vnímají hodnotu vzdělání, která ovlivňuje jejich budoucí preference v oblasti výběru budoucího povolání?

Došlo k zjištění, že disfunkční rodinné prostředí ohrožující vývoj dítěte, se stejnou měrou podílí na deprivacích zkušenostech respondentů, kteří se dostali ve starším věku 3 let do systému náhradní výchovné péče, jako u dětí jejichž raný vývoj je ohrožen absencí rodiny (rodiče) již v počátku. U respondentů jsou tedy patrné deprivace znaky, projevující se rizikovým chováním, které současně s pobytem v DDŠ Liběchov, vykazují znaky poruch chování a dopadů na jejich socioemoční vývoj.

⁴¹ Pacnerová, Helena et al. *Kvalita péče o děti v ústavní výchově*. 2016, s 32. ISBN 978-80-7481-157-9

Tato práce je přínosem svým informativním charakterem , který je určený nejen pro odbornou veřejnost. Specifičnost práce spočívá ve své výzkumném šetření, které se zabývá klienty ústavní výchovy, kteří jsou současně respondenty. Není o nich hovořeno stylem: „o nás, bez nás“. Práci lze považovat za materiál, který může posloužit k dalšímu zpracování výzkumníků, kteří se o tuto oblast zajímají. Tato práce by mohla být následně více obohacena o systém prevence zkoumající dostupnost organizovaných volnočasových aktivit dětí, ohrožených rizikovým chováním.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Nývltová, Václava. *Psychopatologie pro speciální pedagogy*. 2 vyd. Praha : UJAK, 2010. ISBN 978-80-86723-85-3

Pipeková, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3 přeprac. vyd. Brno : Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0

Helus, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1 vyd. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3

Helus, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí : obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2 vyd. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-628-6

Havlík, Radomír. *Úvod do sociologie*. 5 vyd. Praha : Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1386-7

Vágnerová, Marie. *Vývojová psychologie I. : dětství a dospívání*. 1 vyd. Praha : Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0181-8

Kassin, Saul. *Psychologie*. 1 vyd. Brno : Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1716-3

Giddens, Anthony. *Sociologie*. Praha : Argo, 1999. ISBN 80-7203-124-4

Philippe, Ariés. *Centuries of childhood : a social history of family life*, 1962. ISBN 0-394-70286-7

Hájek, B et all. *Pedagogické ovlivňování volného času*. 1 vyd. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7267-473-1

Seznam použitých internetových zdrojů

Pacnerová, Helena et all. *Kvalita péče o děti v ústavní výchově*. 1 vyd. Praha : NÚV, 2016. ISBN 978-80-7481-157-9; také dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/publikace-ustavka/kvalita-pece-o-deti-v-ustavni-vychove-sbornik-z-konference>

Ptáček, Radek. *Poruchy chování v dětském věku*, 2006. Dostupné z <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1378735909.pdf> ISBN 80-86991-81-4

Ptáček, Radek. *Pěstounská péče na přechodnou dobu pro nejmladší děti*. 1 vyd. Praha : MPSV ČR, 2011 ISBN 978-80-7421-039-6; také dostupné z: https://www.mpsv.cz/files/clanky/15309/PPPDpro_nejmensi_deti.pdf

Miovský, Michal et all. *Primární prevence rizikového chování ve školství*, 2010. ISBN 978-80-87258-47-7; také dostupné z: <http://www.policie.cz/soubor/ucebnice-prevence.aspx>

Běhounková, Leona *Fenomén odchodu do samostatného života dítěte vyrůstajícího v náhradní výchovné péči*, 2012. ISBN 978-80-87652-97-9; také dostupné z:

<http://www.nuv.cz/t/publikace-ustavka/fenomen-odchodu-do-samostatneho-zivota-ditete-vyrustajiciho>

Kolektiv autorů. *Hodnotová orientace dětí ve věku 6-15 let*. NIDM : Praha, 2012.

Dostupné z: <http://userfiles.nidm.cz/file/KPZ/KA1-vyzkumy/hodnotove-orientace-deti-ve-veku-6-15-let.pdf>

Vybrané legislativní zdroje:

ČESKO. Zákon č.89 ze dne 3. února 2012, občanský zákon. In: Sbíрка zákonů České republiky. 2012. Částka 33, s. 1026-1365. Dostupný také z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=6144>

ČESKO. Zákon č. 359 ze dne 9. prosince 1999 o sociálně-právní ochraně dětí. In: Sbíрка zákonů České republiky. 1999, částka 111, s. 7662-7681. Ve znění novely zákona č. 401 ze dne 5. září 2012.

ČESKO. Zákon č. 218 ze dne 25. června 2003, o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže a o změně některý zákonů (zákon o soudnictví ve věcech mládeže. In: Sbíрка zákonů České republiky. 2003. částka 79, s. 4030-4052. Dostupné také zde: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=4163>

ČESKO. Zákon č. 109 ze dne 5. února 2002, o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů . In: Sbíрка zákonů České republiky. 2002. částka 48. s 2978-2992. Dostupné také: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=3867>. Ve znění novely zákona č.333/2012 Sb.

ČESKO. Zákon č. 104. ze dne 6. února 1991, úmluva o právech dítěte. In: Sbíрка zákonů České republiky. 1991, částka 22, s. 503. Dostupné z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=2434>

Seznam tabulek

Tabulka č. 1	Složení souboru respondentů dle věku a pohlaví
Tabulka č. 2	Složení souboru respondentů dle věku, pohlaví a celkového počtu umístění v systému NVP
Tabulka č. 3	Složení souboru respondentů dle věku, pohlaví a diagnostice SPU
Tabulka č. 4	Stav v rodině dle pohlaví
Tabulka č. 5	Rizikové chování respondentů dle pohlaví
Tabulka č. 6	Vlastnosti matky z pohledu respondentů
Tabulka č. 7	Jaké vlastnosti by měla mít matka dle pohlaví
Tabulka č. 8	Jaké vlastnosti by měl mít otec dle pohlaví
Tabulka č. 9	Výběr oboru na SŠ nebo SOU dle pohlaví
Tabulka č. 10	Rodinní příslušnosti dle pohlaví

Seznam příloh

Příloha č. 1 Kontakt na pracoviště Dětského domova se školou Liběchov

Příloha č. 2 Dotazník rozhovoru k výzkumnému šetření

Příloha č.1

Dětský domov se školou, základní škola a školní jídelna Liběchov



Adresa pracoviště:

Dětský domov se školou, základní škola a školní jídelna Liběchov, Rumburská 54
Rumburská 54, 277 21 Liběchov

e-mail: info@ddslibechov.cz

web: www.ddslibechov.cz

IČO: 49518879

Právní forma organizace: příspěvková organizace

Zřizovatel: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy,
Karmelitská 529/5, 118 12 Praha 1

Kontaktní osoba:

Mgr. Petra Šumová, ředitelka

Pevná linka: +420 315 697 838

E-mail: reditel@ddslibechov.cz

Bc. Luboš Randák, vedoucí vychovatel,

statutární zástupce ředitelky

telefon: +420 315 697 838

e-mail: vedoucivychovatel@ddslibechov.cz

Příloha č. 2 Dotazník rozhovoru k výzkumnému šetření

Rozhovor

Iniciály: _____

Věk: _____

Rodina: ANO/NE

Rozšířená rodina styk: ANO/NE (kdo)

Pobýval klient již i v jiném zařízení: ANO/NE

Kdy byl klient umístěn k prvnímu pobytu: _____

Poruchy učení: ANO/NE

- 1) Řekni, co podle tebe a pro tebe znamená rodina
- 2) Kdo do rodiny patří a kdo nepatří?
- 3) Kdo je podle tebe maminka, matka, máma? Jaké vlastnosti by měla mít?
- 4) Kdo je podle tebe otec, táta, tatínek? Jaké vlastnosti by měl mít?
- 5) Jak bys popsal svoje dětství a co bys změnil?
- 6) Jaká je tvoje maminka? Popiš mi její dobré a špatné vlastnosti.
- 7) Jaký je tvůj tatínek? Popiš mi jeho dobré a špatné vlastnosti.
- 8) Co bys na vlastní rodině, rodičích změnil?
- 9) Do čeho ti rodiče nejvíce mluví?
- 10) Co si myslíš, že si na tobě tvoji rodiče nejvíce cení?
- 11) Jak bys popsal domov? Plánuješ v budoucnu mít vlastní domov, jak by vypadal?
- 12) Podle čeho si teď nejvíce ceníš, pokud bys měl mít nějakou přítelkyni/přítele – podle čeho si vybíráš?
- 13) Jsou to stejné vlastnosti, které by měla mít tvoje žena/manžel? Někdo, s kým založíš rodinu?
- 14) Co pro tebe znamená škola, vzdělání?
- 15) Víš, co bys chtěl v budoucnu dělat – výběr SŠ?
- 16) Jaký význam má tvůj pobyt? Co si myslíš, že ti to má přinést?