

Pražská vysoká škola psychosociálních studií



**Vliv ústavní výchovy na hodnotovou orientaci dětí mladšího
školního věku**

Bc. Veronika Volfová

Vedoucí práce: Mgr. Jan Kulhánek

Praha 2013

Prague college of psychosocial studies



**The influence of institutional care on the value orientation of
primary school children**

Bc. Veronika Volfová

The Diploma Thesis Work Supervisor: Mgr. Jan Kulhánek

Praha 2013

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předloženou závěrečnou práci vypracovala samostatně s použitím zdrojů informací a literárních pramenů, které uvádím v příloženém seznamu literatury.

V Praze dne 31. července 2013

.....
vlastnoruční podpis

Poděkování

Děkuji vedoucímu své diplomové práce Mgr. Janu Kulhánkovi, za odborné vedení a ochotné poskytnutí cenných rad připomínek k vypracování této práce. Dále bych chtěla poděkovat základním školám a dětským domovům, účastnícím se výzkumu za ochotu a vstřícnost při zpracovávání praktické části této diplomové práce.

Anotace: Tématem této diplomové práce je vliv ústavní výchovy na hodnotovou orientaci dětí mladšího školního věku. Cílem této práce je zjistit úroveň hodnotového žebříčku dětí od 6-ti do 10-ti let, žijící v dětských domovech a porovnání výsledků s daty, získanými od dětí vyrůstajících v rodinách.

Práce je rozdělena na dvě části, a to teoretickou a praktickou. Teoretická část se hlouběji zabývá popisem období mladšího školního věku, konkrétně jeho psychickým a emočním vývojem. Dále je zde nastíněna problematika ústavní výchovy, její druhy a zákonitosti. Třetí teoretická kapitola se zabývá vlivem ústavní výchovy na osobnost jedince a s tím velmi úzce souvisejícím pojmem deprivace a poslední kapitola stručně charakterizuje pojem hodnota a hodnotová orientace.

Praktická výzkumná část se zabývá porovnáváním hodnotového žebříčku z 13-ti předem stanovených pojmů mezi dětmi, vyrůstajícími v dětských domovech a dětmi, které žijí ve vlastních rodinách.

Z výsledků vyplývá, že hodnotová orientace je velmi zásadně ovlivněna prostředím, ve kterém dítě vyrůstá. Bylo zjištěno, že hodnotový žebříček dětí z dětských domovů a dětí, vyrůstajících u rodičů se velmi zásadně liší. Rozdílly byly zaznamenány také z genderového hlediska jak v rámci každé zkoumané skupiny, tak i mezi skupinami navzájem

Klíčová slova:

Mladší školní věk, ústavní výchova, deprivace, hodnota

Abstract: The impact of institutional care on the value orientation of children of primary school age theme of this thesis is the impact of institutional care on the value orientation of children of primary school age. The goal of this work is find out the level of values of children from 6 to 10 years, living in orphanages and comparing the results with data obtained from children growing up in families.

The document is divided into two parts, theoretical and practical. The theoretical part goes with deeper description of the younger school age specifically their mental and emotional progression. There is also outlined the problems of institutional care, its types and patterns. The third part carry out with the impact of institutional care on personality and are closely related concept of deprivation and the last chapter briefly describes the concept of value and value orientation.

The practical part of the research deals with the comparison of values from 13 predetermined concepts among children growing up in orphanages and children who live in their own families.

The results show that the value orientation is very significantly influenced by the environment in which the child grows up. It was found that the value system of children from orphanages and children growing up with parents are very fundamentally different. Differences were also seen from a gender perspective both within each studied group and between groups themselves.

Key words:

Primary school age, institutional care, deprivation, value

Obsah

| | |
|---|----|
| Úvod..... | 7 |
| Teoretická část..... | 8 |
| 1 Charakteristika období mladšího školního věku..... | 8 |
| 1.1 Vývoj poznávacích procesů..... | 10 |
| 1.1.1 Vývoj percepce..... | 10 |
| 1.1.2 Vývoj myšlení..... | 12 |
| 1.1.3 Vývoj paměti a pozornosti..... | 14 |
| 1.2 Vývoj jazykových kompetencí..... | 16 |
| 1.3 Emoční vývoj..... | 18 |
| 1.4 Vývoj osobnosti a sebepojetí..... | 20 |
| 1.4.1 Vývoj genderové identity..... | 22 |
| 2 Ústavní výchova..... | 27 |
| 2.1 Zákony upravující problematiku práv dětí a ústavní výchovy..... | 28 |
| 2.2 Ústavní a ochranná výchova v České republice..... | 29 |
| 2.3 Zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy v České republice..... | 31 |
| 2.3.1 Diagnostický ústav..... | 32 |
| 2.3.2 Dětský domov..... | 33 |
| 2.3.3 Výchovný ústav..... | 34 |
| 2.4 Specifika ústavní výchovy v České republice..... | 35 |
| 2.4.1 Hlavní nedostatky a problémy ústavního systému v České republice..... | 37 |
| 2.5 Nejčastější důvody pro umístění dětí do ústavů..... | 39 |
| 2.5.1 Rodina jako základní sociální skupina..... | 40 |
| 2.5.2 Příčiny umístění dítěte do ústavní výchovy..... | 42 |
| 2.5.3 Příčiny dlouhodobého pobytu dětí v ústavech..... | 44 |
| 3 Vliv ústavní výchovy na osobnost jedince..... | 46 |
| 3.1 Deprivace..... | 48 |
| 3.1.1 Typy deprivace..... | 50 |
| 3.1.2 Vývoj osobnosti u deprivovaných dětí..... | 53 |
| 3.1.3 Projevy deprivace..... | 56 |
| 3.1.4 Následky deprivace..... | 57 |
| 3.2 Následky ústavní výchovy..... | 59 |
| 4 Hodnoty..... | 61 |
| 4.1. Definice pojmu hodnota..... | 61 |

| | |
|--|----|
| Praktická část..... | 64 |
| 5 Rozdíly v hodnotové orientaci dětí mladšího školního věku vyrůstajících v dětských domovech a v rodinách | 64 |
| 5.1 Cíle a postup praktické části | 64 |
| 5.2 Popis zkoumaných jedinců | 64 |
| 5.3 Metoda získávání informací..... | 65 |
| 5.4 Výsledky šetření..... | 67 |
| 5.4.1 Děti vyrůstající ve vlastních rodinách | 67 |
| 5.4.2 Děti vyrůstající v dětských domovech..... | 72 |
| 5.4.3 Děti vyrůstající v rodinách x děti z dětských domovů..... | 78 |
| 5.5 Shrnutí výsledků..... | 84 |
| Závěr | 86 |
| Seznam použité literatury | 88 |
| Přílohy | 91 |

Úvod

O problému vývoje dětí, vyrůstajících v dětských domovech bylo napsáno již mnoho diplomových i bakalářských prací, odborných článků, učebnic i monografií. Tato diplomová práce se však zaměřuje jen na určité aspekty tohoto jevu, ovšem poněkud konkrétněji. Ústavní výchova patří mezi takto diskutovaná témata zejména, co se týče jejího dopadu na vývoj a mladistvých. V této práci se však zaměřím zejména hodnotovou orientaci dětí, vyrůstajících v náhradní péči.

Hodnoty a hodnotová orientace patří v současné době k velmi často zmiňovanému tématu v různých souvislostech. Společnost, ve které žijeme neustále prochází náročnými změnami a na nás je na tyto změny reagovat. I přes to, že se mění způsob našeho života i jeho podmínky, hodnoty a hodnotová orientace by měla být stálá a pevná. Hodnoty umožňují dětem a mladistvým orientovat se ve světě, chápat základní zákonitosti, umět se rozhodovat, být zodpovědný za své činy a předně pochopit co je správné, a co ne. Formování hodnotové orientace začíná v útlém věku v rodině. Otázkou pro mě však zůstává, jen velký vliv na hodnotovou orientaci dětí mladšího školního věku má to, zda vyrůstají jen se svými rodiči a sourozenci, nebo ve větším kolektivu pod dohledem vychovatelek, psychologů a sociálních pracovníků.

Cílovou skupinou pro praktickou část práce a výzkum budou děti mladšího školního věku z několika dětských domovů, jejichž výsledky budu porovnávat s dětmi, vyrůstajícími ve vlastních rodinách. Hlavním tématem výzkumu bude tedy zjištění jejich hodnotové orientace.

Teoretická část

1 Charakteristika období mladšího školního věku

O tomto období lze obecně říci, že začíná nástupem do školy, tedy kolem 6 – 7 let a končí s nástupem pubescence, přibližně v jedenácti až dvanácti letech. Někteří autoři, např. Vágnerová, ještě rozdělují mladší školní věk na dvě období, a to raný školní věk (6 – 9 let), a střední školní věk (9 – 12 let).

Freud tuto vývojovou fázi nazývá období latence, tj. klidový stav a tvrdí, že díky vývoji oidipovského a kastráčního komplexu, resp. identifikaci s rodičem stejného pohlaví a vytěsnění agrese a sexuálních přání, zažívá dítě období desexualizace. Je to relativně stabilní období, kdy emoční a sexuální tužby ustupují do pozadí.

Erikson vytvořil teorii Osmi věků člověka, kde rozlišuje životní dráhu každého člověka do osmi oddělených stádií psychosociálního vývoje Ega. Každé stádium je popsáno v podobě psychologické krize, která obsahuje dva konfliktní póly. V této teorii je mladší školní věk nazván období latence, stejně jako u Freuda. Trvá dle něj od 6 do 12 let a je spojeno s psychosociální krizí výkonnosti a méněcennosti, která nastává, když jsou dítěti kladeny příliš obtížné překážky a ono je není schopné plnit. V této fázi je úkolem dítěte cílevědomě a úspěšně zacházet s předměty hmotného světa. V tomto období přesahuje jeho zkušenost rámec rodinných vztahů a je vystaveno srovnání a hodnocení v širším výběru školních a mimoškolních situací. Je to přechod od hry k produktivním činnostem, které vyžadují určité dovednosti. Toto období bývá také nazýváno období píle a snaživosti a jeho hlavním cílem je, dle Eriksona, prosadit se svým výkonem a uspět. Je to fáze klidu a citové vyrovnanosti. (Erikson, 2002)

Vágnerová školní věk posuzuje také jako fázi vytvoření horizontálního společenství. Tím myslí tvoření vrstevnických skupin s vlastní hierarchií a vlastními pravidly. Uspět v této skupině je pro dítě stejně důležité, jako uspět ve školních povinnostech. Je pro něj velmi podstatné být za své výkony pozitivně hodnoceno a ostatními akceptováno. (Vágnerová, 2005)

Toto období můžeme také nazývat stádium konkrétních operací, jak tomu činil Jean Piaget (1970). Tato etapa dle něj trvá od 7 do 12 let a dítě v tomto věkovém rozpětí dokáže logicky přemýšlet o konkrétních událostech, dokáže chápat stálost počtu, množství

a hmotnosti. Ve stadiu konkrétních operací úroveň složitosti poznávání dítěti umožňuje provádět duševní operace týkající se světa.

Mladší školní věk je dle Říčana období ve srovnání s tím, co mu předcházelo i co bude následovat, velmi klidné, nebouřlivé, ale hlavně šťastné. Dítě se v tomto období může soustředit na osvojování si zásadních znalostí a dovedností, které mu umožňují společenské uplatnění. Svět je pro něj velmi přehledný a uspořádaný. Vše, s čím přichází do styku a je pro něj nějak podstatné, je hmatatelné a zvládnutelné. (Říčan, 1989)

Dle Matějčka je mladší školní věk období relativně krátké a přechodné. S dítětem se toho spousta děje a díky tomu jsou mezi dětmi v tomto období výrazné rozdíly. Zabírá dobu od šesti či sedmi let, do osmi či devíti, což by mělo přibližně odpovídat dvěma školním třídám. Je to období mezi dvěma velkými vývojovými epochami, které jsou pro dítě velmi výrazné. Toto období je relativně stabilní a bez přehnaných nároků. (Matějček, 2005)

Důležitým sociálním mezníkem v tomto období je nástup do školy. V této souvislosti dítě získává novou roli, stává se školákem. *„Doba, kdy tuto roli získá, je přesně časově určena a jako společensky významný akt ritualizována. Dítě projde rituálem zápisu a prvního slavnostního dne ve škole, který potvrzuje jednoznačnost sociální proměny a počátek nové životní fáze. Když jde dítě poprvé do školy, ví, že od této chvíle je školákem, že se něco podstatného změnilo.“* (Vágnerová, 2005, s.236)

Škola všem dětem předkládá první organizovanou překážku, která se nalézá mimo jejich domov. Než začne škola, mohou rodiče pečlivě vybírat lidi i prostředí, které bude jejich dítě ovlivňovat, když však dítě vstoupí do školy, vliv rodičů klesá a dítě je poprvé *„samostatně rozhodující“*. (West, 2002)

Škola otvírá dítěti obzory, o kterých nemělo do nedávné doby ani tušení. Se vstupem do školy se výrazně urychluje rozumový rozvoj, dítě se učí myslet úplně novým způsobem. K tomu dále Říčan dodává, že do života, jehož hlavní náplní byla doposud zejména hra, najednou vstupuje školní práce, a s ní povinnost. To znamená, že na dítě jsou kladeny vyšší nároky na kázeň, schopnost odložit uspokojení základních potřeb, úsilí o výkon i ve chvíli, kdy by dítě raději dělalo něco jiného, apod. (Říčan, 1989)

Čačka s Říčanem v této oblasti souhlasí a uvádí, že jsou na dítě v tomto období kladeny požadavky, a to jak ve škole, tak doma. Děti na tyto změny, které nastávají poměrně rychle, nejprve reagují zmatením, ale postupně se stávají vyrovnanější a klidnější. (Čačka, 2000)

Všichni odborníci, zabývající se dětskou problematikou se shodují na podstatnosti vstupu do školy, jako důležitým mezníkem ve fázi přípravy na život. Dítě je ve škole vystaveno očekáváním, která z těchto rolí vyplývají, musí se chovat požadovaným způsobem a respektovat určité normy. Ve škole je dítě posuzováno podle svých výsledků, automaticky nezískává pozitivní hodnocení, a musí také přijmout autoritu učitele. Je pro něj důležité pozitivní hodnocení od spolužáků, pro získání přijatelného postavení v dětské skupině. Spolužáci jsou pro něj totiž rovnocennými partnery, s kterými se porovnává. „Školní věk je fází píle a snaživosti, dítě se vymezuje tím, co dokáže.“ (Vágnerová, 2005, s.318)

1.1 Vývoj poznávacích procesů

S počátkem vstupu do školy začíná dítě prodělávat velmi dynamický rozvoj poznávacích procesů, a to jak těch jednodušších, jako je vnímání, čítí, paměť, nebo komplexnějších duševních projevů jako je myšlení, či obrazotvornost. V tomto období nastává přechod od bezděčného, necíleného vnímání na záměrné, vnitřně motivované „soustředit se a pamatovat si“.

Děti jsou na počátku školní docházky převážně pozitivně naladěny vůči všem požadavkům a nárokům. Dívky projevují obecně vyšší schopnost přijmout podněty a úkoly z různých oblastí, a díky genetickým předpokladům je dokáží lépe zvládnout. Chlapci jsou oproti tomu více vyhranění, což se projevuje nejen v nekonzistenci školních výsledků, ale také v častější individualizaci výběrů náročnějších zájmových aktivit. (Čačka, 2000)

„Vzhledem k tomu, že genetické faktory ovlivňují výrazněji hlavně krajní projevy, navíc převážně jen u elementárních funkcí, a intenzita jejich působení s věkem neustále slábne, je rozvoj řady racionálně-kognitivních procesů i vyšších řídicích útvarů dost široce ovlivňován i možnostmi, podmínkami a charakterem jejich aktivního formování a cvičení.“ (Čačka, 2000, s.110) Konečným cílem výchovně-vzdělávacího procesu není ale podle Čačky pouze zlepšování jednotlivých schopností, ale především rozvoj celé osobnosti.

1.1.1 Vývoj percepce

V původním pojetí je vnímání „proces přijímání nejjednodušších izolovaných prvků, tzv. počítků“, v současném pojetí je percepce „odrážení reality prostřednictvím smyslových

orgánů; podílejí se též postoje, emoce, zájmy, soustava hodnot, očekávání a dosavadní zkušenosti.“ (Hartl a Hartlová, 2000, s.673)

Kvalita dětského vnímání koresponduje s dosaženou úrovní poznávacích procesů, poznatků, prožívání i motivace. V tomto období se mění způsob, jak dítě vnímá podněty a také jak je interpretuje. Díky nově nabyté schopnosti užívat analýzu, syntézu a systematickosti, spočívající ve stále logičtějším uspořádání informací a tím i jejich hlubšímu porozumění se vnímání stává diferencovanějším a integrovanějším. Strategie vnímání se rozvíjejí v interakci s vývojem rozumových schopností. Čačka (2000) uvádí rozdělení procesu vývoje vnímání do tří stádií dle Bineta, a to:

- stádium předmětů – v tomto období jsou děti schopné pouze výčtu předmětů bez pochopení celkového smyslu děje
- stádium činností – děti předměty popisují a analyzují, ale dokáží postihnout jen dílčí aktivity a vztahy (období mladšího školního věku)
- stádium vztahů – ucelenější pochopení vztahů a smyslu vnímané situace (prepuberta)

Vývoj zrakového vnímání

Dle Říčana je na zrakovém vnímání stále mnoho co zlepšovat. Na druhou stranu ale oči plně sladují svou činnost a dokáží odlišit podstatně více barevných odstínů, než dříve. Kvalita zraku je pro náš život v tomto období velice podstatná a to zejména proto, že čím přesněji vnímáme, tím se svět stává barvitějším a zajímavějším. (Říčan, 1989)

„Pro školní práci je důležitý rozvoj vidění na blízko a tudíž i snadnější percepce detailů. V průběhu vývoje se mění schopnost ovládat akomodaci oční čočky ovlivňující přesnost vidění na různou vzdálenost. Předškolní děti mají tendenci zaostřovat na dálku, a proto vidí lépe na větší vzdálenost než na blízko.“ (Vágnerová, 2005, s.238)

Školáci jsou schopni rozlišovat podobné obrázky, různé detaily, písmena a číslice. Tato schopnost není spojena pouze se zrakovou vyzrálostí, ale jde také o strategii vnímání, která se v tomto věku stává velmi podstatnou součástí každodenního života. V tomto období jsou děti schopny systematické explorační, což je postupné prohlížení, které má nějaký řád. Dokáží objekt lépe poznat, nevynechat žádné detaily. Začínají vnímat celek jako soubor detailů, mezi kterými jsou nějaké vztahy, nejedná se již o prostý výčet všech částí.

K optimálním školním výsledkům vede také úroveň senzomotorické koordinace. A to zejména mezi rukou a okem. Vnímání poskytuje zpětnou vazbu o detailech pohybové aktivity a umožňuje tak rozvoj různých dovedností. (Vágnerová, 2000)

Vývoj sluchového vnímání

Předškolák vnímá, co mu druhý člověk sděluje, ale nedokáže diferencovat z jakých hlásek a slabik se sdělení skládá. Pro rozvoj jazyka jako takového je podstatné pochopit skutečnost, že se slova skládají z různě znějících hlásek a že je lze rozdělit na menší a kratší jednotky. To si mladší školáci ještě neuvědomují. Vnímají totiž řeč pouze globálně.

V tomto období se stává stále významnější koordinace a integrace různých způsobů vnímání, a to zejména sluchového a zrakového. Vliv na tento jev má jak propojení jednotlivých oblastí mozku, tak i jeho zralost a předchozí zkušenosti. (Vágnerová, 2000)

1.1.2 Vývoj myšlení

„Myšlení je proces vědomého odrazu skutečnosti v takových jejích objektivních vlastnostech, souvislostech a vztazích, do kterého se zahrnují i objekty nedostupné bezprostředním smyslovým vnímáním; je to poznávací proces probíhající mezi člověkem a okolím; proces analýzy, syntézy a odvozených myšlenkových operací; je sociálně podmíněn a nerozlučně svázán s řečí.“ (Hartl, Hartlová, 2000, s.332)

Nejtypičtějším rysem myšlení dítěte v období mladšího školního věku je jeho závislost na pozorovatelné skutečnosti. Rozvoj jeho myšlení se projevuje používáním *„takové strategie uvažování, která se řídí základními zákony logiky a respektuje vlastnosti poznávané reality, ať už v její aktuální podobě, nebo na úrovni zafixované zkušenosti. To znamená opouštění prelogického myšlení, ovládaného nejrozumnějšími aktuálními pocity a potřebami, egocentrismem a fantazií.“* (Vágnerová, 2000, s.242)

Dítě se postupně učí pochopit, že není středobodem vesmíru, že není na světě samo. Učí se si uvědomovat, že na jednu věc mají různí lidé různé názory a postupně je schopné empatie, čili vcítění se do druhého člověka a na základě toho reagovat.

Říčan o rozumovém vývoji u dítěte mladšího školního věku říká, že jede na plné obrátky. Jednak tím, že škola přiměje dítě pracovat, a jednak tím, že je učí myslet. Myšlení se zrychluje, stává se efektivnějším, hlubším a pronikavějším. A dále dodává, že: *„Rozum školáka je nejen výkonnější, ale má také větší vládu nad tím, co dítě dělá.“* (Říčan, 1989, s.160)

Piaget nazývá toto období fází konkrétních operací. Trvá podle něj od 7 do 12 let a jedná se o schopnost logicky přemýšlet o konkrétních událostech, pochopit stálost počtu, množství a hmotnosti a uvědomovat si možnost jejich vratnosti. (Piaget, 2007)

Po celé období mladšího školního věku se myšlenkové operace opírají o názorné jevy. Myšlení je velmi vázáno na realitu. Pod tím si Vágnerová představuje schopnost dítěte uvažovat o něčem konkrétním, co samo zná, i když objekt uvažování není momentálně přítomen. Dítě si díky minulé zkušenosti tuto věc dokáže představit a nepotřebuje již její přímý aktuální obraz, aby o takové věci dokázal přemýšlet či uvažovat. (Vágnerová, 2005)

Mladší školák ve vyvozování závěrů a všech svých úvahách rád vychází z něčeho, co si sám vyzkoušel. Tedy z vlastní zkušenosti. Rád se sám přesvědčí o pravdivosti jakýchkoli teorií či tvrzení. Už není natolik ovlivněn tím, co je na první pohled zřejmé, ale je pro něj důležité proniknout pod povrch. Postupně začíná chápat pravidla, která jsou nutná dodržovat, ty pak přijímá za své a chová se podle nich. Osvojování takových pravidel jsou projevem „*zobecnění reálné zkušenosti a integrace dílčích poznatků*“. (Vágnerová, 2005, s.243)

Zobecnění (vytváření tříd jevů na základě jejich společných znaků) ovlivňuje i myšlenkové procesy. Dítě si s jejich pomocí zdokonaluje vlastní soudy, třídí a systematicky si rozčleňuje poznatky, které pak může pohotověji užít v praxi. Čačka tvrdí, že obecné pojmy začínají tvořit vztahový systém, který je předstupněm vyšších myšlenkových operací v následujícím Piagetově stádiu formálních operací, kdy jsou děti schopné logicky myslet i o abstraktních pojmech. (Čačka, 2000)

Konkrétní logické myšlení v období mladšího školního věku je charakterizováno třemi základními pojmy, a to je decentrace, konzervace a reverzibilita.

Decentrace je schopnost posuzovat realitu z více hledisek (kritérii). Dívat se na ni jiným pohledem, novým způsobem. Znamená to také brát v potaz různé souvislosti a vztahy, která na ni mají vliv. U mladších školáku tím pádem dochází k ubývání důležitosti nápadných vizuálních znaků, které pro pochopení reality nebývají důležité, avšak mladší děti by je braly jako nejpodstatnější kritérium. Tato úroveň myšlení umožňuje pochopit, jak by jeho subjektivní hledisko mohlo být zkreslující. Uvědomuje se, že lidé mohou mít různé názory, potřeby či důvody ke svému chování. Proces decentrace je vlastně jakýsi odklon od předchozího dětského egocentrismu. Je velmi pomalý a dlouhodobý a jeho rychlost a úspěšnost záleží i na zpětné vazbě, kterou mu ostatní lidé poskytují.

Konzervací je myšleno v podstatě zachování množství při změně vnější formy. Uvědomování si trvalosti určitých objektů či jevů i při změně okolních podmínek. Mladší školák je schopen pochopit trvalost podstaty, i když se změní vnější vzhled jevů. Dokáže pochopit, že číslo představuje stále stejnou hodnotu, bez ohledu na to co, nebo koho se týká.

Postupně se naučí posuzovat přibližný odhad počtu, velikosti, hmotnosti, bez ohledu na aktuální proměny sledovaného objektu. Chápe změnu jako jednu z vlastností objektů i jevů.

Reverzibilita je úplná či částečná vratnost. V našem případě jde o to, že školáci začínají chápat návratnost různých proměn. Vědí, že změna, způsobená naším zásahem či chováním, se za určitých podmínek dá vrátit zpět do původního stavu. Schopnost takto uvažovat ovlivňuje způsob k řešení různých úkolů. Když dítě zjistí, že způsob řešení byl neefektivní a nevedl ke kýženému cíli, dovede se vrátit zpět a zkusit to znovu, tentokrát jinak. (Vágnerová, 2005)

1.1.3 Vývoj paměti a pozornosti

1.1.3.1 Vývoj paměti

„Paměť tvoří procesy vštípení, uchovávání a vybavování; nesespecificky zahrnuje jak dřívější vjemy, myšlenky, citové prožitky a volní vypětí, tak i jejich komplexy. Samo vštěpování je značně komplexní děj. Snadněji se pamatují obsahy spojené s citovými prožitky a vycházející z osobních zájmů. Při školní práci je tedy třeba usilovat o rovnoměrné zapojování racionálně-kognitivních procesů i imaginativně-emotivních funkcí.“ (Čačka, 2000, s.116)

Hartl a Hartlová popisují paměť jako *„schopnost přijímat, držet a znovu ožít minulé vjemy.“* (Hartl a Hartlová, 2000, s.390)

Paměť, dle Říčana, v tomto období lépe funguje proto, že nad ní tolik nevládnou dětská přání a city, ale je řízena logickým realismem. Samozřejmě nejen proto; zlepšuje se i paměť sama o sobě, mechanická i logická, ale schopnost neovládat paměť jen přáními k tomu velmi výrazně přispívá. (Říčan, 1989)

Paměť tvoří podstatnou složku učení, a proto je na ni v tomto období kladen velký důraz. Děti hned po nástupu do školy využívají k zapamatování nejdříve pouze mechanickou paměť. Ta je nezbytným předstupněm vyšších forem vštěpování. Tento typ paměti je tak dobře využitelný při učení např. vyjmenovaných slov, násobilky, abecedy, apod. Paměť se postupně stává trvalejší, ale ještě dlouhou dobu převažuje mechanické vštěpování nad logickým zapamatováním. (Čačka, 2000)

Paměť se velmi výrazně rozvíjí právě v období mladšího školního věku, tedy mezi 6-12 lety a projevuje se ve třech oblastech:

- Zvýšení kapacity paměti a rychlosti zpracování informací
- Efektivnější a flexibilnější využití paměťových strategií
- Rozvoj metapaměti (znalosti o fungování paměti a o vlastních schopnostech)

Díky nástupu do školy, a tedy přijímání nových a nových poznatků se kapacita paměti v tomto období výrazně zvyšuje. Z výzkumů vyplývá, že si děti pamatují více, pokud mohou využít logických souvislostí. Když mezi poznatky, určenými k zapamatování existuje nějaká souvislost, logická vazba, je pro dítě zapamatování a opětovné vybavení o poznání méně náročné, než když si má zapamatovat řadu nesouvisících slov nebo čísel. (Vágnerová, 2005)

Rozvoji logické paměti jako takové dětem v tomto období brání ještě spousta překážek. Je to nejen nedostatek informací, ale i malá slovní zásoba a neschopnost navazovat a spojovat nově naučenou látku se znalostmi získanými dříve. Později ale efektivnost narůstá a to zejména s vědomím účelu a cíle zapamatování. (Čačka, 2000)

Také rychlost zapamatování informací se výrazně zlepšuje mezi 6. a 12. rokem, kdy čas, potřebný k zapamatování jednotlivých dat klesne téměř na polovinu. K tomu přispívá i rozvoj paměťových strategií, což jsou způsoby, které nám slouží k lepšímu zapamatování a uchování informací. Děti nejprve k zapamatování používají prosté opakování, později jsou schopné užít strategie uspořádání informací do kategorií, aby si je mohli lépe vybavit, a ještě později se objevuje zapamatování a vybavování pomocí asociací. (Vágnerová, 2005)

Rozvoj metapaměti

Metapaměť je „úroveň schopnosti a dovednosti adekvátně posoudit možnosti, kapacitu i funkce vlastní paměti“. (<http://slovník-cizích-slov.abz.cz>) Vědomosti o vlastní paměti se rozvíjejí zejména ve starším školním věku, ale určitý pokrok můžeme pozorovat i u dětí mladších. Malí školáci si uvědomují, že něco zapoměli, a začínají chápat význam opakování. Jsou ale přesvědčeni, že si všichni budou pomatovat stejné množství informací, když si je budou stejně dlouho opakovat. Zároveň tedy přeceňují vlastní možnosti a očekávají od sebe nekriticky příliš. Děti okolo osmi až devíti let již dokáží lépe pochopit, že každý si pamatuje jinak rychle a jinak dlouho. Začínají si uvědomovat, že informace, které jsou nějak uspořádané, si lze zapamatovat rychleji a lépe, než ostatní. (Vágnerová, 2005)

1.1.3.2 Vývoj pozornosti

Hartl a Hartlová (2000, s.444) říkají, že pozornost je „*zaměřenost a soustředěnost duševní činnosti na určitý objekt nebo děj*“. Je charakteristická svou trvalostí, pružností, intenzitou a rozsahem.

Pozornost představuje výběrovou orientaci vědomí. Čačka dodává, že v něm „*vždy bezděčně či záměrně vystupují určité „figury“ na méně ostrém „pozadí“*“. *Adekvátnost figury je rozhodující pro správné postižení smyslu i účinnost reagování.... Tvoří nespecifickou součást vnímání, myšlení, prožívání i chtění. Vývojem i cvikem se její vlastnosti (intenzita, stabilita, kolísavost a rozsah) zlepšují.*“ (Čačka, 2000, s.111)

Vývoj pozornosti se odvíjí od vývoje CNS. Pozornost je jedním z možností regulace psychické aktivity. Závisí na ní aktuální orientace v prostředí, integrace minulých zkušeností a je významnou složkou plánování budoucích činností.

Schopnost se soustředit na jednu konkrétní činnost na nezbytně dlouhou dobu se plně rozvíjí kolem 10. roku věku. Délka soustředění je i přesto velmi omezená a závisí na velkém množství okolních faktorů. Od počátku školní docházky ale pozvolna narůstá. Vývoj se projevuje i ve schopnosti ovládat pozornost. Postupně je dítě schopné se záměrně soustředit na určité věci a pozornost v případě potřeby přesunout jinam. Zejména pro školní práci je důležitá schopnost udržet pozornost u podstatných věcí, výkladu učitele apod. a nenechat se odpoutat nepodstatnými podněty. (Vágnerová, 2005)

Intenzita a délka trvání zaměřené pozornosti dítěte se také samozřejmě odvíjí od bezprostřední motivace, psychické kondice nebo pestrosti hodiny. K aktivaci dítěte by měl učitel dělat hodinu pestrou, uspořádanou, s přiměřeným obsahem i rozsahem.

1.2 Vývoj jazykových kompetencí

Řeč, která má funkci především komunikační a regulační, je tvořena jazykem. Jazyk je systém znaků pospojovaných podle určitých lingvistických pravidel.

Dle Řičana se řeč školního dítěte zdokonaluje o mnoho rychleji, než když se nějakému jazyku učí dospělý člověk. V tomto období dítě používá asi pět tisíc slov, ale rozumí mnohem většímu množství. Slova jsou pro ně stále blíže předmětům než u nás dospělých. Tím Řičan myslí to, že mají „syrovější“ význam, nedosahují téměř žádné míry abstrakce. To je způsobeno tím, že myšlení mladších školáků je stále hodně citové a neobratné. (Řičan, 1989)

„Dítě, které nastupuje do školy, má obvykle dostatečnou slovní zásobu, potřebné jazykové dovednosti a umí je používat. Je schopné se vyjádřit o běžných věcech a rozumí verbálnímu sdělení jiné osoby. Taková úroveň jazykových schopností je nezbytným předpokladem školní úspěšnosti.“ (Vágnerová, 2005, s.260)

Pro posouzení úrovně řeči existuje řada aspektů. Nejlépe nám k tomu však poslouží rozsah slovní zásoby dítěte. Ten poskytuje informace i o duševním rozvoji a kulturní úrovni životního prostředí, ve kterém se dítě, ale i dospělý pohybuje. V průběhu dětství se zvyšuje počet slov, které umíme používat, ale také hloubka jejich chápání. Jedná se tedy nejen o kvantitativní nárůst slovní zásoby, ale i kvalitativní. (Čačka, 2000)

Vágnerová zdůrazňuje vliv rodiny, školy i médií na rozvoj dětské slovní zásoby. Každá skupina, podle ní, obohacuje a mění slovník mladších školáků jiným způsobem. Děti si do školy přinášejí již dostatečně vospělou znalost mluvené řeči. Ve škole, díky vrstevníkům a nově získaným znalostem, nabývají předem známá slova mnohem širší, někdy úplně nové významy. V rámci výuky jazyka, se děti učí porozumět rozdílnosti, podobnosti a totožnosti významu každého slova. Dále se učí diferencovat základ slova, který zůstává stejný, a jeho varianty. (Vágnerová, 2005)

Díky vývoji poznávacích procesů dochází i k odlišnému způsobu uvažování o slovech. Děti mladšího školního věku obvykle definují slova ve vztahu ke konkrétnímu kontextu, popisem vnějších znaků, nebo určitou činností, která je s ním spojena. Postupně v průběhu školní docházky se ale zvyšuje tendence slovo charakterizovat pomocí nadřazené kategorie, nebo jej definovat ve vztahu k jiným objektům stejné úrovně. (Vágnerová, 2005)

Postupně se také v aktivním řečovém projevu objevuje schopnost užívat gramatická pravidla. Tato schopnost je základem přesného vyjadřování, což vede ke vzájemnému porozumění komunikujících. Při vstupu do školy mají děti ještě problém porozumět konstrukci vět a pochopit význam slovesa, v průběhu první a druhé třídy základní školy se však toto výrazně mění a dítě dokáže chápat složitější gramatická pravidla, což je velmi významně ovlivněno i rozvojem myšlení. Z počátku děti mluví sice gramaticky správně, ale jejich znalosti gramatiky jsou neuvědomělé. Mají to zkrátka naposlouchané, ale neví, proč říkají věty tak, jak je říkají.

Schopnost dobrých komunikačních dovedností je dle Fahlbergové zejména na rodičích. Měli by s dětmi aktivně komunikovat a učit děti naslouchat nejen slovům, ale také pocitům. (Fahlberg, 2012)

1.3 Emoční vývoj

Stejně jako ostatní oblasti lidské osobnosti i prožívání, sebepojetí a konativní zaměření prodělávají v průběhu dětství výrazné změny. City dětí jsou krátké, ale velmi intenzivní. Prožívají zcela přirozeně velmi prudké city hněvu, strachu, lítosti i žárlivosti, obzvláště pokud je v sázce něco, na čem jim velmi záleží. (Čačka, 2000)

Rozvoj emočních kompetencí prostřednictvím učení probíhá už od raného dětství. Dítě se učí rozlišovat jednotlivé pocity, diferencovat jejich obsah a ovládat jejich vnější projevy a to zejména pomocí interakce s rodiči. Uplatňuje se zde učení nápodobou, identifikací, ale i obyčejné a jednoduché podmiňování. Rodič tím, jak reaguje na dětské emoční projevy, dává najevo, zda je přijímá nebo odmítá, a tím mu umožňuje rozdělit si emoce na žádoucí a nežádoucí. (Vágnerová, 2005)

Nakonečný popisuje dětské emoce pomocí jejich výrazných charakteristik: *„dětské city jsou krátkodobé, mají jen krátký průběh a rychle odeznívají; jsou labilní, snadno se mění, nálady dítěte kolísají a mohou téměř okamžitě přecházet ve svůj protiklad, dětské city se vyznačují určitým paradoxem, který spočívá v tom, že jsou výrazově velmi silné, ale současně povrchní, dětské city jsou velmi expresivní, výrazově nepotlačitelné, spontánní ve svých projevech a dítě se postupně učí výraz svých citů ovládat v souladu se společenskými požadavky.“* (Nakonečný, 2000, s.175)

Děti v tomto období jsou méně egocentrické a začínají chápat stanoviska druhých. (West, 2002)

Říčan (1989) tvrdí, že školáci jsou extravertní, orientování navenek. Převládá u nich kladné citové ladění, radostnost a bezstarostnost. Citově jsou spíše povrchní a mělcí. Nevydrží se dlouho zlobit, svůj vztek rychle odreažují, stejné je to ale i s pozitivními emocemi. V tomto věku děti ještě nejsou schopni soucitu, ale lze poměrně často pozorovat opačné city: děti se například velmi krutě posmívají těm, kteří trpí nějakým defektem.

Ke konci dětství citová labilita postupně přechází ve stabilitu. Obvykle dochází k citové vyrovnanosti již na konci období mladšího školního věku. Tu pak po krátké chvíli vystřídá opět období neklidu, souvisejícím s nástupem puberty a jí provázejícími hormonálními změnami. (Čačka, 2000)

U mladších školáků se také rozvíjí emoční inteligence. Díky ní děti lépe rozumí svým pocitům, jsou schopné ovlivnit jejich kvalitu, intenzitu i délku trvání. Postupně dochází k větší *„integrovanosti emočního hodnocení a racionálního uvažování“* (Vágnerová, 2005,

s.262). Díky tomu jsou děti schopné lépe chápat citové prožívání druhých lidí a objevují se náznaky empatie.

Velké množství emocí má svůj základ ve vztazích s lidmi. Nakonečný (2000) chápe vývoj emocí jako učení se emocím, čili podmiňování emocí. Čačka (2000) tvrdí, že s věkem se objevují 3 základní změny v dětském prožívání, a to že narůstá formalizovanost citových procesů, stabilita a dlouhodobost. Dále se mění nejen povaha citových reakcí, ale i jejich podněty. Vágnerová (2005) dodává, že ve školním věku jsou emoce více regulovány. Děti věří, že dokáží své emoce ovládat tím, že na podnět nebudou myslet. Začínají si uvědomovat, že někdy je nutné své emoční projevy potlačit. Tato emoční zralost poté usnadňuje adaptaci na školní režim a „zapadnutí“ do dětského kolektivu.

Ve školním věku se dále rozvíjí sebehodnotící emoce. K tomuto významně přispívá zejména získání nových zkušeností, vyplývajících se srovnávání vlastního výkonu a výkonů ostatních spolužáků, hodnocení dospělých i vrstevníků. Dochází i k lepší diferenciaci sebehodnotících emocí a jejich lepšímu porozumění. Školní věk je období, kdy se potvrzují jedincovy kvality ve výkonové i sociální oblasti. Dosažení dobrých výsledků v obou oblastech je rozhodující pro dosažení optimální sebeakceptace, v opačném případě dochází k pocitům nedostatečnosti a méněcennosti. (Vágnerová, 2000)

Školáci bývají optimističtí, mají tendenci interpretovat veškeré dění ve škole pozitivním způsobem, převažuje vyrovnané emoční ladění. Vágnerová (2005) pokračuje s tím, že v tomto období pokračuje učení v oblasti porozumění vlastním emočním prožitkům a způsobu jejich správné interpretace. Důležitá je dále schopnost emoční komunikace, tj. vyjadřovat i přijímat podněty tohoto druhu. Děti školního věku jsou schopny chápat signály týkající se emocí a zároveň vyjadřovat své pocity způsobem, který je pro ostatní srozumitelný. Své pocity ale dokáží školáci regulovat jen do určité míry. V tomto období už vědí, že je někdy nutné své emoční projevy potlačit, například vztekání, nebo pláč. Musí ale někde tyto potlačené emoce odreagovat, což není vždycky zvládnuté společensky přijatelným způsobem.

„Nástup do školy je spojen s většími požadavky ze strany rodičů i učitelů, tlak na přijetí povinností, jejichž plnění je specifickým způsobem klasifikováno, může zhoršit emoční ladění a stimulovat rozvoj negativních emocí, především úzkosti a strachu.... Emoční atmosféra ve škole má velký vliv na spokojenost dětí, a tím i na jejich výkon. Adaptaci na školní režim usnadňuje emoční zralost a emoční kompetence, vyplývající ze zkušenosti jistoty pozitivní naděje, kterou si dítě potvrzuje v prvních letech života. Ve školním věku se projevuje

přesvědčením, že neúspěch a různé problémy lze vždycky nějak napravit.“ (Vágnerová, 2005, s.214)

1.4 Vývoj osobnosti a sebepojetí

„Osobnost je organická jednota (systém) všeho tělesného a psychického, vrozeného a získaného, typická pro daného jedince, utvářená a projevující se v jeho chování (tj. v činnosti a společenských vztazích).“ (Holeček a kol., 2007, s.113)

Psychologický slovník definuje osobnost jako celek duševního života. Je to poměrně stálá jednota charakteru, temperamentu, intelektu a těla, což umožňuje její jedinečnou adaptaci na prostředí. (Hartl, Hartlová, 2000)

Dle Nakonečného (1998, s.9) je osobnost jako vnitřní psychická podstata člověka *„pojmenováním pro individuální celek dispozic k psychickým reakcím, který způsobuje, že v téže situaci reagují různí lidé různě a že tyto reakce ukazují určitou jednotu cítění, myšlení, vnímání, představ a snah.“*

Sebepojetí je definováno jako *„představa o sobě, to, jak jedinec vidí sám sebe“*. (Hartl, Hartlová, 2000, s.524)

Sebepojetí se vytváří v procesu socializace člověka, během jeho interakce se sociálním prostředím. Konkrétní obsah je daný sociální zkušeností jedince, proto je u každého člověka odlišný. Není je to jen souhrn představ o sobě, je v něm vyjádřen i vztah k sobě, charakterizovaný emocionálními prožitky, který se realizuje v rámci základní dimenze hodnocení, tedy pozitivivity a negativivity. Sebepojetí je produktem sociálního učení v procesu interakce osoby a světa. (Blatný, Plháková, 2003)

Pro rozvoj dětské osobnosti a sebepojetí je velmi důležité, kým se dítě cítí být, jaký je subjektivní obraz jeho samého. To je faktor, který ovlivňuje chování i prožívání. Dětské sebepojetí se formuje na základě zkušeností se sebou samým. Na počátku školního věku je obvykle dětské sebepojetí ještě výrazně ovlivněno aktuálními zážitky, postupně se však vytváří objektivní pohled na sebe sama. K tomu významně přispívají názory, postoje a hodnocení druhých lidí, které dítě nekriticky akceptuje. V období mladšího školního věku je přijímá jako něco, o čem se nepochybuje, něco co je dané. Zejména, pokud se jedná o názory nějakého významného člověka. Nemusí jít jen o verbálně vyjádřené myšlenky a názory, ale i o emočním vztahu, nebo projevené chování k dítěti navenek. (Vágnerová, 2005)

Základy sebepojetí a sebehodnocení a názor na vlastní schopnosti se vytváří již v předškolním věku, ve vztahu ke škole jej pak ovlivňují především očekávání rodičů a jejich představy o možnostech dítěte. Ve školním věku je sebehodnocení ve značné míře závislé na skutečném výkonu, který je odrazem potvrzení vlastní hodnoty. (Vágnerová a Klégrová, 2008)

Čačka se domnívá, že sebepojetí vychází ze sebepoznání, a společně s přiměřeným sebehodnocením představuje adekvátní východiska pro sebeuplatnění. O jednotlivých složkách osobnosti více dále. (Čačka, 2000)

Sebepoznávání je postupné objeovávání a získávání obrazu vlastních schopností a možností. V tomto období by se měl stále více přibližovat realitě. Je vhodné vést dítě k adekvátnímu ocenění vlastních kladů i poznávání vlastních nedostatků. Když totiž dítě ví o svých přednostech, necítí se tolik ohroženo svými nedostatky a může začít konstruktivně pracovat na jejich překonávání a nápravě.

Sebepojetí se na počátku skládá z názorů vrstevníků, rodičů, známých i učitelů. Mnohdy si tyto názory navzájem odporují a odporují si i s realitou. Nejsou ani objektivní, ani ustálené. S přibývajícím věkem se dítě snaží tyto rozpory odstraňovat a jejich sebepojetí se více ztotožňuje. Postupně se na sebe děti dívají stále kritičtěji, v tomto případě spíše realističtěji, a jejich sebepojetí se blíží sebepojetí dospělého člověka.

Sebehodnocení je subjektivní oceňování vlastní hodnoty. V dětství je pro dítě výrazná potřeba statusu hodného dítěte, aby bylo dobře hodnoceno a akceptováno autoritami. Postupně je dobré sebehodnocení výsledkem samostatného porovnávání s určitou normou. Základním a nejdůležitějším východiskem pro adekvátní sebehodnocení je atmosféra rodiny, dále pak škola, a s přibývajícím věkem je velmi podstatným činitelem i hodnocení vrstevníků.

S názorem na důležitost rodiny, vrstevníků a školy na správné sebepojetí i sebehodnocení přichází i Vágnerová (2005). Dále však zmiňuje i způsob konkrétního logického myšlení a zralost a vyrovnanost emočního prožívání jako velmi podstatná kritéria.

Holeček (2007) k tomuto tématu dodává, že sebepojetí školáka se formuje zejména dimenzí „úspěch-neúspěch“. S tím souhlasí i Vágnerová (2005, s.306): „*Významným prostředkem potvrzení vlastní hodnoty je výkon, v tomto smyslu se stává součástí sebepojetí.*“ Pod tímto si lze představit, že dítě svůj výkon posuzuje podle určité normy, kterou mohou představovat výsledky ostatních dětí, nebo nějaký standard, určený dospělými. Pokud se úkol nepodaří splnit tak, aby dosáhlo kýženého standardu, zvyšuje se riziko vzniku pocitů nedostatečnosti a méněcennosti.

Sebehodnocení školáků se mění i v závislosti na vývoji jejich kognitivních schopností. Jde zde o to, jak děti různé projevy chápou a zda je dovedou na této úrovni dostatečně dobře diferencovat. Nejmladší školáci ještě nejsou úplně schopni rozlišovat, jestli je nějaký rozdíl mezi jejich schopnostmi a dovednostmi, a kompetencemi. Ještě přesně neodhadnou, co umí a co ne, eventuálně jak dobře to umí. V tomto období případné rozdíly ještě nevnímají a jejich sebehodnocení jednoznačně vychází pouze z informací, které jim poskytují rodiče, nebo učitelé. (Vágnerová a Klégrová, 2008)

1.4.1 Vývoj genderové identity

Mužské i ženské mozky se odlišují, a to od velmi raných vývojových stádií až do smrti. Liší se anatomicky i funkčně, což znamená jak strukturou, tak činností a to v mnoha systémech.

Tím, že muži i ženy mají jiné mozky, mají tedy i různé chování. Diferencovaný mužský mozek má od dětství strukturu a funkci některých systémů na opačném kraji systému, než mozek ženy. Z tohoto pak vyplývají základní genderové stereotypy, s kterými se setkáváme prakticky denně – děvčata si hrají s panenkami, chlapci se zbraněmi; děvčata se pomlouvají, chlapci se perou; ženy mluví lépe než muži, muži lépe čtou mapy; ženy jsou více citlivé, muži kladou důraz spíše na rozum; muži vytvářejí hierarchické sociální systémy, ženy spíše horizontální; ženy zvládnou více úloh najednou, muži jen jednu, atd. Tyto věci jsou dětem dány do vínku společně s jejich pohlavím a genderovou identitou, základní aspekty se objevují už v raném dětství. (Koukolík, 2008)

Se vstupem do školy už mají děti v této oblasti jasno. Vědí, že tato složka identity je trvalá a nikdy se nezmění. Mění se ale jejich názory na vznik a vývoj genderově typických vlastností. V tomto období o nich děti začínají více uvažovat a posuzují je jako diferencovanější, ve vztahu ke každému jedinci. (Vágnerová, 2000)

Vedle spousty nových rolí, které pro dítě nastávají se vstupem do školy, se dle Vágnerové objevuje i tzv. sexuální role. Její projevy nejsou jen výsledkem působení sociálních vlivů, ale ženské a mužské chromozomy začínají spouštět svou funkci. Do osmi let nebývá u dětí vědomí vlastní sexuální identity nijak výrazné. Od tří do sedmi až osmi let vyhledávají chlapci i děvčata společnost ke hrám bez ohledu na pohlaví. Od osmi do deseti let

se však chlapci a dívky sdružují odděleně. Naopak se navzájem vyhýbají a projevují vůči sobě vysokou úroveň antipatie. (Vágnerová, 2005)

I Říčan souhlasí s tím, že v tomto věku vznikají tzv. izosexuální (stejnopohlavní) skupiny, které rozhodně nemají zájem mezi sebou nějak komunikovat nebo dokonce navazovat přátelství. (Říčan, 1987)

1.4.1.1 Vliv rodiny

„Pro rozvoj genderového sebepojetí jsou i v tomto věku významní rodiče. Přestože má dítě základní genderovou identitu již zafixovanou, přítomnost a způsob jednání rodičů obého pohlaví ji může nějak modifikovat.“ (Vágnerová, 2005, s.310)

Yablonsky uvádí, že pro chlapce v tomto věku je velmi významnou osobností otec. Ten poskytuje synovi vzor mužské role a to ve všech oblastech – profesní, zájmové, obecných způsobech jednání, apod. Chlapec může od otce „okoukat“ i tzv. mužský postoj k životu a jeho hodnotám. Syn otce pozoruje a pomocí nápodoby a identifikace se učí jeho způsoby chování a v interakci s ním si nacvičuje jejich praktické využití a ověřuje si jejich správnost. (cit. dle Vágnerové, 2005)

Dle Čačky je v tomto období pro děti velmi důležité přenést část důvěry z matky, která je do té doby zdrojem bazální jistoty a bezpečí, na otce. Velkou chybou je zde otcův nezájem, nedostatek času, nebo tvrdost trestů a přehnaná autoritativnost. (Čačka, 2000)

K otcům mají školáci většinou dobrý, neproblematický vztah. Pro chlapce je těžko postradatelným vzorem. Plní sice jinou úlohu než matka, ale i tak je pro vývoj dítěte otcovská role velmi podstatná. (Říčan, 1989)

Matka i přes vzrůstající věk dítěte stále zůstává jádrem citové opory po celé stadium školního dítěte. V její blízkosti se dítě chová nejvíce „dětinsky“, aby si odpočinulo od vyspělosti, o kterou usiluje jinde. (Čačka, 2000)

Matka svým chováním a názory ovlivňuje představu chlapců o otcích. Celkově tedy může chlapci potvrdit nebo vyvrátit obecnou hodnotu mužské role. Tím, jak se matka k otci chová, ukazuje chlapci, zda se identifikovat s otcem a stát se v budoucnu stejným člověkem. Jestliže děti žijí jen s matkou, chybí v rodině model mužské role, což negativně působí jak na chlapce, tak na dívky. Ty využívají otcovu roli k získání zkušeností, jak se chovat v interakci s jedincem opačného pohlaví, což je velmi důležité pro následující vývojovou fázi. (Vágnerová, 2005)

Dítě mladšího školního věku od matky potřebuje také otevřenou komunikaci a upřímnost. To se týká především citových problémů, kterých má v tomto období dost, i když ještě ne tolik, jako bude mít v období pubescence. Otevřenou komunikací se dítě učí vyznat se v tom, co cítí, přijímat tedy city takové, jaké jsou. Matka je tím, kdo dítě učí, že city je na jedné straně třeba ovládat, na druhé straně však není správné je potlačovat a sám sobě něco nalhávat.

„Vztah mezi rodiči a dětmi trpí zvláště, když rodiče chtějí mít z dětí vlastní kopii (každá opačná preference je podceňována). Děti jejich přání obvykle jen obtížně naplňují, zvláště když to neodpovídá jejich vlastnímu zaměření. Buďto jen pasivně napodobují anebo až hostilně (nepřátelsky a agresivně) kladou odpor.“ (Meyers-Meyers cit. dle Čačky, 2000)

1.4.1.2 Vliv vrstevnické skupiny

V tomto období dochází k stále větší genderové diferenciaci, která dětem umožňuje se odlišovat typickým způsobem. Školní děti preferují vytvářet skupiny s dětmi stejného pohlaví, což jim pomáhá potvrdit si svou genderovou identitu. Chlapecké i dívčí skupiny se vyhýbají vzájemným kontaktům, naopak členům vlastní skupiny projevují velkou solidaritu. Narůstají pocity vlastní výjimečnosti a nadřazenosti vlastního genderu, a to zejména u chlapců.

Chlapci obvykle tvoří větší skupinky, hierarchicky uspořádané. Dávají přednost soutěživým hrám, bývají agresivnější, vzájemné vztahy pro ně nejsou tak důležité, nepotřebují výlučné kamarádství, daleko větší význam pro ně má dominance a postavení ve skupině, které se obvykle odvíjí od fyzické síly a dalších imponujících vlastností. (Vágnerová, 2005)

Na otázku „s kým se kamarádíte“ chlapci v tomto období obvykle udávají svého souseda z lavice. Nepřemýšlejí o významu kamarádství tolik jako dívky. Blízkost sezení je pro ně adekvátní důvod pro to, nazvat někoho svým kamarádem. Stejně významným činitelem jsou také stejné zájmy, v tomto případě většinou stejné názory na různé hry. Chlapci, kteří jsou zaměřeni spíše na sport a další podobné hry „s pravidly“ se mají tendenci sdružovat spolu, stejně tak jako chlapci, které lákají spíše hry „na něco“. (Pražská skupina školní etnografie, 2005)

Dívky oproti tomu preferují důvěrnější kamarádství. Tvoří malé skupinky, obvykle pouze dvojice či trojice. Jsou více soustředěné na vzájemné vztahy, více spolu komunikují, typická je výlučnost a výrazné vyjadřování pozitivních emocí. (Vágnerová, 2005)

S tímto názorem se ztotožňuje i Pražská skupina školní etnografie (2005) která k tomuto dodává, že toto kamarádké spojování děvčat trvá krátce, třeba jen jednu přestávku. Dívky vytvářejí „party“ se zlomky témat všelijakých tajných spolků, často hovoří tajnou řečí, nebo si vytváří své tajné písmo, mají utajovaný seznam členů, apod.

Navzdory velké diferencovanosti obou skupin, jak dívčích tak chlapeckých, ale komunikují i mezi sebou. Už od první třídy se můžeme setkat se některými základními principy kontaktu mezi chlapci a dívkami. Asi nejvýraznějším typem je „sex“. Pod tímto slovem si v tomto případě můžeme představit jakýsi otevřený kontakt, který se projevuje inscenovanými „útoky“ a „krádežemi“, škádlivými nadávkami, a dalšími akcemi, jejichž jednání je zásadně motivováno vzájemným kontaktem, i když k úplnému kontaktu jako takovému nedochází. Jedná se spíše o potencionální kontakt. Hlavními aktéry jsou silné osobnosti třídy. Dále se střetávání dívek a chlapců odehrává, pokud dívčí nebo chlapecká skupina některého svého člena zavrhne, a ta druhá je ochotna se ho ujmout. Tomuto se říká „azyl“. (Pražská skupina školní etnografie, 2005)

1.4.1.3 Vliv školy

Gendrové stereotypy a očekávání se projevují i ve škole. Od chlapců se obecně očekává menší zájem o výuku, lajdáctví, hyperaktivita, menší píle, větší míra vyrušování, apod. Chlapci bývají obvykle více kritizováni, učitelé mají pocit, že je musí neustále kontrolovat, nelze se na ně spolehnout. Od dívek se očekává konformita, poslušnost a svědomitost. Učitelé mají tendenci je ochraňovat i díky tomu, že se od nich očekává větší submisivita a méně soupeřivé chování. Tyto stereotypy, projevy učitelů, ale i celého vzdělávacího systému mají vliv na vývoj dětí, a zejména na jejich sebehodnocení.

Pro dívky je typická větší sebekritičnost. Dospělí přičítají jejich dobré výsledky jejich pílí a snaživosti, s tím se pojí očekávání od budoucnosti – čím více se budu snažit, tím lepších výsledků dosáhnu. Případný neúspěch bývá tedy logicky svalován na nedostatek schopností, protože píle a snaha se bere jako automatická. Na toto dívky reagují převážně únikovými obrannými strategiemi, které vedou k stažení se do sebe a neřešení problému.

Chlapci jsou oproti děvčatům obecně méně citliví na informace o kvalitě svého výkonu. Jejich sebehodnocení se v období mladšího školního věku nijak výrazně nemění. Jejich neúspěch mají dospělí tendenci svalovat kvůli genderovým stereotypům na nedostatek snahy, motivace a úsilí, což znamená, že jde o faktory, které lze ovlivnit. Rodiče tedy

většinou předpokládají, že jejich schopnosti jsou na vyšší úrovni než dosažené výsledky, právě kvůli obecnému předpokladu menšího snažení, než u dívek. (Vágnerová, 2005)

V tomto období se také objevují první projevy, které můžeme považovat za rodičovské chování. Děti dokáží pečovat o mladší, i když je to nikdo neučil. Vrozené dispozice k tomu však nestačí a je nutná i specifická stimulace. Pro děti je velmi poučný kontakt s dětmi na nejrozličnější vývojové úrovni. Na základě takovéto zkušenosti se formují dětské postoje a chování. Male děti jsou pro naše mladší školáky objektem péče, oproti tomu starší děti se stávají vzory různého chování, a vrstevníci jsou referenční skupinou, určitým zrcadlem vlastního chování.

2 Ústavní výchova

„Ústavní výchova je forma péče o děti, které nemohou být ze závažných důvodů vychovávány ve vlastní rodině nebo jejichž výchova je vážně ohrožena nebo narušena.“
(Bubleová, 2001, s.4)

Ústavní výchova je nařizována soudem dle zákona § 46 zákona č. 94/1963 Sb. o rodině, jestliže je výchova dítěte vážně ohrožena nebo vážně narušena a jiná výchovná opatření nevedla k nápravě, nebo jestliže z jiných závažných důvodů nemohou rodiče výchovu dítěte zabezpečit. Před nařízením ústavní výchovy je soud povinen zkoumat, zda výchovu dítěte nelze zajistit náhradní rodinnou péčí nebo rodinnou péčí v zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc, které mají přednost před výchovou ústavní.

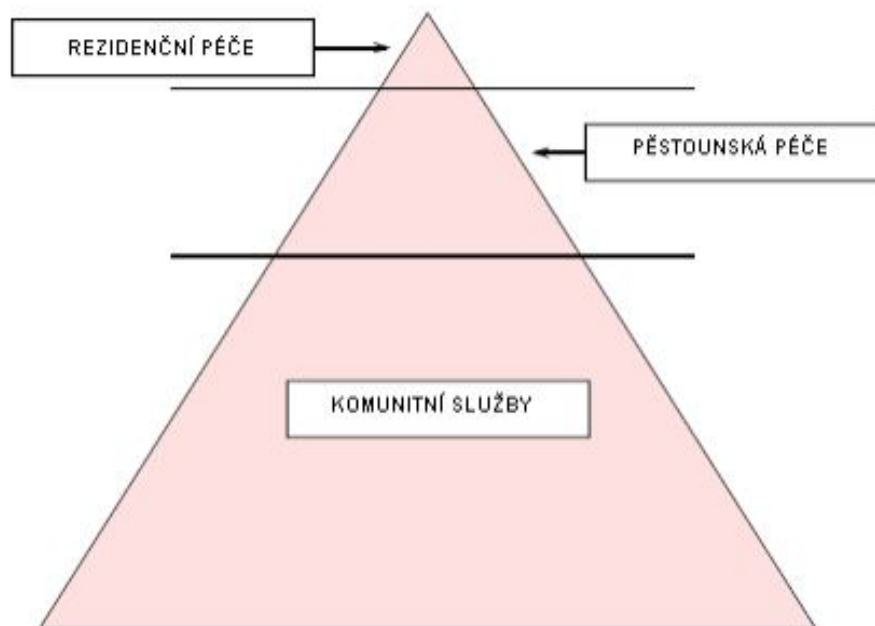
Česká republika patří mezi země s nejvyšším počtem dětí v ústavní péči v zemích Evropské unie. Nejvíce stoupá počet dětí umístovaných do diagnostických ústavů, ale zvyšuje se také počet dětí v dětských domovech. Zvýšené počty dětí v ústavech podle odborníků ukazují na špatný sociální systém, který je potřeba změnit. Za rok 2011 (údaje z roku 2012 nejsou v současné době k dispozici) byla ústavní výchova soudně nařízena 3 198 dětem z celé České republiky. V tomto roce bylo tedy v ústavní péči celkem 14 976 dětí, za což je Česká republika dlouhodobě kritizována.

Současná novela zákona si klade za cíl počty ústavů v naší zemi snížit a posílit ambulantní péči o problémové rodiny. Novela má omezit maximální povolenou délku pobytu v diagnostickém ústavu na osm týdnů a zrušit možnost přijmout dítě do ústavu na žádost rodiče. Poslanecká sněmovna přehlasovala veto prezidenta Václava Klause a schválila novelu zákona, který od 1.1.2013 otevírá prostor mimo jiné i pro zavedení profesionálních pěstounů. Stát se tímto zásahem snaží začlenit děti bez fungujícího domova přímo do rodin, aniž musejí projít kojeneckými ústavu a dětskými domovy. Mezi zásadní změny patří skutečnost, že se pěstounství stalo povoláním, za které náhradní rodiče dostávají plat, jsou důchodově pojištěni a odečítá se jim sociální a zdravotní pojištění.

Dle tvůrců této novely by do problémových rodin měli častěji docházet odborníci a pomáhat jim řešit nastalé potíže tak, aby se děti z těchto rodin do ústavů vůbec nedostávaly. Měla by se proto rozšířit síť preventivních poraden, kam by mohli docházet jak rodiče, tak děti. Novela se snaží omezit kapacity zařízení náhradní výchovné péče a zaměřit je na poskytování konkrétních služeb, jako například poskytování výchovně léčebné péče, péče o

drogově závislé, o děti s extrémními poruchami chování a podobně. Na péči o ohrožené děti jde v současné době zhruba sedm miliard ročně, z toho 3,5 miliardy putuje na péči o děti v ústavech. (http://www.tyden.cz/rubriky/domaci/politika/narvane-ustavy-problemove-deti-museji-ven-schvalili-poslanci_224794.html)

Následující pyramida ukazuje ideální stav toho, jaký by měl být poměr služeb pro děti a rodiny:



(Mulheir, Browne)

Z obrázku vyplývá, že nejvíce by se na podpoře dětí z problémových rodin měly podílet komunitní služby, pokud tyto nezafungují, měly by se děti dostat do pěstounské péče a nejméně dětí by mělo skončit v ústavní péči. (Mulheir, Browne)

2.1 Zákony upravující problematiku práv dětí a ústavní výchovy

Zákon o rodině (č. 94/1963 Sb.)

Zákon o rodině upravuje v této souvislosti zejména vztahy mezi rodiči a dětmi, rodičovskou zodpovědnost (včetně jejího omezení, pozastavení a zbavení), vyživovací povinnost, výchovná opatření, pěstounskou péči, nařízení ústavní výchovy, určení rodičovství, osvojení, poručnictví a opatrovnictví.

Zákon o sociálně-právní ochraně dětí (č. 359/1999 Sb.)

Sociálně-právní ochranou se rozumí ochrana práva dítěte na příznivý vývoj a řádnou výchovu, ochrana oprávněných zájmů dítěte včetně ochrany jeho jmění a působení směřující k obnovení narušených funkcí rodiny. Zákon upravuje opatření sloužící k ochraně dětí a postup orgánů vykonávajících sociálně-právní ochranu.

Zákon o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních (č. 109/2002 Sb.)

Zákon upravuje výkon ústavní výchovy v těchto typech zařízení: diagnostický ústav, dětský domov, dětský domov se školou, výchovný ústav. Zákon dále upravuje práva a povinnosti dětí umístěných v ústavní výchově, osob odpovědných za výchovu, práva a povinnosti ústavních zařízení (resp. ředitele).

Z dalších zákonů na tuto problematiku dopadají zejména:

Občanský soudní řád č. 99/1963 Sb., Správní řád č. 500/2004 Sb., Zákon o soudnictví ve věcech mládeže č. 218/2003 Sb., Trestní zákon č. 140/1961 Sb., Zákon o veřejném ochránci práv č. 349/1999 Sb., a další.

2.2 Ústavní a ochranná výchova v České republice

Ústavní výchovu navrhuje sociální kurátor pro děti a mládež u takových dětí, o něž se rodiče řádně nestarají, a žádný jiný způsob výchovy dítěte není žádoucí, nebo není dostupný. Ústavní výchova a její podmínky jsou upraveny v občanském soudním přádu a v zákoně o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. (Matoušek a Kroftová, 2003)

Ústavní výchova v naší zemi je nařizována osobám mladším osmnácti let kdy je jejich výchova vážně narušena či ohrožena, nebo rodiče nemohou svou výchovnou roli ze závažných důvodů jakkoli naplnit.

U dětí do tří let zajišťují ústavní výchovnou péči zdravotnická zařízení, jako jsou dětské domovy pro děti do tří let a kojenecké ústavy. Pro děti starší jsou to školská zařízení, tj. dětské domovy nebo výchovné ústavy.

Kromě ústavní výchovy existuje i tzv. **ochranná výchova**, která je druhem ochranného opatření zajišťující prevenci, izolaci a resocializaci dítěte, pokud se dopustilo společensky nebezpečného činu. Ochranná výchova se pro dítě mezi dvanáctým a patnáctým rokem řeší v občanskoprávním řízení, u mladistvého, tedy osoby mezi patnáctým a osmnáctým rokem se ochranná výchova ukládá v trestním řízení. Délka ochranné výchovy je omezena dvěma aspekty. Tím prvním je kritérium účelnosti, kdy ochranná výchova potrvá, dokud to vyžaduje její účel. Bylo-li tedy účelu dosaženo, musí být mladistvý z ochranné výchovy propuštěn a to i když ještě nedovršil osmnáctý rok života. Dalším omezením je stanovení maximální věkové hranice, kdy podle zákona ochranná výchova trvá nejdéle do dovršení osmnáctého roku věku chovance. Jako výjimka je zde stanovena možnost, že pokud to vyžaduje zájem chovance, může soud ochrannou výchovu prodloužit do dovršení jeho devatenáctého roku. K rozhodnutí o prodloužení musí však dojít ještě před dovršením osmnáctého roku života. (<http://www.epravo.cz/top/clanky/ochranna-vychova-7684.html>)

Problematiku ochranné výchovy upravuje zákon č. 218/2003 o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy o soudnictví ve věcech mládeže. Dle § 22 soud může uložit ochrannou výchovu, pokud o výchovu mladistvého není náležitě postaráno a nedostatek řádné výchovy nelze odstranit v jeho rodině, nebo byla dosavadní výchova zanedbána, nebo prostředí, v kterém mladistvý žije, neposkytuje záruku jeho náležité výchovy a nepostačuje uložení výchovného opatření.

(http://www.pravnipredpisy.cz/predpisy/ZAKONY/2003/218003/Sb_218003_-----_.php)

Dalším typem péče je tzv. preventivní výchovná péče. *„Preventivně výchovná péče (dále jen péče), jak je vymezeno zákonem č. 109/2002 Sb., je poskytování speciálně pedagogických a psychologických služeb dětem s rozvinutými projevy poruch chování, negativních jevů v sociálním vývoji, u nichž není nařízena ústavní výchova nebo uložena ochranná výchova, osobám odpovědným za výchovu a pedagogickým pracovníkům.“* (Gába, 2011, s.25)

Péče je poskytována formou služby:

- ambulantní,
- celodenní (stacionární),
- internátní.

Střediska výchovné péče poskytují sociálně pedagogickou péči a psychologickou pomoc dětem, u kterých se projevují poruchy chování, objevují se negativní jevy v sociálním vývoji, nebo dětem, které jsou propuštěny z ústavní výchovy a je nutná pomoc pro jejich integraci zpět do společnosti. Jejich hlavním úkolem je odstranění či zmírnění poruch chování a prevence vzniku závažnějších výchovných poruch a dalších nežádoucích jevů v sociálním vývoji dětí. Střediska spolupracují s pedagogicko-psychologickými poradnami, či se speciálně pedagogickými centry, nebo s orgány, které se podílejí na prevenci sociálně patologických jevů a drogových závislostí. (Gába, 2011)

2.3 Zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy v České republice

První ústavy, které byly budované pro společensky handicapované lidi, nebyly specializované. Zřizovala je od středověku církve a od 16. století i obce. K většímu rozšíření specializovaných zařízení pro děti a mládež dochází v západní Evropě až po měšťanských revolucích z roku 1848. U nás byly zakládány o něco později, až v druhé polovině 19. století. Zřizovány byly obcemi, zemskými orgány státní správy a také různými spolky a nadacemi.

Předpisy upravující výkon ústavní výchovy byly do této doby velmi obecné a málo zavazující. Složení dětí a mládeže v těchto ústavech bylo tedy velmi pestré a málo organizované. Ústavy se oproti dnešním velmi lišily zejména v organizovanosti a velikosti skupin, s nimiž se pracovalo najednou. Někde byl kladen větší důraz na vzdělání, jinde byl tvrdě vyžadován řád a pořádek, jinde své svěřence podporovali v učení se manuálním dovednostem.

Pobyty byly až do druhé světové války delší než dnes, tím pádem byla i vazba dětí na pracovníky výraznější, než v dnešní době. O svěřence se zaměstnanci starali i po jejich propuštění. Pracovníci jim pomáhali hledat zaměstnání, bydlení, a v řadě případů s nimi zůstávali v dlouhodobém kontaktu.

V padesátých letech vznikla ucelená jednotná síť ústavů pro děti a mládež, která pod upravenými názvy a po několika změnách funguje dodnes. (Matoušek, Kroftová, 1998)

System zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy je v současné době právně upraven zákonem č. 109/2002 Sb. o výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně jiných zákonů. Tato kapitola se bude zabývat zejména školskými zařízeními, mezi které patří

diagnostický ústav, dětský domov, dětský domov se školou a výchovný ústav. Jejich účelem je dle výše uvedeného zákona zajišťovat dítěti náhradní výchovnou péči v zájmu jeho zdravého vývoje, zmírňovat nebo odstraňovat příčiny nebo důsledky již vzniklých poruch chování a přispívat ke zdravému osobnostnímu vývoji dítěte.

2.3.1 Diagnostický ústav

Diagnostický ústav je zařízení definované zákonem č. 383/2005 Sb., které slouží k psychologické diagnóze dětí a jejich výchově a péči o ně. Jedná se o zařízení, do kterého se dostávají děti s poruchami chování.

Diagnostický ústav je školským zařízením, jehož úkolem je diagnostikovat situaci, problémy a možné řešení jednotlivých klientů. Pobyt v diagnostickém ústavu může být buď dobrovolný, nebo nařízený soudem. Pod dobrovolným se skrývá trojstranná dohoda mezi vedoucím ústavu, rodiči nebo zákonnými zástupci svěřence a svěřencem samým. Dobrovolné pobyty jsou ale velmi výjimečné, většina dětí tedy přichází na základě rozhodnutí soudu, a to buď na základě předběžného opatření, nebo rozsudku o uložení ústavní či ochranné výchovy. (Matoušek a Kroftová, 1998)

Téměř všechny děti, kterým byla nařízena ústavní výchova, projdou tímto ústavem. Pobyt v takovémto typu zařízení trvá obvykle dva měsíce. Poté je vydáno rozhodnutí, jaké další opatření je vhodné pro konkrétního klienta. (Burešová, 2008)

Dle věku se dělí na dětské diagnostické ústavy (DDÚ) - na území je ČR osm ústavů, a na diagnostické ústavy pro mládež (DÚM) – na území ČR jsou dva ústavy pro dívky a tři ústavy pro chlapce.

Diagnostický ústav plní, dle výše uvedeného zákona, podle potřeb dítěte úkoly diagnostické (vyšetření úrovně dítěte formou pedagogických a psychologických činností), vzdělávací (zjišťování úrovně dosažených znalostí a dovedností a realizace specifických vzdělávacích potřeb), terapeutické (směřující k nápravě poruch v sociálních vztazích a chování dítěte), výchovné a sociální (vztahující se k osobnosti dítěte, jeho rodinné situaci a nezbytné sociálně-právní ochraně dětí), organizační (související s umístěním dětí různých zařízení, spolupráce s orgánem sociálně právní ochrany dětí při přípravě jeho návrhu na nařízení předběžného opatření) a 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).

Diagnostický ústav na základě výsledků diagnostických, vzdělávacích, terapeutických, výchovných a sociálních činností, které jsou součástí komplexního vyšetření, zpracovává komplexní diagnostickou zprávu s návrhem specifických výchovných a vzdělávacích potřeb stanovených v zájmu rozvoje osobnosti.

Po ukončení pobytu v diagnostickém ústavu jde naprostá většina svěřenců do výchovného ústavu. Jen zlomek dětí se vrací tam, odkud do diagnostického ústavu přišli. Jsou to prakticky jen ti, kteří byli do tohoto typu zařízení umístěni na přání rodičů, případně dětského domova. (Matoušek a Kroftová, 1998)

2.3.2 Dětský domov

Dětský domov pečuje o děti podle jejich individuálních potřeb. Ve vztahu k dětem plní zejména úkoly výchovné, vzdělávací a sociální. Účelem dětského domova je zajišťovat péči o děti s nařízenou ústavní výchovou, které nemají závažné poruchy chování, tedy duševně i tělesně zdravým dětem. Tyto děti se vzdělávají ve školách, které nejsou součástí dětského domova. Do tohoto typu zařízení se umisťují zpravidla děti od 3 do 18 let. Pokud studují, nebo se připravují na povolání, mohou zde zůstat až do 26 let, a jsou sem umisťovány často také nezletilé matky s dětmi. U nás existují dva typy dětských domovů a to dětský domov rodinného typu a dětský domov internátního typu.

„Dětský domov rodinného typu slouží dětem, u kterých se předpokládá dlouhodobý pobyt v domově. Děti zde mohou zůstat až do ukončení své profesní přípravy, nejdéle však do dvaceti šesti let. Základní organizační jednotkou je rodinná buňka o osmi až deseti dětech. Sourozenci jsou zařazováni výhradně pospolu. Každá rodinná buňka má své vlastní prostory. Vychovatelé jsou oslovováni jako teta a strýc.“ (Koubová, 2006, s.13)

„Dětský domov internátního typu slouží dětem, u kterých se předpokládá kratší doba pobytu. Základní organizační jednotkou je výchovná skupina do patnácti dětí.“ (Koubová, 2006, s.14)

2.3.2.1 *Dětský domov se školou*

Účelem dětského domova se školou je dle výše uvedeného zákona zajišťovat péči o děti s nařízenou ústavní výchovou, nebo uloženou ochrannou výchovou, které mají závažné poruchy chování, nebo které pro svou přechodnou nebo trvalou duševní poruchu vyžadují výchovně léčebnou péči.

Do dětského domova se školou mohou být umísťovány děti zpravidla od 6 let do ukončení povinné školní docházky. Pokud se dítě po ukončení povinné školní docházky nemůže pro pokračující závažné poruchy chování vzdělávat ve střední škole, nebo nemůže nastoupit do zaměstnání, je přeřazeno do výchovného ústavu.

2.3.3 **Výchovný ústav**

Výchovný ústav pečuje o mládež ve věku patnácti až osmnácti let se závažnými poruchami chování, u nichž byla nařízená ústavní výchova nebo uložena ochranná výchova. Dle zákona 109/2002 sbírky o výkonu ústavní výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů výchovný ústav ve vztahu k dětem plní zejména úkoly výchovné, vzdělávací a sociální. Ústav zabezpečuje dětem převýchovu a přípravu na povolání, a to zejména pomocí odborných učilišť a praktických škol. Někteří mladiství jsou zařazeni do pracovních skupin a vykonávají práci v areálu ústavu, nebo pod dohledem pracovníka i mimo výchovný ústav.

Do výchovného ústavu jsou děti a mladiství umísťováni na základě rozsudku soudu, který jim nařídil ústavní výchovu, nebo na základě soudního usnesení o předběžném umístění v ústavu, nebo po dohodě s rodiči. (Matoušek a Kroftová, 1998)

Do takového typu zařízení může být umístěno i dítě mladší 15 let, pokud má uloženou ochrannou výchovu a v jeho chování se projevují tak závažné poruchy, že nemůže být umístěno v dětském domově se školou. Výjimečně, v případech zvláště závažných, lze do výchovného ústavu umístit i dítě s nařízenou ústavní výchovou starší 12 let.

Dle Matouška a Kroftové (1998) jsou svěřenci rozděleni do výchovných skupin, které obvykle odpovídají jejich zařazení do vzdělávacího programu. Tyto programy mohou mít tři podoby, a to kurzy a praktická školení pro krátkodobé pobyty a pro ty nejhůře vzdělatelné svěřence (řemeslné dovednosti, výchova k rodičovství), dále odborné učiliště, které svěřenec absoluuje s výučním listem, a střední odborné učiliště.

I typů výchovných ústavů existuje celá řada. Kromě výchovného ústavu pro mládež, o které bylo hovořeno výše, jsou to:

Výchovný ústav pro mládež se zvýšenou péčí – ten je určen pro mládež s vyšším stupněm mravní narušenosti. Dále jsou přijímáni i mladiství z výchovného ústavu pro mládež, u kterých nedošlo během péče a převýchovy ke kýženým výsledkům. Děti jsou rozděleny do skupin po dvanácti.

Výchovný ústav pro mládež s ochranným režimem – tento typ zařízení je určen jedincům s výraznými poruchami chování, projevující se velmi antisociálně. Je pro jedince, kteří v předchozích zařízeních opakovaně utíkali, apod. Je to poměrně nový typ ústavní péče, ve kterém jsou děti ve skupinách maximálně po osmi.

Výchovný ústav pro děti – v tomto typu výchovného ústavu jsou obvykle děti od deseti do osmnácti let. Zpravidla vzniká tam, kde není možnost mít dva oddělené ústavy, ale jsou zde značná negativa, např. osvojování si negativních vzorů chování mladšími dětmi od starších, apod.

Výchovný ústav pro nezletilé matky – zde mohou být mladistvé matky do svých osmnácti let, pracovníci je připravují na roli matky, snaží se odstraňovat nežádoucí vlivy, negativní vzorce chování a přijmout zodpovědnost za péči o dítě i sama za sebe.

2.4 Specifika ústavní výchovy v České republice

Novela zákona o ústavní výchově, která je od 1.1.2013 v platnosti, konečně mění systém ústavních zařízení založený před třiceti lety. Novela pěstounství zprofesionalizovala. Pěstouni nyní dostávají vyšší odměnu, a to i v době, v níž o žádné dítě zrovna nepečují. Méně peněz od státu nyní dostávají zařízení pro okamžitou pomoc, jimž by ale měli začít víc platit rodiče.

Odměna pěstouna se nově posuzuje jako plat, což znamená, že pečující lidé jsou důchodově pojištěni. Novela dále zavádí dávky pro děti po ukončení pěstounské péče a státního příspěvku na služby při výkonu pěstounské péče. Úředníci by podle novely měli rodinám pomáhat, aby děti mohly zůstat doma. Pokud by to ve vlastní rodině nebylo možné, měly by se dostat na přechodnou dobu do profesionálních pěstounských rodin. Těch je v současné době cca 70 v celé České republice.

Novelu sněmovna schvalovala celkem třikrát, neboť ji odmítl před prezidentem také Senát kvůli obavám o ohrožení současného fungujícího stavu. Přijetí novely doporučilo 38 organizací na pomoc dětem. Proti naopak byl Fond ohrožených dětí a Česká lékařská komora.

V českých ústavech je asi 11 tisíc chlapců a děvčat, zhruba dva tisíce z nich nejsou starší tří let. Podle zástupců organizací na pomoc dětem a pěstounům stojí roční pobyt v dětském domově asi 281 tisíc korun a v kojeneckém ústavu zhruba 448 tisíc korun. Pěstounská péče na přechodnou dobu má vyjít asi na 240 tisíc korun, na péči u stálých pěstounů pak stát podle věku dítěte vydá od 96 tisíc do 120 tisíc korun ročně. (http://www.tyden.cz/rubriky/domaci/prehlasovali-klause-snemovna-znovu-schvalila-novelu-k-podpore-pestounstvi_251573.html)

V České republice je v současné době 13 kojeneckých ústavů pro děti do 1 roku, 10 dětských domovů pro děti od 0 do 3 let a 16 (batolecích) dětských domovů od 1 do 3 let, s celkovou kapacitou 2 136 míst. Co se týče školských zařízení, jejich počet stoupl ze 158 na 190, z toho je 120 dětských domovů s kapacitou převyšující 4000 míst. Zbytek připadá na diagnostické ústavy a výchovné ústavy pro děti a mládež.

Z výzkumů, které provádí Sekce pro práva dětí Rady vlády ČR pro lidská práva, vyplývá, že třetina dětí se v ústavech nachází čtyři a více let. Některá zařízení umožňují návštěvu jen jednou měsíčně a to v předem stanovený den a hodinu. V mnoha zařízeních jsou ložnice i po 10 (Tomu se ale v současné době dětské domovy a výchovné ústavy snaží zabránovat tím, že se soustředí na tzv. rodinný typ – děti jsou v pokojích po dvou až třech, budovy jsou rozděleny na části, tzv. „rodinky“. Každá rodinka se skládá z několika dětí, které se střídají, a maximálně deseti dětí.), apod.

Ústavní život by měl co nejvíce navozovat prostředí domova, časté střídání několika vychovatelů a velký počet dětí připadajících na jednoho vychovatele však této myšlence do jisté míry odporují. Ústavy také mnoho nepodporují kontakty svěřenců s jejich vlastními rodinami či rodinami cizími v rámci tzv. hostitelské péče.

„V současné době je krizová situace dítěte, které nemůže zůstat ve svém dosavadním prostředí, řešena nejčastěji jeho předběžným umístěním do ústavní péče, aniž se hledají jiná řešení, zejména svěření dítěte do péče třetí osoby v širší rodině nebo do pěstounské péče cizích osob. Přechodná profesionální pěstounská péče ani tzv. respitní pěstounská péče pouze na dobu pracovních dnů není u nás zatím právně zakotvena (v malé míře ji fakticky zajišťují pouze některé nestátní subjekty v azylových domech pro děti). Ročně je u nás do ústavní péče

umísťováno víc než čtyři tisíce dětí (z toho zhruba polovina do kojeneckých ústavů a zdravotnických dětských domovů). Celkem u nás v ústavech vyrůstá víc než dvacet dva tisíc dětí, z toho třináct tisíc v ústavech sociální péče. Současný systém náhradní výchovné péče je v příkrém rozporu se závěry a doporučeními výzkumů v této oblasti i s praxí v zemích EU. Pro děti je umístění do ústavní výchovy značně traumatizující (existuje dokonce odborný termín "šok z umístění") a v jejich psychickém a citovém vývoji je často poškozují a negativně je ovlivňuje i v dospělosti."(závěr sekce pro práva dětí Rady vlády ČR pro lidská práva o problémech systému náhradní výchovy v ČR)

Matějček a Langmeier o ústavní výchově velmi stručně říkali už před lety, že děti tu mají střechu nad hlavou, bydlí v teple, mají dost potravy, ale nemají tu to, co bylo pro vědu donedávna věcí nepodstatnou, ale poslední léta zjišťuje, jak velmi podstatná věc to je, a to mateřská láska. (Matějček, Langmeier, 1981)

2.4.1 Hlavní nedostatky a problémy ústavního systému v České republice

a) Rozdělení mezi tři resorty – zdravotnictví, školství, práce a sociálních věcí

V důsledku tohoto zřízení často dochází k rozdělování sourozenců podle věku a zdravotního stavu. Tím často přijdou o jedinou pozitivní citovou vazbu, kterou si byly schopni vytvořit, nebo která jim zbyla. Děti také musí často střídat ústavní zařízení – ze zdravotnických do školských. Tříleté dítě, které se do ústavní péče dostalo hned po narození, vystřídá hned čtyři zařízení – **kojenecký ústav**, kam dítě putuje ihned po narození na základě rozhodnutí soudu o ústavní výchově nebo na základě předběžného opatření, **dětský domov pro děti do tří let**, kam dítě putuje, pokud rodiče nedají souhlas s adoptí, nebo pokud se dítě nepodaří v požadované době umístit do nějaké formy náhradní rodinné péče, **diagnostický ústav**, kde po dobu osmi týdnů probíhá diagnostika dítěte a hledání nejlepšího způsobu vykonání další ústavní péče (v tomto zařízení se společně střetávají děti s nařízenou ústavní či ochrannou výchovou a děti, které byly týrány, nebo osiřely, s dětmi drogově závislými, dětskými delikventy, nebo dokonce dětskými vrahy, což je stále velmi spornou otázkou), a **dětský domov**, kam dítě umístí po dovršení tří let. Dítě se tedy několikrát ocitá v cizím prostředí, mezi cizími lidmi, postrádá osoby i předměty, na které bylo zvyklé.

Dalším velkým problémem je velký nedostatek podnětů u dětí do tří let, které jsou vychovávány ve skupinách až deseti dětí stejného věku na jednu sestru a tak nemají možnost

čerpat podněty od starších dětí, a velmi časté střídání personálu pečujícího o děti ve zdravotnických zařízeních. O jedno dítě, které se dostane do ústavní péče ihned po narození, postupně pečují do jeho tří let přibližně 28 zdravotních sester.

b) Nevhodné typy ústavních zařízení v rámci resortu školství

V důsledku tohoto problému dochází k rozdělování sourozenců i v rámci soustavy školských zařízení, a to podle věku, pohlaví, mentální úrovně a výchovných problémů do dětských diagnostických ústavů, diagnostických ústavů pro mládež, dětských domovů, zvláštních škol internátních, dětských výchovných ústavů a výchovných ústavů pro mládež. S tímto se v současné době snaží dětské domovy bojovat a snaží se udržet sourozenecké skupiny pohromadě. Ne vždy je to ale systémem sociální péče u nás dovoleno.

Dalším problémem je zbytečné umísťování dětí bez poruch chování do diagnostických ústavů, a tedy jejich společnou výchovu s dětmi se zkušenostmi s kriminalitou, drogami, alkoholem a prostitucí. V návaznosti na to vyplouvá na povrch další významný nedostatek české ústavní péče, a to chybějící zařízení pro děti se závislostmi a těžkými poruchami chování.

c) Různá úroveň péče i v rámci jednoho typu zařízení

Zařízení se liší jak materiálním vybavením (ložnice po deseti dětech, oproti tomu pokojíčky pro dvě, nebo i jedno dítě), tak i ve vztahu k vychovatelům. Někde děti pracovníkům tykají a oslovují teto a strejdo, jinde jim vykají a oslovují pane vychovatelé. Rozdíl je také v počtu dětí ve skupinkách („rodinkách“), může jich být až patnáct na jednoho vychovatele, jinde je to pouze osm.

Různé jsou i možnosti dětí poznávat normální život, někde je využívána tzv. hostitelská péče, jinde pouze „skleníková výchova“ jen v zařízení. Dítě má často velice omezené možnosti poznat skutečný život za zdmi ústavu, stává se sociálně izolovaným a tím i závislým na pomoci druhých i po odchodu z ústavu. Svět ústavu je do jisté míry odtržen od reality a děti, které v něm prožijí celé své dětství a období dospívání, ani nemohou být vybaveny takovými sociálními a emocionálními návyky, které by měly získat v prostředí dobře fungující rodiny.

d) Problémy v personálním obsazení

Vychovatelé na rozdíl od pěstounů nemusí mít psychologické vyšetření ani předkládat výpis z rejstříku trestů. Velmi často chybí prevence tzv. syndromu vyhoření. A časté střídání služeb vede k tomu, že i v dětském domově rodinného typu je k rodině velice daleko – zejména noční služba zpravidla připadá na jednoho nekvalifikovaného vychovatele na celé patro, někdy i na celé zařízení.

e) Další negativní důsledky ústavní výchovy

Výzkumy i praxe potvrzují, že děti, které prožili velkou část dětství v ústavu, se častou nejsou schopni bez problémů integrovat do společnosti, mají velké problémy při plnění své rodičovské role, jejich děti tedy potom často končí v ústavní výchově nebo jsou zanedbávány či týrány. Tito jedinci nejsou zpravidla schopni navazovat trvalé a kvalitní mezilidské vztahy, dosahují nižšího vzdělání, než umožňuje jejich vrozená inteligence a vykazují vysokou míru kriminality. Často využívaný ústavní systém odměn a trestů vede k účelovému chování, což brání v rozvoji svědomí, která má jedince chránit před špatným chováním. Děti velmi často odcházejí z ústavní péče zcela nepřipravené, nezralé a sociálně opožděné.

(<http://www.fod.cz/stranky/klokane/pece.htm>)

Odborníci se shodují na tom, že je v nutné zaměřit se v první řadě na sanaci rodiny včetně podporovaného a chráněného bydlení, aby děti mohly zůstat ve své vlastní rodině, a teprve není-li to ani pak možné, aby nastupovala náhradní rodinná péče diferencovaná podle potřeb dítěte a situace v rodině. Diagnostické a jiné ústavy by měly být určeny pouze pro děti se závažnými poruchami chování, delikvencí a závislostmi.

2.5 Nejčastější důvody pro umístování dětí do ústavů

Důvody k umístování dětí do dětských domovů jsou známé a statisticky podložené. Klíč tkví jednoznačně v jejich rodině. Jedná se tedy především o selhání jedné nebo více základních funkcí rodiny. Nicméně, za mnohými případy "opuštění" jsou příběhy matek nebo rodičů, jejichž rozhodnutí opustit své dítě, bylo učiněno proto, že jim chybí podpora či poradenství. Někdy bývá toto rozhodnutí dokonce podporováno personálem v porodnicích či nemocnicích. (UNICEF, 2010)

2.5.1 Rodina jako základní sociální skupina

„Rodina jako malá, neformální sociální skupina je manželstvím, pokrevním příbuzenstvím nebo adopcí vzniklý svazek lidí, kteří žijí ve společné domácnosti.“ (Holeček, 2007, s.313)

Dítě se přirozeně rodí a vyrůstá v rodině. Soužitím v intimním společenství se člověk liší od svých biologických příbuzných. Rodina je instituce, která vznikla na počátku lidských dějin jako ochranné společenství, které chrání své členy před nebezpečím zvenčí. (Pothe, 1999)

Člověk je tvorem především společenským, determinovaným biologicky a sociálně. Rodinné prostředí by mělo být prvním a základním životním prostředím člověka. Z psychologického hlediska je rodina nejdůležitějším prostředkem kulturního vlivu. Kohoutek dále tvrdí, že nemůžeme dobře znát dítě, aniž bychom poznali jeho rodinu a podnětnost rodinného prostředí pro rozvoj osobnosti dítěte. Rodina zprostředkovává dítěti v průběhu sociálního učení nejen hodnotové vzory, ale i vzorce chování. Tato schémata a vzorce chování usnadňují dítěti sociální interakci a navazování pozitivních sociálních vztahů. Dítě pozoruje a napodobuje způsoby chování, které vidí u svých rodičů a ostatních členů rodiny. Rodinné prostředí by mělo záměrně rozvíjet celou citovou sféru života dítěte. (Kohoutek, 2001)

Baštěcká rodinu popisuje jako základní jednotku lidské společnosti a tvrdí, že je nejdůležitějším vztahovým kontextem v životě jedince. Tradiční rodina, tak jak ji známe, tedy rodiče a děti, je v současné době jen jednou z mnoha podob rodinného soužití. To, jak se rodina vyrovnává se všemi nároky a vlivy prostředí, a to, jak jsou v ní uspokojovány potřeby jednotlivých členů, se výrazně promítá do jejich celkové spokojenosti a naplnění života. *„Z psychologického hlediska by rodina měla být pro všechny bezpečným zázemím, domovem. Dítěti by měla poskytovat prostředí citově vřelé a stálé.“* (Baštěcká, 2009, s.320)

Rodina je společensky schválenou formou stálého soužití, je také společenskou institucí, tedy zřízením, které je právně uznávané a vymezené. Každá rodina má své funkce (úkoly, které musí plnit), povinnosti (role, které musí plnit členové rodiny) a okolnosti, za nichž může rodina existovat (normy, podle kterých ji lze právně zrušit).

Mezi základní funkce rodiny patří **funkce biologická a reprodukční**, což znamená, že rodina je místem, kde je legální mít pohlavní styk a je také místem, kde se realizuje reprodukční proces. Dále je to **funkce výchovná**, která bezprostředně navazuje na funkci reprodukční a jedná se o nutnost dát svým potomkům adekvátní výchovu. **Funkce ochranná**

a poskytování bezpečí znamená, že rodina by měla být místem jistoty a bezpečí. Dítě by nemělo trpět vyrůstat v prostředí, které mu nedopřává klid a pocit jistoty. Dále plní rodina **funkci materiální**, z čehož vyplývá, že by měla zabezpečovat uspokojování materiálních a kulturních potřeb všech jejích členů, a neméně podstatná je **funkce emocionální** – rodina by měla zajišťovat emocionální bilanci členů, tedy uspokojovat jejich potřebu lásky, soucitu, porozumění, apod.

Rodinu vždy hodnotíme podle její funkčnosti, tedy z hlediska plnění jednotlivých funkcí. Ani jednu z výše uvedených funkcí nelze podceňovat. Pokud je narušena kterákoli z nich, je většinou narušena stabilita celé rodiny. Taková rodina, která neplní své základní funkce, se nazývá dysfunkční a často se stává případem sociálních pracovníků a odboru péče o děti. (Holeček, 2007)

Rodinu můžeme označit také jako primární kontext lidské zkušenosti od kolébky až po hrob. Rodina je systém, jsou to lidé se společnou historií, současnou realitou a budoucím očekáváním. Sobotková (2007, s.71) definuje funkce rodiny takto:

„- Začlenění jedince do rodinné struktury (poskytuje pocit sounáležitosti, ovlivňuje osobní identitu, smysl a zaměření života)

- *Ekonomická podpora (zajišťování základních i rozvojových potřeb členů rodiny)*
- *Péče, výchova, socializace (umožňuje fyzický, psychický, sociální a duchovní vývoj dětí i dospělých, zprostředkuje sociální hodnoty a normy)*
- *Ochrana zranitelných členů (mladých, nemocných, handicapovaných, starých či na ostatních nějak závislých aj.)*

To, co charakterizuje funkční rodinu, však není absence problémů, ale účinný způsob jejich zvládnutí. Zkoumání funkčnosti rodin může přinést velmi významné poznatky, vztahující se k programům prevence, psychologických služeb pro rodiny, či sanaci rodin. (Baštěcká, 2009)

Ze sociologických studií posledních let ale vyplývá, že rodina v našich kulturních poměrech ztratila dnes mnohé funkce, které jí dříve byly vlastní, k tomu navíc nabyly mimořádného významu dvě funkce, které jsou základní a rozhodující, a to přinášení citového uspokojení všem svým členům a připravení dítěte pro život v dané společnosti. (Matějček, 1999)

2.5.2 Příčiny umístění dítěte do ústavní výchovy

Pokud rodina nedokáže zajistit potřeby a výchovu dítěte, nebo neplní některou z dalších svých základních funkcí, jak je uvedeno výše je nutné, aby stát pomocí zákonných nařízení dítě odebral a umístil do vybraného typu náhradní rodinné péče. Existují nejrůznější důvody, proč se rodiče o své děti nechtějí nebo nemohou postarat. Jednou z příčin může být fyzická či psychická nemoc, která rodiči zamezí poskytnout dítěti adekvátní výchovu a péči, invalidita, nebo dokonce smrt. Častěji jsou však důvody odebrání dítěte úplně jiného charakteru. Jedná se o opakovanou kriminální činnost rodičů, sklony k sociálně patologickému jednání, jako např. prostituce, alkoholismus, drogové nebo jiné závislosti. V důsledku těchto vyjmenovaných problémů se lidé často dostanou do některého z typů nápravného zařízení pro dospělé a dítě se náhle ocitá samo bez zákonného zástupce, který by se o něj mohl postarat. Často se také stává, že dítě je opuštěno z důvodu nízkého věku matky, nebo obou rodičů. Mladí často rodičovství neplánují, ale dívka otěhotní a vzhledem k tomu, že ani jeden se rodičem stát nechce, dítě putuje do kojeneckého ústavu. V některých případech by si nezletilí rodiče dítě rádi nechali, ale nejsou hmotně zajištěni, nebo původní rodina odmítá pomoc s péčí a tak nezůstává mnoho možností, než umístit dítě do náhradní výchovné péče. Velký problém je také u jedinců, kteří sami v prostředí ústavu nebo dětského domova vyrůstali. Takovíto lidé mají větší předpoklady k nedostatečné odpovědnosti vůči svému dítěti a díky tomu, že si neosvojili důležitost rodiny v dětském věku, velmi pravděpodobně ji nebudou uznávat ani v dospělosti. (Kubová, 2006)

Vocilka uvádí šest základních příčin umístování dětí do náhradní výchovné péče:

Alkoholismus a další návykové látky – alkohol je droga, která je velice rozšířená a zároveň nejsnáze dostupná, ať už finančně, či v možnostech jejího sehnání. Poskytuje únik od reality a problémů, často ale závislí lidé psychicky či fyzicky týrají ostatní členy rodiny, nebo dochází k zanedbávání péče o dítě.

Prostituce – prostituce je velmi častým důvodem umístění dítěte do dětského domova, nebo jiné formy náhradní výchovné péče. Ženy – v tomto případě tedy hlavně matky – tímto způsobem řeší nepříznivou finanční situaci. Důvodem odebrání dítěte je kromě funkčnosti rodinného zázemí a špatného příkladu, který matka dětem dává zejména „náročnost“ tohoto povolání. Matka ho většinou provozuje v noci, kdy děti nikdo nehlídá, a přes den spí, takže jim nevěnuje dostatečnou pozornost a nezabezpečuje tedy jejich základní potřeby.

Zneužívání a týrání dětí – ačkoli se o tomto tématu mluví stále více, stále jsou tisíce neodhalených případů týrání a zneužívání dětí. Děti se velmi často bojí, nebo stydí, nebo je s týrající a zneužívající osobou pojí blízké rodinné vztahy, a proto k nahlášení a následnému zabránění takovému to jednání dochází jen ve zlomku případů. Jak týrání, ať už fyzické či psychické, tak i zneužívání má pro dítě nedozírné následky v celém dalším životě. Proto je nutné dítě z takovéto rodiny odebrat co nejdříve a zároveň co nejdříve začít s následnou psychologickou a terapeutickou péčí. Nejzávažnějším aspektem na tomto tématu je to, že k týrání a zneužívání dochází právě velmi často ze strany rodičů, kteří by pro dítě měli být zárukou jistoty a bezpečí.

Nezvládnutá výchova – rodiče nejsou jedinými, ale nejdůležitějšími činiteli v rámci výchovy dítěte. Předávají mu své zkušenosti, a ať už úmyslně, nebo neúmyslně spoluutvářejí dětskou osobnost. Dítě by v rodičích mělo mít oporu, rodiče by měli být vzorem autority, pocitu bezpečí a jistoty. Pokud rodiče pro splnění těchto požadavků nemají dostatečné kompetence, dochází k zanedbávání výchovné péče a dítě je tak nuceno vytvořit si svůj vlastní řád, což často vede nejen k poruchám ve vývoji a delikventnímu chování, ale i k citové deprivaci. Opačným extrémem je výchova přehnaně pečující, kdy dítě nemá možnost udělat nic samo, adekvátně se rozvíjet, protože za něj všechno, ve snaze o dítě co nejlépe pečovat, dělají rodiče.

Nízká sociální úroveň rodiny – tento problém se v poslední době stává stále častější příčinou umístění dítěte do náhradní výchovné péče. Rodinná chudoba dle výzkumů UNICEF (UNICEF, 2010) je často uváděna jako klíčový faktor při rozhodnutí umístit své děti do ústavní péče buď v krátkodobém, nebo dlouhodobém horizontu. V těchto případech rodiče zabezpečují své dítě, co se týče výchovy, lásky a péče. Kvůli nízkým finančním prostředkům může být poskytování základních lidských potřeb na tak nízké úrovni, že není zabezpečen zdravý vývin jedince a může ho ohrožovat jak fyzicky, tak psychicky.

Trestná činnost – delikty neslučitelné se zákonem jsou dalším velmi častým důvodem nefunkční rodiny, vedoucí k jejímu rozpadu. Po nástupu do výkonu trestu je dítě odloučeno od rodiny, o dítě se nemá kdo starat, zároveň je dítěti poskytován nežádoucí vzor v podobě zavřeného rodiče. Často se také stává, že dítě se do ústavní péče dostává opakovaně, vždy když rodič musí nastoupit do vězení. (Vocílka, 1999)

2.5.3 Příčiny dlouhodobého pobytu dětí v ústavech

Z výzkumů, realizovaných na toto téma vyplývají následující závěry. Jedním z nejzásadnějších faktorů je selhání biologické rodiny a nedostatečná následná práce s ní. V tomto důsledku děti neopouštějí ústavy, jak by se čekalo, po době, která byla nezbytně nutná pro to, aby se rodina „dala do pořádku“ a opětovně zajistila podmínky, vhodné pro výchovu dítěte, ale dítě v ústavu zůstává a rodiče za ním jednou za čas dojíždějí. Rodiče o dítě zájem nemají, ale tím, že s ním jsou v kontaktu, zabraňují náhradní rodinné péči. Dalším důvodem je nedostatek vhodných pěstounů, kteří jsou připraveni přijímat dítě i s jeho biologickou rodinou, nebo protože mají nedostatečné informace o pěstounské péči a jejich problémech, nebo protože mají vysoké nároky na požadované dítě.

Jedním z velmi problémových faktorů je činnost soudů jako prodlužující aspekt pobytu v zařízení. Tato oblast však není jednoznačná. Někde byl problém vnímán a jinde naopak ne. Obecně lze ale říci, že urychlení činnosti soudů by celé věci velmi prospělo. Dětem, které mají možnost jít do náhradní rodiny, velmi přitěžuje fakt, že musí trávit v ústavní péči čas jen proto, že soudům trvá dlouho, než vyřídí všechny nutné formality.

Dalšími aspekty dlouhodobého pobytu byly definovány kontextuální kategorie, tedy podmínky, které se vztahují jak k jevu, tak k navrhovaným strategiím řešení. Zde se jedná například o podstav, který vysvětluje kapacitní naplnění ústavů v poslední době. Dále tlak společnosti, který ovlivňuje práci sociálních pracovníků a zaměstnanců ústavů s určitým nerespektováním a neoceňováním jejich práce.

Mezi navrhovanými řešeními, na kterých se podíleli sami ředitelé výchovných ústavů a dětských domovů, patří bez diskuse primární prevence rodiny. Pod tuto kategorii lze zařadit terénní práci neboli sanaci rodiny. Zdůrazňována je především práce s rodinou před odebráním dětí jakožto prevence, ale i práce s rodiči poté, co jdou děti už v ústavu. Odborníci upozorňují na skutečnost, že mnohdy se dnes s rodinou po odebrání dětí zcela přestává pracovat. Pro efektivní pomoc rodině a ohled na nejvyšší zájem dítěte, pak na základě svých zkušeností zdůrazňují stanovení jasně časově vymezené doby, po kterou rodině s odebranými dětmi bude poskytována intenzivní podpora a pomoc s jejich životní situací. Terénní pracovník by po uplynutí stanovené doby spolu se sociálním pracovníkem zhodnotili, zda se rodiče angažují a zda mají o dítě zájem. Dalším významným kritériem by bylo zhodnocení, zda je pravděpodobné, že by si rodiče další podmínky upravili natolik, že by dítě mohlo být rodině navraceno. Pokud ne, dítě by bylo automaticky zařazeno jako vhodné pro náhradní

rodinnou péči. Tím by byla zajištěna výchova i těm dětem, jejichž rodiče nejsou schopni ani s podporou vytvořit dítěti potřebně minimální zázemí, nebo jejichž rodiče o ně nejeví soustavný a intenzivní zájem. Výhodou tohoto systému by bylo, že by se do rodinné péče dostaly děti ještě v mnohdy mladším věku, o které je ze strany žadatelů o náhradní rodinnou péči větší zájem. Navíc s touto změnou vidí ředitelé ústavních zařízení nutné také zaměření se na větší osvětu pěstounské péče mezi veřejností, zvýšení společenské prestiže lidí, kteří jsou ochotní přijmout cizí děti do své rodiny a zároveň intenzivně připravovat žadatele na reálnou skutečnost. Jako velmi důležité vnímají i rozšíření podpůrných služeb s dětmi v pěstounské péči. Následkem takovýchto změn by bylo více dětí v rodinném prostředí a méně v ústavním zařízení. Ty by se dle odborníků musely transformovat a zaměřit svou péči na poněkud jiné oblasti. Nabízí se například krizová intervence, nebo poslední dobou se rozvíjející edukace čerstvých a mladých maminek.

Cílem výše zmiňovaného výzkumu bylo využití poznatků pro praxi. Mohou pomoci vhodně zacílit pomoc směřovanou k tomu, aby počet dětí v ústavech byl stále nižší. (Blahutová, 2008)

3 Vliv ústavní výchovy na osobnost jedince

Přes veškeré pozitivní změny, které se v sociální oblasti v naší zemi udály a stále dějí, přetrvává časté umístování dětí do zařízení, ve kterých probíhá kolektivní neindividualizovaný přístup k dětem bez možnosti navázání trvalého a bezpečného vztahu s jedním láskyplně pečujícím člověkem, který by poskytoval dítěti výlučnou pozornost. Takto to probíhá jak v resortu sociálním, kde bývají děti s určitým handicapem umístovány do zařízení sociální péče, tak v resortu školství, kde bývají děti po často traumatickém pobytu v diagnostickém ústavu rozmístovány do zařízení ústavní výchovy, i v resortu zdravotnictví, pod který patří kojenecké ústavy. Takovýto osud čeká drtivou většinu dětí, kteří z mnoha různých příčin přišli o péči biologických rodičů, nebo nejbližších příbuzných. Názory na tato zařízení jsou nejednotné, ať už mezi laickou veřejností, tak i mezi odborníky. Ale o tom, že toto umístění má vliv na vývoj dítěte a jeho zařazení do společnosti snad nelze polemizovat. Psychologové se shodují, že je nutné hledat způsoby individualizované péče a výchovy s ohledem na zdravý rozvoj osobnosti dítěte, i přesto však u nás přetrvává velké množství zařízení ústavní výchovy a děti jsou do nich stále ve velké míře umístovány. (Bittner, 2005)

Pobyt dítěte v ústavním zařízení s sebou nese velký zásah do jeho života, a to jak v průběhu jeho pobytu v něm, tak i následně po propuštění. Zdravý vývoj člověka je závislý na souhře vrozených dispozic a působení vnějšího prostředí. Každý člověk je jiný, tudíž každý člověk reaguje a přijímá vnější prostředí jinak. Lze ale tvrdit, že základem zdravého vývoje člověka a harmonickým rozvojem jeho osobnosti, je uspokojení základních životních potřeb, které jsou společné všem lidem v jednotlivých vývojových fázích jejich života. Člověk se vždy snaží přizpůsobit vnější prostředí svým potřebám, i když někdy tato snaha nemůže být realizovatelná, pak dojde k neuspokojení potřeb a následně k deprivaci a jejím následkům. O tom více dále. (Bittner, 2005)

Dítě, které žije celý život v dětském domově, nebo jiném podobném zařízení, má jen velmi málo příležitostí, poznat opravdový život, který se odehrává za jeho zdi. Pokud se jedná dětský domov se školou, nebo výchovný ústav, kdy děti nemají možnost vycházek, výletů, nebo navštěvování rodičů v místě bydliště, jsou prakticky izolováni a jen těžko si dokáží opravdový život představit, natož se v něm později pohybovat. Proto se objevují velké problémy u dětí, které se po dovršení dospělosti mají zapojit mezi vrstevníky, vyrůstající

v rodině a být jim rovnocennými partnery v oblasti hledání zaměstnání, samostatném bydlení, nebo zakládání rodiny.

Ústav je v porovnání s rodinnou péčí anonymní prostředí, ve kterém nemůže být mezi dětmi a vychovateli, ale ani mezi dětmi navzájem, navázána důvěra a intenzivní citový vztah, který je však pro dítě, zejména v mladším věku, velmi podstatný. Děti, které jsou vychovávány v ústavech, žijí oproti rodině ve větších skupinkách a střídá se u nich více vychovatelů. Tím pádem si dítě nemůže vytvořit blízké citové vazby k vychovatelům a ve většině případů ani k ostatním dětem. Z důvodu většího počtu dětí na jednoho vychovatele dochází daleko méně k podněcování dětí k osobnímu rozvoji. S trochou nadsázky lze říci, že se děti vychovávají sami mezi sebou. Tím ale dochází k předávání negativních návyků a způsobů chování. Dítě nemá daná jasná pravidla, nemá jasnou pozici tak, jako v běžné rodině, což pro něj může být velmi matoucí. Péče o děti je v ústavních zařízeních redukována zejména na činnosti, které se týkají celé skupiny, ale na individuální přístup ke každému konkrétnímu dítěti nezbývá čas. Děti se musí o pozornost vychovatelů dělit s dalšími dětmi, a pokud jsou ve skupině děti výrazně mladší, na ty starší potom zbývá už jen velmi málo času a pozornosti. Lze tedy říci, že o děti je postaráno v základních oblastech – děti jsou čisté, nejsou hladové, jsou s nimi splněny školní povinnosti, je jim podána hračka, ale citové potřeby, jako je potřeba lásky a kontaktu, zůstávají velice často neuspokojeny. (Kubová, 2006)

Mnohé děti z dětských domovů si připadají osamocené, nepovšimnuté a nemilované. Trpí „lhostejností“, které jim jejich okolí v ústavním zařízení poskytuje. Pokoušejí se různými zoufalými činy získat pro sebe pozornost, a tak alespoň na několik okamžiků zažít pocit, že jsou pro někoho středem zájmu a že se jim někdo naplno věnuje. I proto zlobí, jsou hyperaktivní, neposedné a hlasité. Nedodržují pravidla, která jsou jim ústavem nastaveny, v důsledku čehož mají problémy jak tam, tak i ve škole. (Rogge, 1999) Je to začarovaný kruh, který lze vyřešit jediným způsobem, a to postupným rušením ústavní péče.

Marhounová píše, že každý má v sobě uloženy zážitky, na které nerad vzpomíná, ale jako naše základní výbušná působí negativní zážitky z dětství, a to zejména ty, které mají značný citový náboj. Z toho tedy vyplývá, že to, co si děti prožijí během svého dětství, v našem případě během svého dětství v dětském domově, je ovlivňují na celý život, a to zejména, pokud se jedná o některý z typů deprivace, nejvýrazněji deprivace citová. (Marhounová, 1988)

Už v roce 1981 Matějček a Langmeier ve své knize Výpravy za člověkem zmiňují, že dětem bez mateřské péče hrozí kromě všech dosud známých zdravotních nebezpečí i jedno

nové duševní, a to opoždění duševního vývoje. Dle jejich výzkumů vyplývalo, že u dětí, které mají normální duševní kapacitu a které by za normálních okolností měly naději na normální rozumovou vyspělost, se uměle stanou děti zaostalé, a to díky nedostatku mateřské lásky a nedostatečné péči, které se dětem žijícím v ústavních zařízeních logicky nedostává tolik, jako dětem v rodinách. (Matějček a Langmeier, 1981)

Langmeier ve své další knize dodává, že i přes velkou snahu ústavů se ani dnes nedaří odstranit nedostatek individuální pozornosti dospělého, který by bezprostředně a citlivě reagoval na aktuální potřeby dítěte, poskytoval mu přiměřené podněty a pomáhal mu pochopit svět jako takový. Ještě hůře to jde s dětskou potřebou individuálního emočního vztahu určitého dospělého, který by dítě provázel po celé dětství a dodával mu potřebné citové bezpečí a základ pro jeho samostatný vývoj a pokračující osobní růst. (Langmeier a kol., 2010)

Dnešní dětské domovy ale dle Sobotkové vypadají výrazně jinak, než ty, ve kterých v 60. letech prováděl své výzkumy Zdeněk Matějček a v nichž byla studována psychická deprivace. Tvrdí, že dnes jsou téměř všechna tato zařízení rodinného typu, tedy rozdělené na menší skupinky po 6-8 dětech, tvořících pomyslné rodiny. Je třeba zdůraznit, že existují lepší i horší zařízení a rozdíly jsou někdy dosti značné, v závislosti na vzdělanosti a osobnostním nastavení personálu a ředitele, objemu získávaných dotací i prostředí a zázemí takovýchto zařízení. Obraz dětí, držných za zdi ústavů a pobývajících v pokojích po 10-ti jsou ale již dávno minulostí. (Sobotková, 2009)

Je nepopíratelné, že dětí, setrvávajících v ústavním prostředí nejsou citově uspokojovány a jsou ohroženy psychickou deprivací. Celkově je dle ní ale obraz médií, kdy jsou děti, které prošly dětským domovem nenapravitelně poškozeny, mylný. Pravdou je, že děti vychovávané v ústavních zařízeních jsou rizikovější a náchylnější k rozvoji sociálně-patologických jevů, nelze však opomíjet vrozené dispozice, se kterými do ústavní výchovy přicházejí. Ať už jde o genetické a biologické dispozice, nefunkčnost rodin, v nichž se vyskytovaly sociálně patologické jevy, nebo rodiny s psychiatrickou zátěží, apod. (Sobotková, 2009)

3.1 Deprivace

Deprivace znamená nedostatečné uspokojení důležité psychické, či fyzické potřeby jednotlivce. Nejčastěji je popisována jako citové strádání, tedy jakýkoli nedostatek citu a

emocí pociťovaný jednotlivcem. Může se jednat o nedostatek pociťování bezpečí, lásky, vzájemných sociálních vazeb, ale i strádání z nedostatku dalších citových podnětů. (Langmeier, 1963)

Deprivaci můžeme také vnímat jako skrývání nebo odpírání zájmu. V takovém případě je někým před někým skrývána ochota mu naslouchat, poskytnout mu porozumění a pomoci mu, přestože je v jeho moci mu podporu dát, a tím je vyvoláno strádání.

Holeček deprivaci definuje jako „*psychický stav, který vzniká, když není dlouhodobě uspokojována základní potřeba (nebo není dosaženo vytýčených cílů)*“. (Holeček a kol., 2007, s.180) Dále dodává, že deprivace může vzniknout i tehdy, když je jedna z důležitých životních potřeb dlouhodobě sice uspokojována, ale pouze na úrovni existenčního minima.

V případě neuspokojení základních potřeb dochází k trvalým a nezvratným následkům. Následky deprivace jsou nejtěžší v případě neuspokojení potřeb v útlém dětském věku. Podle mnoha výzkumů (zejména Langmeier a Matějček) dítě ke svému zdravému vývoji potřebuje zejména lásku, přijetí a citovou podporu. Pokud jsou tyto potřeby uspokojeny, neuspokojování ostatních potřeb v celkovém kontextu není tak závažné, jako by tomu bylo, kdyby to bylo naopak. Matějček uvádí, že v případě uspokojení potřeby lásky a vřelosti není už tak podstatné, jsou-li uspokojeny potřeby smyslových podnětů, výchovy a vzdělání. (Matějček, 2005)

Deprivační zkušenost patří k nejzávažnějším zátěžovým vlivům, může nepříznivě ovlivnit jak aktuální psychický stav jedince, tak jeho psychický vývoj. Negativní význam deprivace je závislý na období, kdy člověk tímto způsobem strádá. Závažná a dlouhotrvající deprivace může vést až k celkovému narušení psychického vývoje nebo ke vzniku specifických psychických odchylek. (Vágnerová, 2008)

Dlouhodobý pobyt dětí v zařízeních ústavní výchovy často vede k typickým deformacím především v intelektové a citové oblasti, dále v oblasti sociálních vztahů, postojů, systému hodnot, sebehodnocení a emoční zralosti. Děti jsou po odchodu do ústavu odkázány pouze samy na sebe a velké procento z nich propadne kriminálnímu jednání, nebo si nedokáží najít žádné zaměstnání a nakonec skončí jako bezdomovci. Děti z ústavů mohou být poznamenány dlouhodobým neuspokojením potřeb zejména v citové oblasti. I z tohoto důvodu často dochází k sociální nezralosti, což jim později znesnadňuje začlenit se do společnosti. Díky naučenému účelovému chování, se často dostatečně nevyvine svědomí, tudíž bývají takovíto jedinci nezralí a nezodpovědní. Mohou trpět sníženou schopností

navazovat trvalé mezilidské vztahy, velmi často selhávají v rodičovské roli a jejich děti také končí v ústavní výchově. (Koubová, 2006)

3.1.1 Typy deprivace

Dle oblasti strádání Vágnerová deprivaci rozděluje na několik typů:

Biologická deprivace – toto je deprivace vznikající při nedostatku jídla, spánku a dalších základních biologických potřeb. Ohrožuje tělesné i duševní zdraví a při delším trvání může vést dokonce až k závažnému tělesnému poškození, nebo ke smrti. Tímto způsobem mohou být deprivované například týrané a zanedbávané děti.

Podněťová deprivace – toto je strádání v oblasti stimulace, to znamená, že dítěti chybí dostatečné množství a variabilita různých podnětů. Příčinou této deprivace může být nefunkční zanedbávající rodina, ale může jí trpět i dítě se zdravotním postižením, které mu brání různé podněty získávat a adekvátně zpracovat. O to se jedná například u smyslově nebo pohybově postižených dětí.

Kognitivní deprivace – tento typ deprivace se týká oblasti potřeby učení a objevuje se při výchovném či výukovém zanedbávání. Dítě, které je zanedbáváno v této oblasti se nemůže adekvátně rozvíjet, protože nemá dostatek příležitosti k učení. Může se pak jevit jako mentálně postižené, i když mu chybí jen potřebné zkušenosti.

Citová deprivace – ta vzniká v důsledku neuspokojení potřeby spolehlivého a jistého citového vztahu s matkou, popřípadě jinou velmi blízkou osobou. Citové strádání může podstatným způsobem ovlivnit celkový rozvoj osobnosti dítěte a ovlivnit jeho vztah k ostatním, ale i k sobě samému. Tento typ deprivace má z psychologického hlediska závažné důsledky, proto o něm více dále.

Sociální deprivace – vzniká kvůli omezení přiměřeného kontaktu s lidmi. Tímto způsobem mohou strádat například lidé, kteří trpí nějakou chronickou chudobou nebo nějakým typem postižení, které jim zabraňuje vycházet z domu, či z nemocnice. K jejímu vzniku může přispět i tendence rodinných příslušníků tyto jedince izolovat a neumožnit jim stýkat se s nikým, kromě členů rodiny. (Vágnerová, 2008)

3.1.1.1 Citová deprivace

„Matka (event. Jiná lidská bytost) představuje v normální rodině pro dítě zdroj jistoty a bezpečí. Jeho potřebu citové jistoty obvykle uspokojuje tím, že mu poskytne specifickou zkušenost prožitku spolehlivého mezilidského vztahu. Tak umožňuje dítěti splnit první vývojový úkol: získat základní důvěru ve svět a v závislosti na tom i pocit sebedůvěry.“ (Vágnerová, 2008, s.597)

Citová deprivace tedy vzniká tehdy, když potřeba jistoty a bezpečí není uspokojována v adekvátní míře po dostatečně dlouhou dobu. Je způsobena absencí jistého a spolehlivého vztahu s mateřskou osobou a z toho vyplývajícím narušením jistoty a bezpečí. Vzniká tehdy, když matka, nebo jiná osoba na stejné pozici, nemá o dítě zájem, protože obrana dítěte proti zanedbávání a nepřátelskému postoji matky je jen velmi obtížná. (Vágnerová, 2008)

Citová deprivace se u dítěte projevuje zejména změnami v jeho prožívání, uvažování a chování. Změny můžeme nejjednodušeji rozdělit na ty, které se týkají kognitivních schopností a ty týkající se citového prožívání.

Rozumové schopnosti, spadající pod kognitivní oblast, u citově deprivovaných dětí nemusí být závažně postiženy, ale nebývají využívány v celé míře svého potenciálu. Děti tedy velmi často nejsou schopné porozumět významu vlastního chování i chování ostatních lidí. Chybí jim zkušenost s matkou, která je pro ostatní děti průvodcem a interpretem okolního světa, chybí jim i pozitivní zpětná vazba dávající smysl všem výkonům. Strádají nedostatkem pozitivní stimulace jakéhokoli učení, dítě nemá důvod proč se v jakékoli oblasti snažit.

V oblasti citového prožívání jsou patrné velké změny oproti dětem, vyrůstajícím v láskyplné rodině. Deprivované děti mají primitivní, nediferencované a povrchní vztahy k lidem bez jakéhokoli náznaku empatie. Kvůli nedostatečné pozitivní emoční zkušenosti se objevuje celková nejistota. Citově deprivované děti bývají emočně ploché, nedůvěřivé, někdy i agresivní. Bývají dráždivější, agresivnější, se sníženou frustrační tolerancí, projevující se výbuchy hněvu a zlosti. Tyto děti se obtížněji orientují ve svých pocitech, a to zejména díky chybějící zkušenosti zpětné vazby s matkou, která by jim svými reakcemi pomohla v rozvoji sebecitu. Důsledkem toho jsou narušené vztahy nejen k ostatním lidem, ale i k sobě samému. (Vágnerová, 2008)

Chování citově deprivovaných dětí se projevuje v několika směrech nápadně. Je typické infantilností, která je projevem určité bezradnosti a nejistoty. Děti reagují velmi impulzivně, a to vzhledem k nedostatku sebeovládání a nezralé autoregulaci. Snaží se všemožnými způsoby upoutat pozornost libovolného člověka, s nímž se dostanou do kontaktu, což v běžných sociálních situacích působí jako „vlezlost“ a přináší spíše negativní odezvu, než lásku a citové přijetí. (Vágnerová, 2008)

Jedním z důsledků citové deprivace může být i hyperaktivita, kterou Vágnerová popisuje jako nedostatek běžných vzorců chování, především v oblasti autoregulace, protože se dítěti nedostalo dostatečných potřebných zkušeností, aby si je mohlo osvojit. Dále tvrdí, že deprivované děti se nenaučily ovládat vlastní aktivační úroveň, nezvnitřnilo si základní regulační mechanismus, a proto dochází k hyperaktivitě a upoutávání pozornosti. To může být i projevem úsilí k získání uspokojení v oblasti citové jistoty, které se mu nedostává z důvodu absence mateřské osoby. Nejistota, která z těchto situací vyplývá, vede k vnitřnímu napětí a neklidu, který dítě neumí dostatečně regulovat. (Vágnerová, 2004)

3.1.1.2 Základní lidské potřeby

V souvislosti s deprivací, která je dlouhodobým neuspokojováním základních lidských potřeb, je tedy nutné ujasnit si, co tedy základní lidské potřeby jsou. Každý zná Maslowovu pyramidu základních potřeb, kam patří základní tělesné, fyziologické potřeby; potřeba bezpečí a jistoty; potřeba lásky, přijetí a spolupatříčnosti; potřeba uznání a úcty; a potřeba seberealizace. (Plháková, 2007)

V tomto případě je ale důležité podívat se na základní potřeby z hlediska vývojových období. Tato diplomová práce se zabývá zejména obdobím mladšího školního věku, stručně ale projdeme i ostatní vývojové oblasti.

Kojenecký věk – důležitá potřeba jistoty a bezpečí, která je spojena s matkou, důležité základní biologické potřeby, jejichž uspokojení dává dítě jednoznačně najevo (jídlo, teplo, tělesná pohoda), velmi důležitá je v tomto období potřeba stimulace a podnětů, s čímž úzce souvisí potřeba učení. Dítě, které je v tomto období v ústavní péči, tedy v kojeneckém ústavu je o tyto podněty do různé míry ochuzováno.

Batolecí věk – potřeba stimulace a podnětů z vnějšího prostředí, dítě v tomto období začíná podněty samo vyhledávat a očekávat, potřeba aktivity, potřeba jistoty a bezpečí – dítě

potřebuje poznat svůj svět, orientovat se v něm, důraz na pravidelnost – v ústavní péči, v případě střídání několika pečujících osob tomu tak není, dítě také potřebuje prosazovat své „já“, možnost rozhodnout se, říct ne, svobodu v uplatnění vlastní vůle. Pokud je dítě součástí kolektivu, je nuceno přizpůsobovat se a to i v rozporu s vlastní vůlí a aktuálními potřebami, v takovém případě opakovaně získává pocit ztráty vlastní svobody.

Předškolní věk – potřeba aktivity a iniciativy, dítě poznává prostřednictvím svých činností vnější prostředí, aktivita se stává prostředkem, ne cílem. Zabránění rozvoje této potřeby má vliv na tvořivost, aktivitu a sebepojetí. Velmi podstatná je v tomto období potřeba jistoty a bezpečí, v případě neuspokojení děti reagují obrannými mechanismy a maladaptivně.

Školní věk – důležitá potřeba citové jistoty, která dítěti umožňuje rozvoj sociálních vztahů. Dítě potřebuje být bezvýhradně emočně přijímáno. V tomto období nabývají na významu také vztahy s vrstevníky, aby je mohl školák rozvíjet, potřebuje jistotu, kterou mu v ideálním případě poskytuje rodina. Dále se objevuje potřeba pozitivního hodnocení a to nejen hlavními pečujícími osobami, ale i širším sociálním okolím, to ovlivňuje jeho motivaci k aktivitě, učení, ale i sebedůvěru jako takovou. Dítě se potřebuje orientovat v tom, co je žádoucí a co ne. Za jaký výkon bude pozitivně hodnoceno a naopak. Chybí-li dítěti tato zpětná vazba, pokud tedy není výkon oceňován, ztrácí význam i pro dítě samé, což ho vede k pasivitě, nebo chování, které nevede k cíli. Dále je důležitá potřeba učení a rozvoje schopností a dovedností na základě získávaných zkušeností – důležitým zdrojem uspokojování této potřeby je bytí v sociální skupině, která má přiměřené nároky, se kterou dítě sdílí hodnoty a možnosti a která je zároveň pro něj skupinou referenční. Objevuje se také potřeba identifikace se skupinou dětí stejného pohlaví a potřeba seberealizace. Za dobrých podmínek vývoje se postupně vytvářejí vyšší potřeby a jsou-li dostatečně dlouho a v dostatečné míře uspokojovány, pokračuje i růst. Pokud jsou naopak nižší potřeby frustrovány, ztrácejí ty vyšší na aktuální důležitosti. (Bittner, 2005)

3.1.2 Vývoj osobnosti u deprivovaných dětí

Matějčkovy a Langmeierovy výzkumy odhalily, že osobnost dětí, vyrůstajících v ústavní péči, bez výraznějších předchozích zásahů rodiny, se vyvíjejí z důvodu deprivace specifickým způsobem. Podle vnějších projevů rozdělili tyto děti na několik typů:

Typ sociálně hyperaktivní

Tyto děti navazují kontakt bez zábran, a to už v předškolním či batolecím věku. Naopak projevují jakýsi „hlad“ po společenské interakci. Často se předvádějí, mají mimořádný zájem o vše, co se děje v jejich okolí, tento zájem je však povrchní a nestálý. Nezajímají se ale o věci, o hru o úkoly nebo jakékoli učení, jde jim převážně o navazování kontaktu s ostatními lidmi. Nejsou nijak agresivní, neprovokují a ústavní personál je má vcelku jako oblíbence, nikomu zkrátka nijak nevadí. V dospělých podněcují pozitivní odezvu. V zařízeních působí vyrovnaně, ale pod tlakem vnějších podmínek a životních nároků se mohou snadno zhroutit. S cizími lidmi navazují kontakt zcela spontánně, bez rozpaků a bez zábran. Chytají se každého nového příchozího, s kterým se mazlí, předvádějí se, hlubší vztahy však takovéto děti nenavazují a chovají se ke každému mile, ale povrchně. Obtížně si osvojují nové návyky a vědomosti, pro jejich zájem o lidi se nestarají o věci a velmi špatně se učí. (Matějček, 2005 a Bittner, 2005 a Langmeier, 1963)

Typ sociálně provokativní

Děti, které Matějček a Langmeier označují jako sociálně provokativní, jsou většinou umístěny v nápravných zařízeních. U těchto dětí je školní prospěch velmi nízký. Objevují se krádeže, toulání, záškoláctví, neukázněné chování, útoky z domova, agresivita apod. Výjimkou není ani ubližování mladším dětem a porušování školního i ústavního řádu. Jsou těkavé, nestálé, náladové a hravé, což se je v podstatě nezvládnutá agresivita, pro níž byly do výchovného ústavu většinou přijaty. Dále se objevuje infantilita, prudkost a jednání bez zábran.

Už v období kolem jednoho roku na sebe tyto děti poutají pozornost neadekvátním způsobem – tak že provokují. Vymáhají si hračky zlostnými výbuchy, chtějí mít vychovatele jen pro sebe. Ostatní děti jsou jim konkurencí. Ve školním věku se jejich agresivita postupně zvyšuje, stále více dělají naschvály a narušují stálost kolektivu. Jejich chování se však zcela promění, jsou-li s vychovatelem samy. To jsou naopak milé, přítulné a hodné. Z psychologických testů vyplývá, že mají zvláštní osobní problematiku, v níž převládají úzkostné tendence. Ostatní děti je však většinou hodnotí jako nezajímavé, nebo jako zbabělce. (Matějček, 2005 a Bittner, 2005 a Langmeier, 1963)

Typ hypoaktivní (útlumový)

K tomuto typu patří děti, které na ochuzenou sociální stimulaci v ústavním prostředí reagují snížením zájmu o veškeré okolní dění. Jsou hodné, spíše plaché, zůstávají infantilní, hrají si sami, spíše jedoduše a o učení nejeví téměř žádný zájem, protože k němu je už zapotřebí hlubšího citového vztahu k dospělým vychovatelům. Navzdory tomu, že mají většinou relativně dobrou inteligenci, přecházejí často do speciálních ústavů sociální péče, právě kvůli jejich odtažitosti a apatii. Často se u nich objevují regresivní tendence, a proto jsou často při běžném pediatrickém či psychologickém vyšetření označovány jako mentálně retardované.

Takovéto děti jsou ve styku s vychovatelem nápadně pasivní. Hračky, které jsou jim podávány si berou až po dlouhém váhání a hrají si s nimi monotónně a velmi primitivně. Nepřitahují zájem vychovatelek, tudíž se připravují i o tu trochu podnětů a blízké péče, kterou jim jsou schopny ústavní podmínky nabídnout. Tím se nebezpečí vývojového zaostávání jen prohlubuje. (Matějček, 2005 a Bittner, 2005 a Langmeier, 1963)

Typ normoaktivní (dobře přizpůsobený)

Takovéto děti procházejí normálními dětskými domovy bez zvláštních nápadností a jsou schopny opatřit si i v tamním ochuzeném prostředí relativně dost vývojových podnětů. Jsou to většinou oblíbené děti, které se nijak výrazně neprojeví, a to ani pozitivně, ani negativně. Tyto děti jsou obecně konstitučně odolnější vůči nepříznivým životním podmínkám.

Už ve velmi nízkém věku si jsou schopny najít „své místo“ a „své lidi“ a i když se personál ústavů stále střídá, dovedou se tyto děti upnout k některé vychovatelce a získat si její přízeň. Cizí návštěvníky neprovokují, ani se otravně nedožadují jejich pozornosti, tím se velmi často stávají nejoblíbenějšími dětmi. Podněcují tedy v dospělých klidné, vyrovnané a vřelé chování. Nebezpečná je pro ně ale změna ústavního prostředí a s ní i zpretrhání dosavadních citových vazeb. Navazování nových vztahů a začínání někde úplně od začátku je pro ně, navzdory jejich odolnosti a zralosti, velkou zkouškou, kterou ne všichni dokáží projít bez obtíží. ((Matějček, 2005 a Bittner, 2005 a Langmeier, 1963)

Typ substitutivní (náhradního uspokojení)

Děti substitutivního typu jsou charakterizovány uspokojováním psychických potřeb na nižší úrovni – tedy přejídáním, masturbací, předčasnými sexuálními aktivitami, soustředěním

zájmu na sebe, tedy až narcistickými tendencemi. Často však i týráním mladších dětí a zvířat, až po sadistické projevy a celkově aktivitami, které vedou ke škodě někoho druhého (žalováním, pomluvami – toto je výrazné zejména u děvčat). Tyto děti bývají často svým „domovským“ ústavem posílány na psychiatrická oddělení, ale logicky se však vrací zpět do ústavu po většinou málo úspěšné léčbě. (Matějček, 2005 et Bittner, 2005)

Po shrnutí všech těchto osobnostních typů jsou zřejmé jasné nevýhody ústavu jako výchovného prostředí pro dítě. Srovnání dětí z ústavů s dětmi z rodin téměř vždy potvrzuje horší vývoj u ústavních dětí a to jak po stránce intelektové, tak i po emoční a charakterové. Studie se také téměř vždy shodují v tom, že nevýhoda ústavního prostředí se dotýká zejména dětí nejtělejšího věku. Děti, které jsou vychovávány dětských domovech a kojeneckých ústavech prakticky od narození, jsou postiženy daleko více, než ty, které tam přicházejí až ve školním věku. Výzkumy ukazují na zásadní význam nedostatku stálého osobního vztahu vychovatele k dítěti v etiologii poruch ústavních dětí, a také na význam nedostatečné sensorické stimulace a vliv rozmanitých životních podmínek dítěte v ústavu. (Langmeier a Matějček, 1963)

3.1.3 Projevy deprivace

Projevy deprivace mohou mít u dětí širokou škálu podob od lehkých až po velmi závažné nedostatky, a to jak v oblasti sociální a intelektové, tak i emocionální a charakterové. Znatelně se obvykle projevuje u dětí, které trávily v ústavních zařízeních svůj život už od útlého dětství, jejich výchovné prostředí bylo často obměňováno, nebo bylo značně neosobní, chladné a vykazovalo známky odstupů ať už se strany personálu, tak i z hlediska věcného vybavení. (Koubová, 2006)

Obecně se deprivace projevuje většinou těmito základními charakteristikami: Dítě je opožděno ve vývoji, nebo se objevuje regrese (návrat do předchozích vývojových etap), dítě například najednou přestane mluvit, i když předtím normálně mluvilo. Muže se opětovně objevovat pomočování, apod. U deprivovaných dětí je dále zaznamenána emoční plochost, což vyjadřuje absenci hlubších citů, náklonnosti, lásky, pocitu sounáležitosti. Objevují se projevy lásky, ale krátkodobé, kdy se dítě dožaduje mazlení a objímání, ale tato potřeba rychle vyprchá a objevuje se opět, když dítě přijde do styku s někým cizím, pro něj novým a

zajímavým. Sociální vazby takovýchto dětí jsou povrchní a krátkodobé. Objevuje se často promiskuita, krádeže, toulání, záškoláctví a vandalismus. Deprivované děti trpí oproti ostatním dětem větší úzkostností. Mají pocity stísněnosti, zkratkové reakce, přechody od úzkosti do agresivity a častým projevem je negativismus, který může být aktivní (fyzické odmítání – kope, křičí, kouše) a pasivní (uzavřenost, plachost). Typickým projevem deprivace jsou poruchy adaptace. Dítě si neví rady v nových situacích, těžko zapadá do kolektivu, což často překrývá agresivitou. Na první pohled jsou značné projevy monotonie, a to jak v oblasti tělesné (stereotypní pohyby), tak i slovní (stále opakuje jedno slovo). (Štěpánová, 2009)

Děti, žijící v ústavní péči od raného dětství, obvykle začínají později mluvit a jejich slovní zásoba je o poznání chudší, než u dětí z běžných rodin. Problémem bývá i v užívání řeči – děti mají problém mluvit s někým cizím, sdělovat své zážitky a dotazovat se. Mohou být opožděny i v získávání sociálních a hygienických návyků, vývoji jemné motoriky a dalších adaptivních funkcí, jako například manipulace s předměty, hra, schopnost přizpůsobit se, apod. V důsledku deprivace děti obvykle nedosahují své maximální intelektové úrovně. Převažuje zejména složka praktické inteligence, ale objevují se nedostatky ve schopnosti samostatně pracovat. Děti mají také často problém se svým chováním. Trpí neurotickými či afektivními poruchami, poruchami chování a jen velmi těžce se přizpůsobují pravidlům společnosti. (Koubová, 2006)

3.1.4 Následky deprivace

Lidé s deprivací zkušeností mohou mít v dospělosti problémy ve všech důležitých oblastech. Dle Matějčkových výzkumů je první z těchto oblastí profesní uplatnění, kam spadá úroveň dosaženého vzdělání, schopnost využívat svých předpokladů a plnit jeden ze základních úkolů dospělosti, což je dosáhnout ekonomické soběstačnosti sociálně přijatelným způsobem, tedy pracovat. Lidé, kteří strávili převážnou část dětství v dětském domově, měli nižší úroveň vzdělání, než je průměr populace, ale je jasné, že tito jedinci měli nižší předpoklady k dosažení průměru nebo dokonce nadprůměrného vzdělání. Nejedná se jen o negativní vliv ochuzených zkušeností, ale i o komplexní zátěž. Většina z nich neměla sníženou inteligenci, ale nebyli schopni ji uplatnit. Téměř polovina sledovaných jedinců měla jen základní vzdělání, nebo zvláštní školu. Někteří doposud nepracovali, nebo zaměstnání velmi často střídali, a ti, kteří pracovali, se uplatnili na nižší úrovni, než dosahovaly jejich schopnosti.

Druhou životní oblastí, ve které lidé bez rodinného zázemí selhávali, je partnerská a rodičovská role. Alespoň částečné zvládnutí těchto rolí závisí na tom, zda zátěž nedostatku potřebné zkušenosti byla nějak kompenzována, zda dokáží navázat a zejména udržet si partnerský vztah, který by byl dostatečně funkční. Míra zvládnutí této role ukáže, zda jsou tito lidé schopni plnit další ze základních úkolů dospělosti, a to přijmout odpovědnost za jinou lidskou bytost. Lidé, kteří si prošli citovou deprivací, mají velmi často partnerské problémy, nedokážou udržet fungující vztah, a to zejména proto, že si volí nevhodné partnery, kteří nejsou schopni poskytnout jim pozitivní korektivní zkušenost. Sledovaní dospělí selhávali v manželství měli potíže nejen s navazováním vztahů, ale zejména s uchováním. Velmi často byli svobodní, nebo rozvedení, pouze méně než polovina žila v manželství, nebo v trvalejším vztahu, ve většině případů se jednalo o ty jedince, kteří velmi dobře zvládli i profesní roli a měli zaměstnání. Manželství je pro odborníky v této oblasti jakýsi indikátor úrovně sociální adaptability. Lidé, kteří žijí sami, mívají většinou více problémů, ať už se jedná o léčení, bezdomovectví, či častější tresty.

Problémy se pochopitelně objevují i v rodičovské oblasti. Tito lidé hůře zvládají rodičovskou roli, chybí jim potřebná emoční a sociální zkušenost, fungují spíše na základě biologických dispozic. To může být ale velmi problematické, protože u jejich rodičů se mateřské a otcovské pudy příliš neprojevovaly, proto lze předpokládat, že ani u těchto jedinců nebudou hrát zásadní roli.

Poslední oblastí, která je pro život nezastupitelná, je obecná sociální adaptace, tedy schopnost respektovat běžná pravidla, užívat standardní strategie chování a stát se přijatelným členem společnosti. V dětství deprivovaní lidé mívají velké množství problémů spojených také s potížemi v sociální orientaci, které jsou způsobeny jejich nezkušeností, nedostatkem ohleduplnosti i sebeovládání. Tito lidé mívají problémy se zvládnutím role dospělého, tedy člověka, který o sobě musí samostatně rozhodovat, ale také být za své činy odpovědný. Velice často nemají nikoho blízkého, zpravidla ani nikoho takového nehledají, protože za život v ústavní péči získali několik špatných zkušeností a bojí se dalšího zklamání. Typické je, že příčinu selhání všech předchozích vztahů hledají v druhých lidech. Chybí jim schopnost citové odezvy, ale i potřebná citlivost, která by jim pomohla správně interpretovat chování ostatních. Mívají problémy v sociální adaptaci, což znamená, že druhými bývají většinou hodnoceni jako sobečtí, nestálí, náladoví a velice konfliktní. Často se také jedná o jedince, kteří mají sklony k sociální patologii, mívají sklony ke kriminálnímu jednání a dopouštějí se

trestných činů. V naprosté většině se jedná o relativně méně závažné přestupky, ale objevuje se časté opakování, bez ohledu na předchozí potrestání. (Vágnerová, 2008)

3.2 *Následky ústavní výchovy*

První problém pro jedince, trávícího celý život v ústavním zařízení, nastává ihned po dovršení osmnáctého roku, nebo dokončení studia, kdy musí svůj dosavadní domov, i když ne opravdový, opustit. Doposud se takové dítě, nebo teď už mladý dospělý, pohyboval v jasně stanovených pravidlech, platících pro celé ústavní zařízení. Byl po všech stránkách zaopatřený a jediná jeho starost byla doposud dojet do školy, přijet ze školy a udělat si domácí úkoly. Najednou se ale ocitá v naprosto nových situacích, na které není ve většině případů dostatečně připraven. Většina jedinců, opouštějících dětské domovy nemá rodinu, do které by se mohli vrátit, nebo která by jim mohla pomoci při osamostatňování se, tudíž jsou postaveni před velmi složitou situací začleňování se do společnosti a přizpůsobení se životu mimo ústav.

Celý tento proces je pro každého jedince více či méně náročný, ale v každém případě se může stát zdrojem různých selhání, ať už je to páchání kriminální činnosti, získání závislosti na omamných látkách, nebo nepřizpůsobení se sociálním normám a životu na okraji společnosti. Vinu za toto nemůžeme dávat jen ústavům, ty za kriminální činnosti svých bývalých svěřenců nemohou, chybou je především nedostatek rodinného zázemí, které by děti už od dětství připravovalo na vstup do opravdového samostatného života dospělých. Už od raného věku jsou děti v rodinách seznamovány s nejrůznějšími nástrahami světa, rodina také dlouhodobě a soustavně působí na utváření hodnotového žebříčku a tím formuje zcela jiného jedince, než ústavní zařízení.

Česká republika a její systémové zřízení je nakloněné spíše velkým typům zařízení, ve kterých dochází k vytvoření velkých kolektivů a je jen velmi málo příležitostí a možností přistupovat k dětem jednotlivě a individuálně. I přes veškerou snahu toto změnit, zmenšit zařízení a individualizovat přístup však velké množství ústavních zařízení funguje stále na principu homogenních skupin. Tento systém péče také neumožňuje, nebo umožňuje jen velmi zřídka, zapojení dětí do běžných denních činností jako je vaření, praní apod. Děti nemají možnost při těchto činnostech spolupracovat a tím si je i „osahat“ a připravit se na to, že je jednou budou muset vykonávat samy, v čemž mají velkou nevýhodu oproti dětem z běžných rodin. Díky nedostatku individuální péče jsou jedinci, kteří prošli ústavní výchovou často

nesamostatní. Z výzkumů vyplývá, že většina jich není schopná si po odchodu z dětského domova udržet zaměstnání déle než několik týdnů. Jejich nejčastějším problémem bývá neschopnost nalézt rozumné bydlení, popřípadě jeho udržení, a proto končívají jako bezdomovci.

Pobyt dítěte v dětském domově, nebo jiném ústavním zařízení ovlivňuje nejen jeho psychiku z aktuálního hlediska, ale i po odchodu z něj představuje jakousi výchozí pozici pro život, která je v mnohém handicapována. Děti opouštějící dětské domovy totiž většinou venku nemají žádnou oporu, ztrácejí pocit jistoty a často končí na ulici. Mezi dnešními mladými bezdomovci převažují lidé, kteří vyrostli v ústavních zařízeních. Mají nižší sociální dovednosti i psychickou stabilitu, a proto ve „venkovním“ životě často neuspějí. (Koubová, 2005)

I přes veškerou snahu a péči vychovatelů nejsou schopni nahradit dětem rodiče a rodinné prostředí. Kolektivní výchova po zhodnocení všech aspektů není dobrým základem do života jedince. Dítě si nemůže utvořit ucelený obraz okolního světa, zažít hlubší citový vztah k jedné osobě. V důsledku toho doopravdy nepozná věrnost, spolehlivost, zodpovědnost a další hodnoty, které my, vyrostlí v klasické rodině, bereme jako jedny z nejdůležitějších.

4 Hodnoty

4.1. Definice pojmu hodnota

Hodnota je jednoduše řečeno vše, co je pro každého člověka subjektivně nebo objektivně důležité, vše co je motivuje k určitým činnostem, vše, o co v životě usilují a dle čeho se lidé orientují. Dle Holečka, Miňhové a Prunnera je „hodnotu nutné chápat jako rozličný vztah subjekto-objektového charakteru, který je společensko – historicky determinován... V důsledku této skutečnosti se pak hodnota objevuje jako kritérium, norma, stimul, regulační prvek v činnosti jednotlivců, případně i celých skupin.“ (Holeček aj., 2007, s.232) Jednodušeji řečeno jsou hodnoty něčím, čeho si jednotlivci nebo skupiny váží a cení. Co je hodnotou pro jednoho, ale nemusí to samé znamenat i pro druhého.

Psychologický slovník vykládá hodnotu jako „vlastnost, kterou jedinec přisuzuje určitému objektu, situaci, události nebo činnosti ve spojitosti s uspokojováním jeho potřeb, zájmů. Hodnoty se vytvářejí a postupně diferencují v procesu socializace, součást spol.“ (Hartl 2000)

Hartl dále dodává, že lze hodnoty dělit, a to na pozitivní a negativní, na absolutní a relativní, a přímé a nepřímé apod.

Podle pedagogického slovníku je hodnota „subjektivní ocenění nebo míra důležitosti, kterou jedinec přisuzuje určitým věcem, jevům, symbolům, jiným lidem aj.“ (Průcha, 2008)

Hodnoty můžeme označit jako interdisciplinární pojmy, a to z toho důvodu, že jsou používány v psychologii, sociologii, filozofii, matematice i pedagogice. V přírodních vědách a technických oborech hodnotou označujeme výsledek měření. Podobně je tomu i v ekonomii, kde je tímto pojmem označováno cokoli, co lze vyjádřit cenou. Pokud na tento pojem nahlédneme z filosofického hlediska, lze jej označit jako „to, co je nutné, užitečné a potřebné k životu, ale i to, co obdivujeme, vážíme si a milujeme. Hodnoty jsou základní kulturní kategorie, které odpovídají našim vyšším trendům, normám a ideálům, obzvláště mravním, sociálním a estetickým.“ (Beránková, 2011, s.13)

Z psychologického hlediska na hodnoty nahlížíme jako na naučené konstrukce, které každý z nás získává od svých rodičů, ale i kamarádů, učitelů a celé společnosti. Výběr cílů a způsobů jednání je ovlivňován také sdělovacími prostředky, literaturou, hudbou apod. Pro člověka se hodnotou poté může stát cokoli, co vede k uspokojení jeho potřeb. (Fontana 1997 cit. dle Beránková, 2011)

Výběr hodnot jako takových je výrazně ovlivněn výchovou a společenskými vlivy. Na základě tohoto si člověk vybírá a utváří vlastní hodnotové systémy. To je proces dlouhodobý a také dlouhotrvající. Hodnoty, které si zvolíme, jako důležité většinou znáváme delší dobu, není to záležitost dní či týdnů. Mění se ale v závislosti na věku, prostředí či vzdělání. Hodnoty nejsou člověku vrozené, ale jedinci si je v průběhu vývoje osvojují.

Při osvojování si hodnot pak můžeme chápat hodnotu v jejích 3 významech, a to hodnotu jako kvalitu věcí, na které se orientuje úsilí jedince (tedy zaměřené na uspokojování potřeb), druhým významem je hodnota jako kladné ocenění objektu lidských postojů, a dále hodnota jako obecné kritérium, dle kterého jsou následně hodnoceny různé objekty. „Toto pojetí umožňuje stanovit důležitost hodnot pro člověka a stává se základem pro posouzení významnosti hodnot pro orientaci člověka v sociálním kontextu, který jej ovlivňuje.“ (Holeček aj., 2009, s. 234)

Výběr hodnot každého člověka se liší. Liší se většinou i hodnoty jednotlivců a celých skupin či společností. Hodnoty jednotlivce se tedy mohou, ale také nemusí shodovat s hodnotami celé společnosti, ve které žije. (Krakovičová, 2009)

„Hodnoty vytvářející se ve vědomí člověka se vztahují k předmětům, cílům, popřípadě k prostředkům, sloužícím k uspokojování potřeb lidí. Konkrétní společensko-ekonomické podmínky se promítají do struktury hodnot a případné rozpory v oblasti výrobních vztahů a společensko-ekonomických formací se pak následně odrážejí v rozporech v oblasti hodnot. Působení vnějších společensko-ekonomických podmínek je však ještě vidět v návaznosti na lidského jedince a spolu s ním v návaznosti na nezbytný proces interiorizace přinášející interpersonální variabilitu hodnotového systému.“ (Holeček aj., 2009, s.232)

Ačkoli hodnoty velmi úzce souvisí s předměty, neměly by být zaměňovány s předměty. Hodnota je totiž pojem abstraktní – je to význam, který předmětům přidáváme, ne skutečná věc.

Hierarchie hodnot, je systém hodnot, který je seřazen podle důležitosti a determinuje postoje a morálku každého člověka. Takto tento pojem popisuje Hartl (2000). Toto ale také souvisí s velmi známou teorií potřeb, kterou definoval americký psycholog Abraham Harold Maslow. Na základě svých klinických zkušeností vytvořil hierarchicky uspořádaný systém lidských potřeb, které uspořádal vzestupně dle naléhavosti. Jsou to tedy bio fyziologické potřeby, potřeby bezpečí a jistoty, sociální potřeby, potřeby sebeúcty, kognitivní potřeby, estetické potřeby a jako nejvyšší potřeba seberealizace. Obecně platí, že potřeby na nižších příčkách jsou významnější a jejich uspokojení je podmínkou pro objevení méně naléhavých,

ale vývojově vyšších potřeb. (Holeček aj., 2009)

Význam hodnot v první řadě spočívá ve vytváření společenských vazeb mezi lidmi. Vědomí si vlastních hodnot pomáhá ovlivňovat individuální identitu – vím kdo jsem, kam patřím, kde jsou mé kořeny. Uznávání stejných hodnot, jako lidé v okolí pozitivně působí na identitu kolektivní. Hodnoty dále pomáhají usnadnit a orientovat se v náročných životních situacích, kterých v dnešním světě neustále přibývá. Vytvářejí bezpečí a jistoty ve vzájemném styku mezi lidmi ze všech vrstev společnosti, a to zejména tolerance, nebo empatie. V neposlední řadě jsou také důležitým pojítkem mezi generacemi, hendikepovanými a zdravými, bezmocnými a mocnými, apod.

O tomto tématu by jistě bylo možné napsat mnohem více. Tato diplomová práce je však zaměřená převážně na děti v ústavní péči, zejména v mladším školním věku. Tato kapitola byla zařazena pouze k vysvětlení pojmu hodnota, zmíněný ve výzkumné části této práce.

Praktická část

5 Rozdíly v hodnotové orientaci dětí mladšího školního věku vyrůstajících v dětských domovech a v rodinách

5.1 Cíle a postup praktické části

Cílem této diplomové práce bylo alespoň částečně poodhalit, zda vůbec, popřípadě jaké jsou rozdíly v hodnotovém žebříčku dětí mladšího školního věku vyrůstajících v dětských domovech, a dětí, na jejichž péči a výchově se výraznou měrou podílejí rodiče – děti, vyrůstající v rodinách. Předpoklad, z kterého tato diplomová práce vychází, je takový, že rozdíl ve vztahu k hodnotám mezi těmito dvěma skupinami dětí existuje.

Za účelem naplnění cílů s přihlédnutím k věku zkoumaných jedinců byla vybrána metoda výběru pojmů z nabídky a jejich následné řazení od nejdůležitějšího po nejméně důležitý. Pro větší zapojení dětí a udržení jejich pozornosti nebyla zvolena metoda dotazníku, ale vše bylo pojato formou hry.

5.2 Popis zkoumaných jedinců

Pro získání relevantních informací byl stanovený výzkumný vzorek o počtu 30-ti jedinců z každého prostředí. Děti z rodin byly náhodně vybrány ze dvou základních škol ze Středočeského kraje. První z nich má kapacitu 200 dětí a nachází se v městysu čítajícím necelých 1000 obyvatel nedaleko okresního města Kutná Hora. V každé třídě této základní školy je v průměru 15 žáků a děti ji mohou navštěvovat od první do deváté třídy. Druhá část dětí pochází z jedné ze 4 základních škol v Kutné Hoře. Kapacita této školy je 613 žáků a každý ročník je rozdělen do 3 tříd. Cílovou skupinou byly děti mladšího školního věku, tedy od 6 do 10 let. V tomto případě tedy žáci 1. - 4. tříd. Konkrétně se jedná o 13 chlapců a 17 dívek.

Dětské domovy, ze kterých byly vybrány děti do druhé skupiny zkoumaných jedinců se nachází na Moravě. Jedná se o 3 dětské domovy s dětmi v rozmezí 3 – 18 let. Jeden z nich má kapacitu 40 dětí a nachází se nedaleko Opavy, druhý je v Olomouci a třetí v blízkosti Ostravy. Drtivá většina dětí, vybraných pro tuto diplomovou práci žije v dětském domově od útlého dětství, většinou s několika sourozenci a s rodinou nežijí kvůli špatné finanční či

sociální situaci matky, nebo obou rodičů. Ani jedno z dětí není sirotek, všichni mají matku, otce, nebo oba rodiče. Jedná se o děti navštěvující jak základní, tak speciální školy, konkrétně jde o 15 dívek a 15 chlapců.

5.3 Metoda získávání informací

Děti dostaly za úkol z následujících 13-ti pojmů vybrat 7 pro ně důležitých a následně je seřadit od nejdůležitějšího po nejméně důležitý. Pro dosažení co nejvíce relevantních informací, byl tento úkol dětem prezentován formou hry. Nejdříve děti dostaly sáček s pojmy (nebyly seřazeny pod sebe, ale náhodně vloženy do sáčku, pro zabránění nechtěného ovlivnění vizuálním stereotypem – kdyby byly pojmy pouze napsány pod sebou a děti by si z nich měly vybírat, bylo by velmi pravděpodobné, že pojmy, které budou v horní části, se vyskytnou v jejich vlastním žebříčku častěji. K pojmům v dolní části by se děti pravděpodobně mnohdy ani nedostaly, vzhledem k jejich kolísavé pozornosti, a pouhé opisování pojmů by je zřejmě také moc nebavilo). K sáčku s pojmy děti dále obdržely barevnou čtvrtku a lepidlo. Vybrané pojmy s hodnotami děti lepily pod sebe s tím, že na horní okraj stránky umístily ten nejdůležitější a postupně dolů další hodnoty až po ten nejméně důležitý. Výsledný výtvar byl tedy barevná čtvrtka s nalepenými 7 pojmy seřazenými dle důležitosti.

Děti si vybíraly a řadily tyto hodnoty:

| |
|-----------------|
| RODINA |
| ZDRAVÍ |
| KAMARÁDI |
| LÁSKA |
| BEZPEČÍ |
| ŠKOLA |
| SVOBODA |
| ŠTĚSTÍ |
| PENÍZE |
| ZÁBAVA |
| SPORT |
| HUDBA |
| POČÍTAČ |

Protože by dle mého názoru bylo pro děti obtížné, vymyslet pořadí všech 13-ti pojmů, dostaly za úkol z nich vybrat pouze 7 a nad těmi se teprve konkrétněji zamyslet a rozhodnout se, které z nich jsou pro ně nejdůležitější a která hodnota naopak nejméně důležitá.

Za splnění úkolu – pro jejich lepší motivaci a snahu dostalo každé dítě odměnu ve formě lízátka. Zejména děti z dětských domovů tuto odměnu velmi vítaly a opravdu se snažily úkol splnit přesně dle pokynů.

Konkrétněji získávání dat pro výzkum této diplomové práce probíhalo takto: Týden před plánovanou návštěvou základních škol a dětských domovů bylo dětem vše oznámeno. Děti se dozvěděly, kdo přijede a za jakým účelem bude potřebovat jejich pomoc. O toto se postaraly učitelky a vychovatelky. Důraz byl kladen na podpoření pocitu důležitosti všech dětí – na jejich pomoci závisí zpracování důležitého úkolu do školy, bez nich by toto nebylo možné, a proto jsou žádání o pomoc. Díky tomuto byly děti na úkol dopředu připravené a vědomí vlastní důležitosti podpořilo jejich motivaci a ochotu se do tohoto výzkumu zapojit.

V základních školách probíhala tato aktivita v den, kdy nebyla naplánována výuka, ke konci školního roku. Děti měly celý den tvořený sportovními a zábavně vzdělávacími aktivitami a do mezičasu bylo zapracováno splnění tohoto úkolu. Vše probíhalo na školní zahradě, kdy byly děti rozsazeny po celé ploše s velkými rozestupy, aby se zabránilo skupinové práci a opisování. Základem bylo, aby mělo každé dítě klid a čas na vlastní přemýšlení a zpracovávalo tento úkol samostatně. Zadání úkolů a vysvětlení požadavků probíhalo za spolupráce učitelek s cílem děti co nejvíce zaujmout a namotivovat. Po odevzdání hotových výtvorů s dětmi probíhala diskuse, týkající se jednotlivých hodnot, uvedených na kartičkách a jejich důležitosti pro běžný život. Vzhledem k věku zkoumaných jedinců byla délka i forma diskuse přizpůsobena délce soustředění a ochotě o těchto tématech diskutovat. Překvapivě ale i menší děti ochotně a s vervou vysvětlovaly, např. proč je důležitější bezpečí, než hudba, apod.

Výzkum u dětí v dětských domovech probíhal velmi podobně, ovšem s tím rozdílem, že tyto děti měly ještě větší problém s udržením pozornosti, bylo tedy nutné se (obzvláště menším dětem) věnovat každému individuálně. Toto bylo zrealizováno za pomoci vychovatelek a sociálních pracovníků. Plnění úkolu probíhalo během herního odpoledne, které probíhá v dětských domovech každý víkend. Po splnění zadání a odevzdání polepených čtvrtků s dětmi probíhala také diskuse. Děti se ale natolik těšily na slíbenou odměnu, že se jí prakticky neúčastnily a debata se nedala udržet. Proto byla velmi záhy ukončena.

Vzhledem k velikosti zkoumaného vzorku, tedy 30 dětí z každé skupiny, nelze tyto

hodnoty uvádět jako obecně platné. Mohou nám ale poskytnout náhled na to, jaké a jak velké odlišnosti, se u dětí, žijících v ústavní výchově a dětmi, které vychovávají rodiče objevují.

5.4 Výsledky šetření

Data, získaná z výzkumu byla vyhodnocena dvěma kritérii. Jednak z hlediska četnosti, tedy kolikrát se jednotlivé hodnoty vyskytly v sesbíraných materiálech. Druhým hlediskem byla preference – tedy pořadí hodnot. Vyhodnocování tohoto hlediska probíhalo tak, že každému pořadí, byla přiřazena číselná resp. bodová hodnota. První místo – to, co děti shledaly, jako nejdůležitější obdrželo vždy 7 bodů, druhé místo 6 bodů a postupně až k poslednímu, tedy sedmému místu, které získalo 1 bod. Potom byly body každé hodnoty sečteny a každá hodnota tedy získala určitý počet bodů.

Získaná data z obou kritérií byla následně porovnávána. Hlavním aspektem bylo porovnat obě dvě výzkumné skupiny mezi sebou, tedy jaké hodnoty preferovaly děti z dětských domovů, a jaké byly důležité pro děti vyrůstající ve vlastních rodinách. Dále jsem chtěla na tento problém nahlédnout také z genderové perspektivy, proto byly dále porovnávány výsledky mezi dívkami a chlapci uvnitř každé zkoumané skupiny. Otázkou tedy bylo, jaký je rozdíl v preferencích mezi dívkami a chlapci, vyrůstajícími ve stejném, nebo alespoň velmi podobném socioekonomickém a sociokulturním prostředí. Porovnávány byly také výsledky dívek a chlapců mezi sebou, tedy jaký rozdíl se objevuje u stejně starých dívek a chlapců, majících odlišné zázemí.

5.4.1 Děti vyrůstající ve vlastních rodinách

5-4-1-1 Preference

Následující graf vypovídá o preferencích dětí, žijících v rodinách. Jednotlivým pozicím byly tedy přiřazeny bodové hodnoty a každé hodnotě byl individuálně sečten počet bodů.

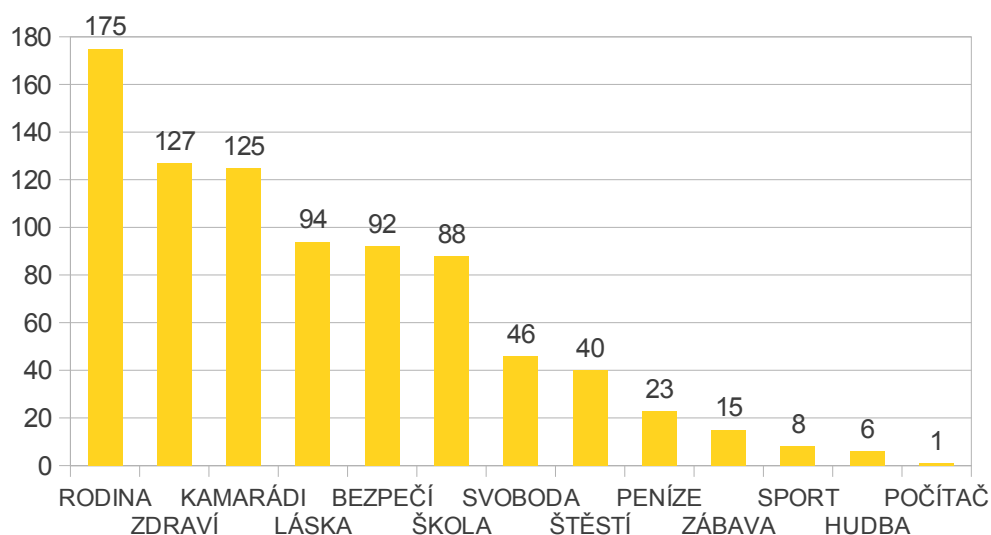
Na prvním místě se umístila **rodina**, což byl předpoklad, vycházející jak z odborné literatury, tak můj vlastní. Děti v tomto období sice poznávají svět a získávají nové přátele prostřednictvím školy, ve které tráví velkou část dne, rodina je ale stále základním činitelem ovlivňujícím celý jejich život.

Na druhém a třetím místě se téměř shodně umístilo **zdraví** a **kamarádství**. Tento

výsledek také není žádným překvapením. O důležité roli zdraví se děti dozvídají denně z médií, ve škole i v zájmových kroužcích. Je tedy velmi dobře, že si děti tuto skutečnost uvědomují a umístili tuto hodnotu na takto vysokou pozici.

O roli vrstevníků a přátel bylo více napsáno v kapitole 1.4 Vývoj osobnosti a sebepojetí, tento výsledek je jen důkazem, že pro děti tohoto věku jsou spolužáci a kamarádi velmi důležitou součástí života. Poněkud překvapující je umístění pojmu **bezpečí** na čtvrtém a **svoboda** na sedmém místě. Nepředpokládala jsem, že by si takto staré děti byly vědomy důležitosti těchto pojmů, zejména pojmu svoboda, když se narodily do svobodné země a v současné době není tato hodnota nijak ohrožena. Více je ale tato hodnota vysvětlena dále. Zajímavé také je, že v dnešní multimediální době, kdy má každé dítě doma **počítač**, se tato hodnota objevila až na posledním místě, a to pouze s jedním bodem.

Preference jednotlivých pojmů



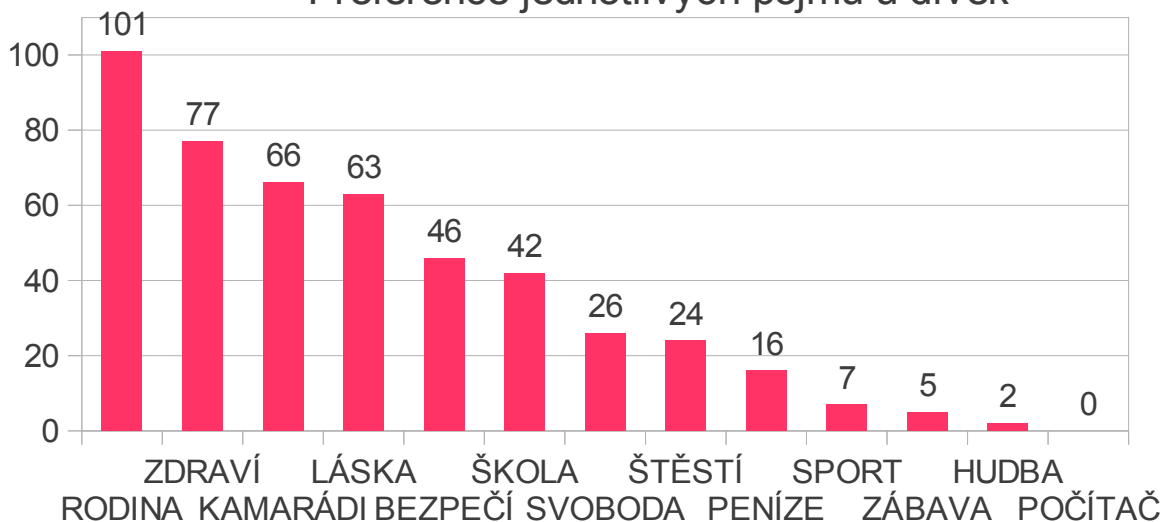
Tabulka ke grafu viz Příloha č.1

Následující grafy porovnávají hodnoty, získané od dívek a od chlapců. Na první pohled je zřejmé, že pro dívky preferují **rodinu, zdraví, kamarády a lásku**, oproti tomu chlapcům se druhá a třetí pozice prohodily, lásku umístili až na šestou pozici a její místo nahradila **škola** a následně **bezpečí**. Zajímavé také je, že **peníze** od dívek získaly více jak dvojnásobný počet bodů než u chlapců.

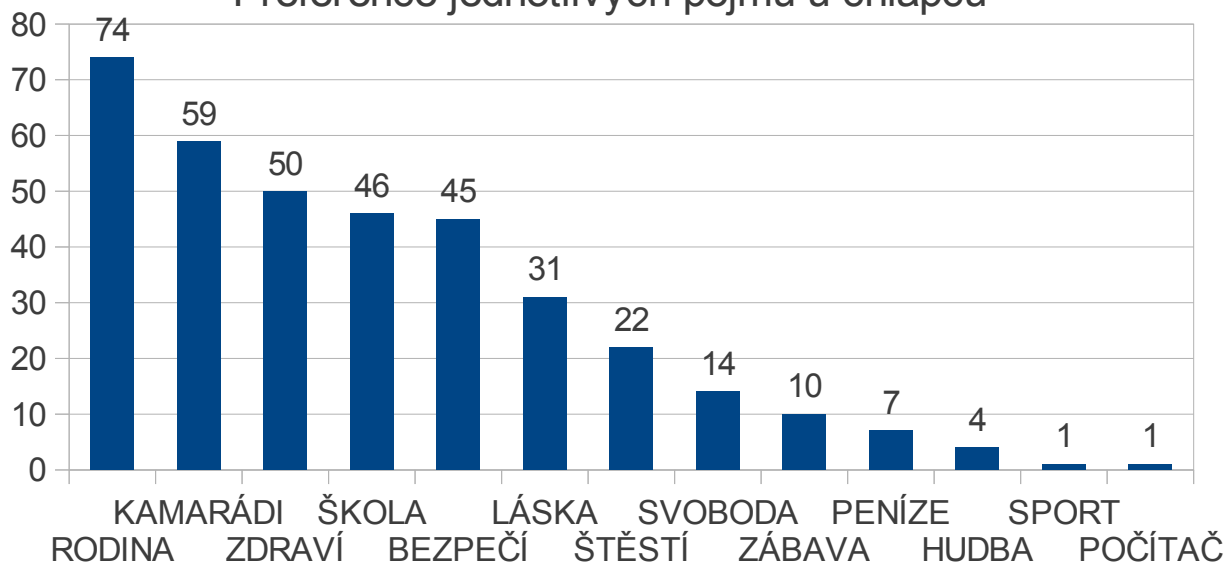
Netradiční je dle mého názoru také pozice **sportu**, který lze v tomto věku označovat spíše dominantou chlapců. V tomto případě mu ale větší důraz přikládají dívky, a to dokonce o 6 bodů, tedy o 2 pozice v hodnotovém žebříčku.

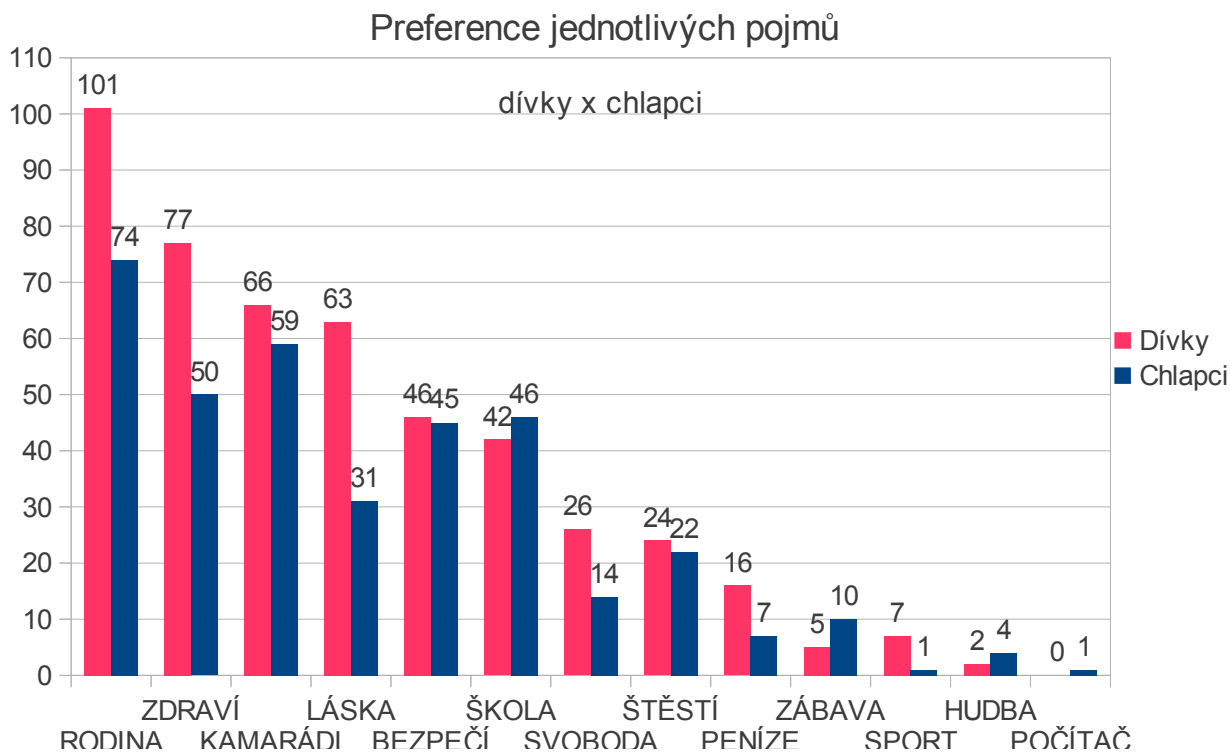
Obecně lze tedy říci, že dívky i chlapci shodně na první místo staví rodinu, v dalších bodech už ale panuje větší či menší rozpor, velmi pravděpodobně ovlivněný genderovými stereotypy, či rozdílným přístupem rodičů k dívkám a k chlapcům.

Preference jednotlivých pojmů u dívek



Preference jednotlivých pojmů u chlapců



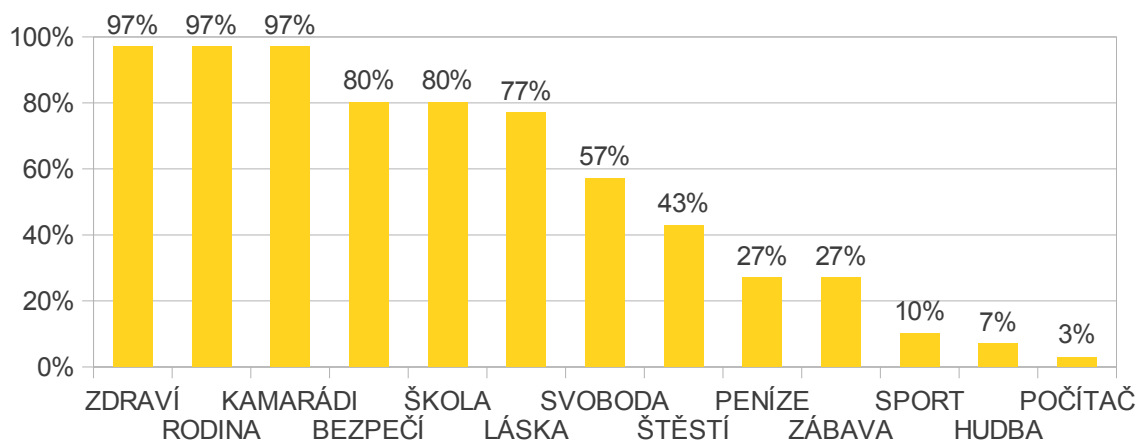


Tabulky ke grafům viz Přílohy č. 2, 3 a 4

5.4.1.2. Četnost

Četností je v tomto případě myšlen počet zmínění jednotlivých pojmů ve výtvorech dětí bez ohledu na pořadí či počet obdržných bodů. Jak lze vyčíst z grafu níže na prvních třech místech se shodně umístila **rodina, zdraví a kamarádi**. Zmínilo je 97% dětí, což je 29 z celkového počtu 30-ti žáků. Dále s větším odstupem **bezpečí, škola a láska**. Sestup lásky až na šestou pozici dokládá, že byla zmíněna v méně případech, ale když už jí děti uvedly, přiřadily jí jednu z vyšších pozic. Nejméně důležitý je i z tohoto hlediska pro děti mladšího školního věku, vyrůstající doma u rodičů, **počítač a hudba**. Lze předpokládat, že by četnost těchto pojmů se vzrůstajícím věkem stoupala, zejména u pojmu hudba. Takto staré děti ještě většinou nenavštěvují koncerty, diskotéky a nesledují hudební trendy. Pro pubescenty je toto ale dle mého názoru už o něco důležitější. Je ale možné na tento aspekt nahlížet tak, že děti sice tráví dlouhý čas před počítačem a posloucháním písniček. V hodnotovém žebříčku, v porovnání například se **zábavou**, nebo **kamarády**, pro ně ale toto není tak důležité.

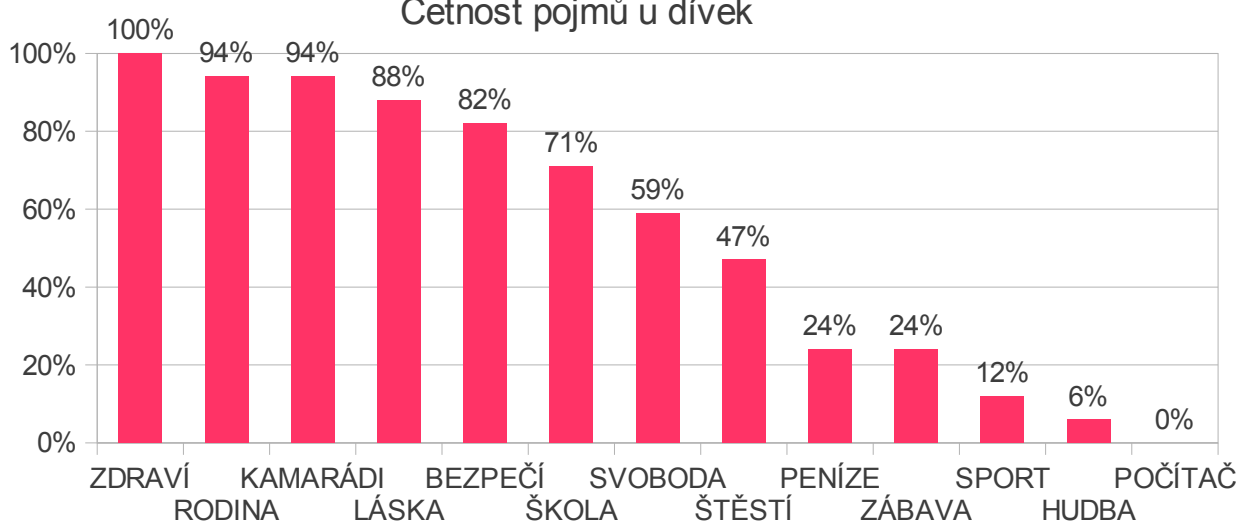
Četnost pojmů

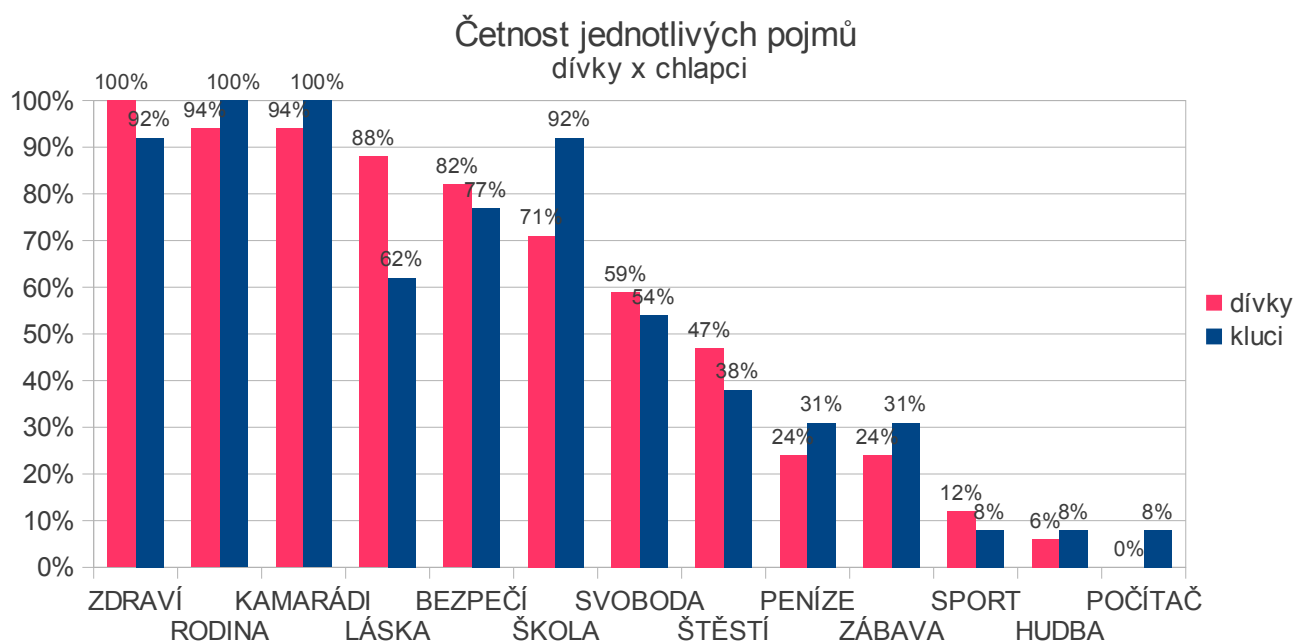
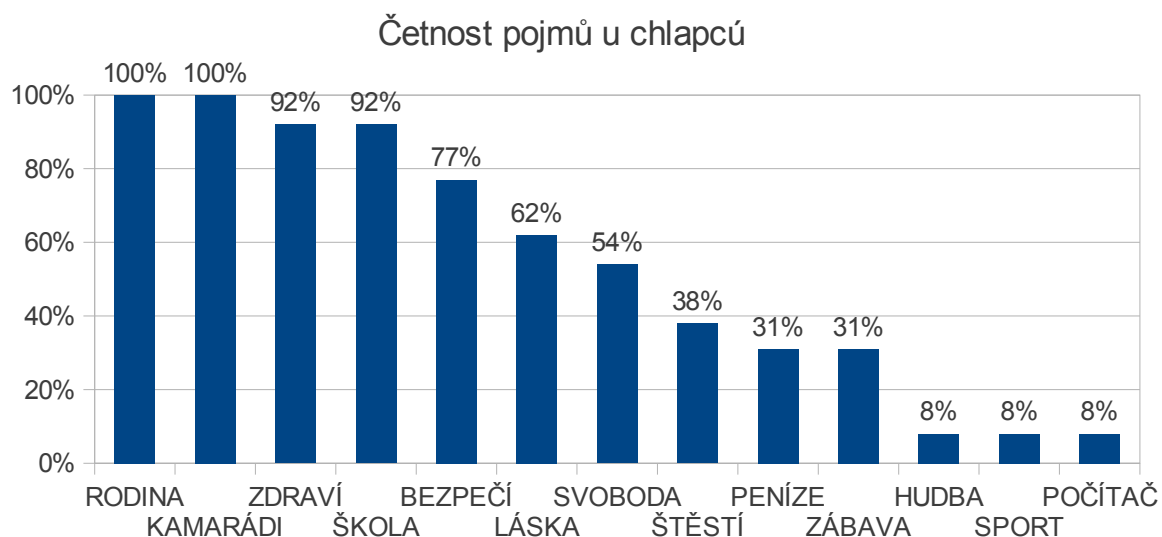


Tabulka ke grafu viz příloha č. 5

Pokud porovnááme dívky a chlapce z hlediska počtu zmínění jednotlivých hodnot, zjistíme, že u pojmů **zdraví, rodina a kamarádi** existuje pouze minimální rozdíl mezi chlapci a dívkami. Nejzásadnější rozdíl z hlediska pohlaví nastává u **lásky a školy**. Dívky zmínily pojem láska v celých 88%, oproti tomu pouze pro 62% chlapců stál tento pojem za zmínku ať už na jakémkoli stupni důležitosti. Škola dopadla velmi podobně. Chlapci ve svých hodnotových žebříčcích uvedli školu v 92%, dívky ho zmínily jen v 71%.

Četnost pojmů u dívek





Tabulky ke grafům viz přílohy č. 6, 7 a 8

5.4.2 Děti vyrůstající v dětských domovech

5.4.2.1 Preference

Následující graf vypovídá o tom, jaké hodnoty preferují děti, které neměly to štěstí, jako předchozí zkoumaná skupina, a své dětství tráví v dětských domovech s vychovatelkami, místo doma s matkami a otci.

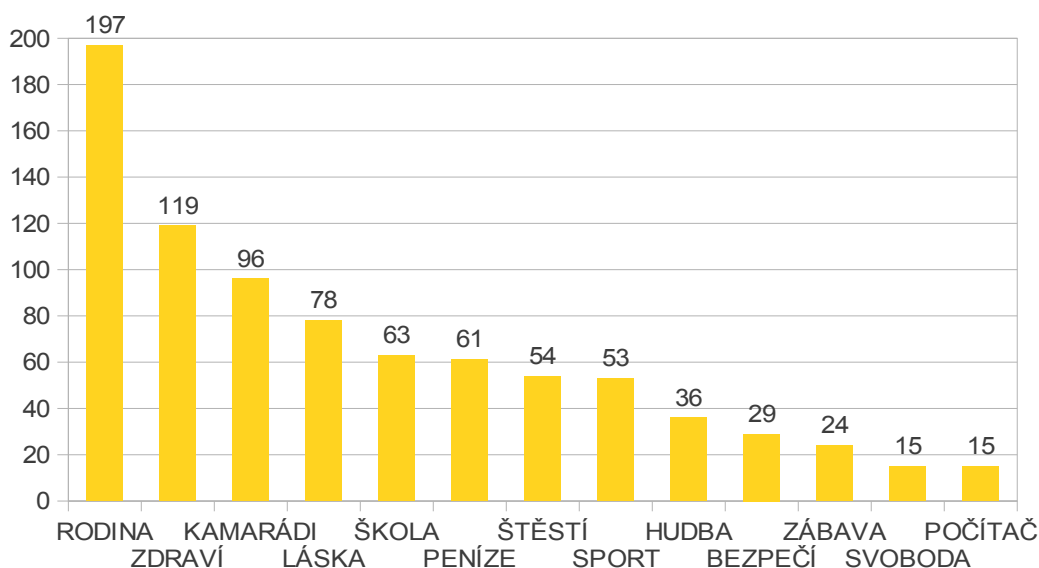
Tyto děti staví na první místo svého žebříčku **rodinu**, a to s velmi podstatnou

převahou. Je tomu tak jistě i z důvodů, popsaných v kapitole 4.1.1.1., hlavním aspektem ale bude velmi zřejmý důvod, a to absence rodiny jako základu jejich každodenního života. Rodina je pro ně tak moc důležitá pravděpodobně proto, že s ní nemohou trávit své dětství a vyrůstat v milujícím rodinném prostředí. Další pohled na tuto věc může být i fakt, že většina dětí, účastnících se tohoto výzkumu, žije v dětském domově se svými sourozenci. Jakožto rodinu tedy mohou děti vnímat právě sourozence, kteří jim stojí po boku v nelehkém životě v dětském domově.

Dalšími důležitými hodnotami pro děti z dětských domovů jsou **zdraví, kamarádi a láska**. Jakožto méně podstatné a stojící stranou se v tomto případě ukazuje **počítač, svoboda, zábava a bezpečí**. Ve všech dětských domovech, které jsem navštívila sice měli počítač, malé děti ho ale samy nesměly používat a ty starší pouze omezenou dobu, což může být jeden z aspektů, proč tento pojem skončil na posledním místě. Co se týče bezpečí, či svobody – dle mého názoru tyto děti nemají moc času ani prostoru přemýšlet o těchto dvou pojmech. Vzhledem k jejich socioekonomickému a kulturnímu prostředí nejsou s těmito hodnotami konfrontovány v běžném životě, více důležitosti proto přikládají věcem, bez kterých se žádný člověk neobejde, jako **peníze, či štěstí**.

Zajímavá je také pozice **sportu**, který v tomto případě skončil na osmém místě, před **hudbou a bezpečím**. Je obecně známo, že jsou děti, vyrůstající v dětských domovech vedeny k pohybové či muzikální činnosti. Je tedy pravděpodobné, že i z tohoto důvodu je pozice sportu takto vysoká.

Preference jednotlivých pojmů



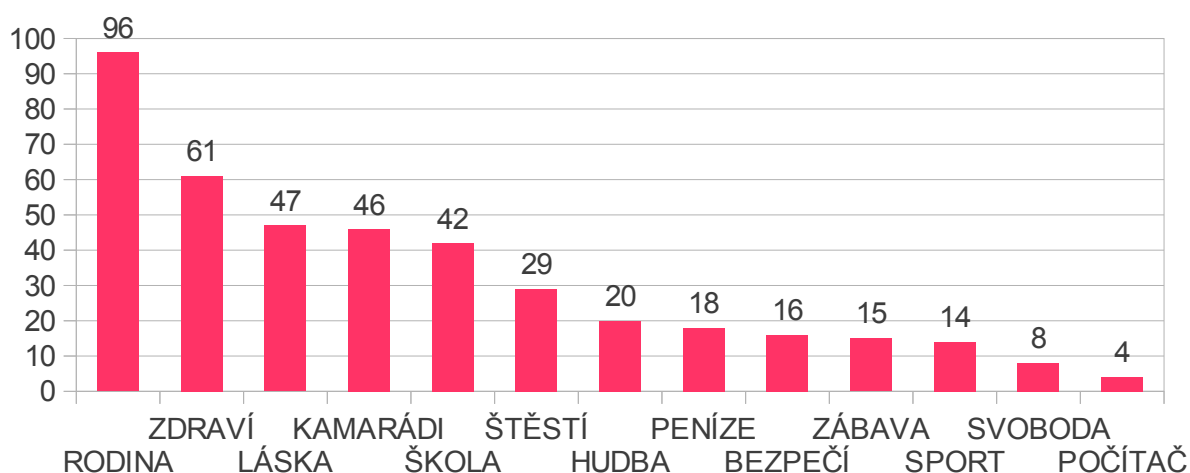
Tabulka ke grafu viz příloha č.9

Porovnáme-li dívky a chlapce mezi sebou, zjistíme zásadní rozdíly v několika hodnotách. Počet jedinců v obou kategoriích je stejný, tedy 15 dívek a 15 chlapců. Výsledky tedy lze považovat za relevantní. Všechny děti kladou velký důraz na **rodinu**, jak už bylo zmíněno výše. Rozdělení na obě pohlaví na této skutečnosti nic nemění. I druhé místo zůstává shodné a to **zdraví**. Pořadí dále je už ale odlišné. U dívek následuje **láska**, oproti tomu chlapci ji přiřadili až na páté místo. Dívky mají sklony k romantizování a vzhledem k jejich rychlejšímu vývoji oproti chlapcům, je pochopitelné, že je pro ně tato hodnota důležitější, než pro chlapce.

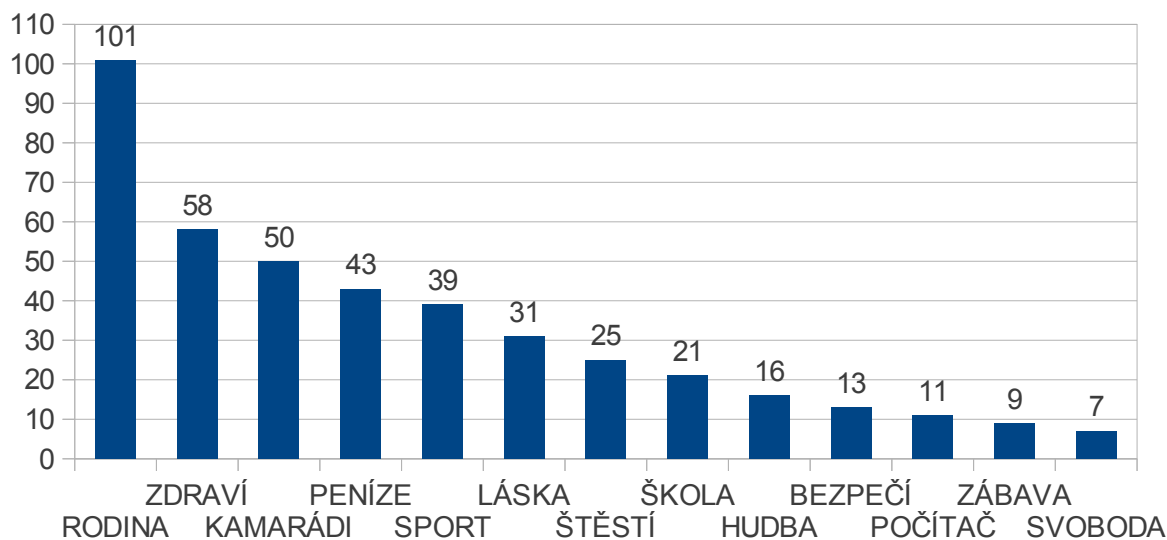
Zásadní rozdíl nastává ale u otázky **peněz**. Chlapci tento pojem shledávají výrazně podstatnější, než dívky a to dokonce o 25 bodů. Toto lze přisuzovat tradičnímu rozložení rolí v sociálně a ekonomicky slabých rodinách, ze kterých většina dětí z dětských domovů pochází. Tedy, že muž se má starat o získávání peněz a žena o rodinu a domácnost.

Další velkou odlišností je u pojmu **sport**. Dívky ho zařadily do poslední trojice zmiňovaných pojmů, oproti tomu pro chlapce hraje důležitou roli. Toto je patrné z počtu bodů, které chlapci sportu přiřadili, a to 39, čímž ho dosadili na páté místo v celkovém žebříčku. Rozpor mezi dívčím a chlapeckým hlediskem nastává také u **školy**, která u dívek zůstává na průměrné páté pozici, kdežto chlapci ho jako důležitý nevidí. Z jejich hlediska si škola zaslouží až osmé místo a dostala od nich o polovinu méně bodů, než od dívek.

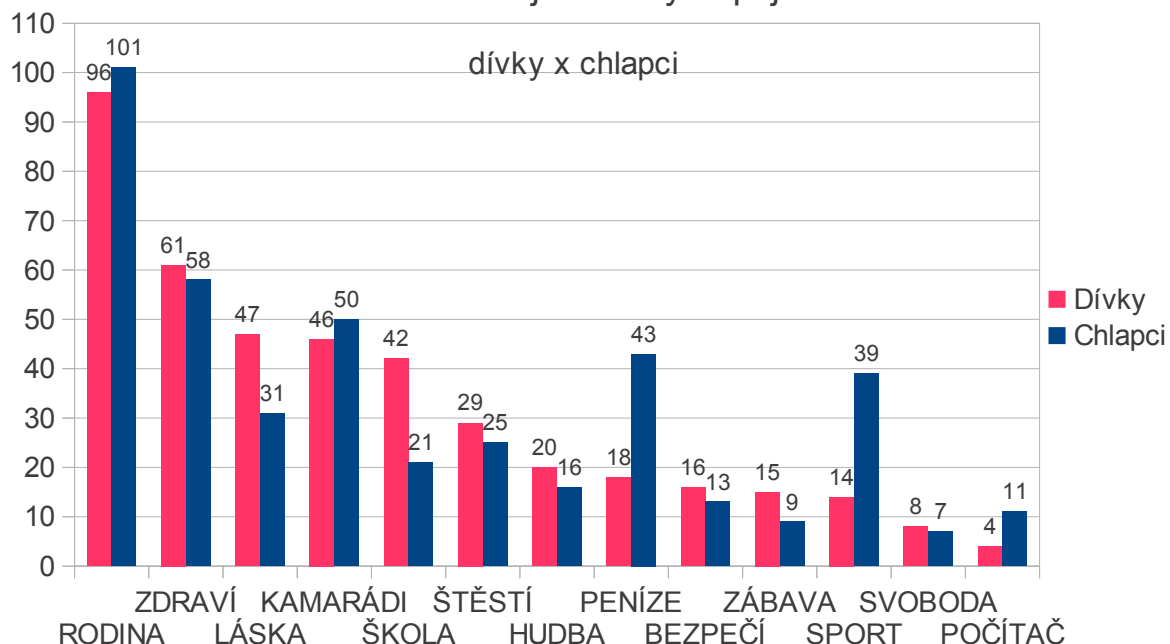
Preference jednotlivých pojmů u dívek



Preference jednotlivých pojmů u chlapců



Preference jednotlivých pojmů



Tabulky ke grafům viz přílohy č.10, 11 a 12

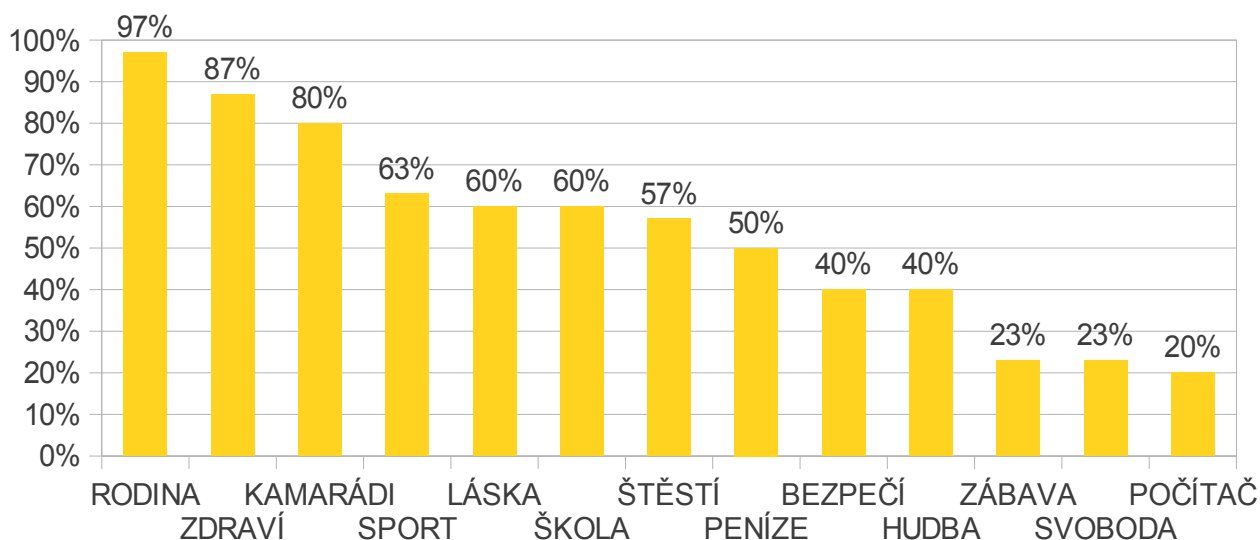
5.4.2.2 Četnost

Z tohoto hlediska, tedy v počtu zmíněných pojmů, se jakožto nejčastěji zmíněný pojem vyskytla opět **rodina**. Kromě jednoho dítěte ji ve svých seznamech měli všichni z této výzkumné skupiny. Na čtvrtém místě se překvapivě umístil **sport**. Do svých výtvorů ho zaneslo celých 63% dětí a zmiňují ho tedy častěji, než například **lásku**, nebo **školu**. Oproti předchozímu kriteriálnímu hodnocení, tedy v porovnání s grafem preferencí, je vzestup školy

velmi výrazný – zmínil ho tedy velký počet dětí, ovšem na méně důležitých pozicích – dostal tedy málo bodů.

Na poslední tři místa dětského žebříčku hodnot vzhledem k počtu zmínění, s velmi podobnými procentuálními hodnotami děti určili **počítač, svobodu a zábavu**. Pojem **peníze**, zmínila přesně polovina dětí, nelze tedy jednoznačně říci, že by děti z dětských domovů byly zásadněji orientovány na peníze.

Četnost pojmů dětí z dětských domovů

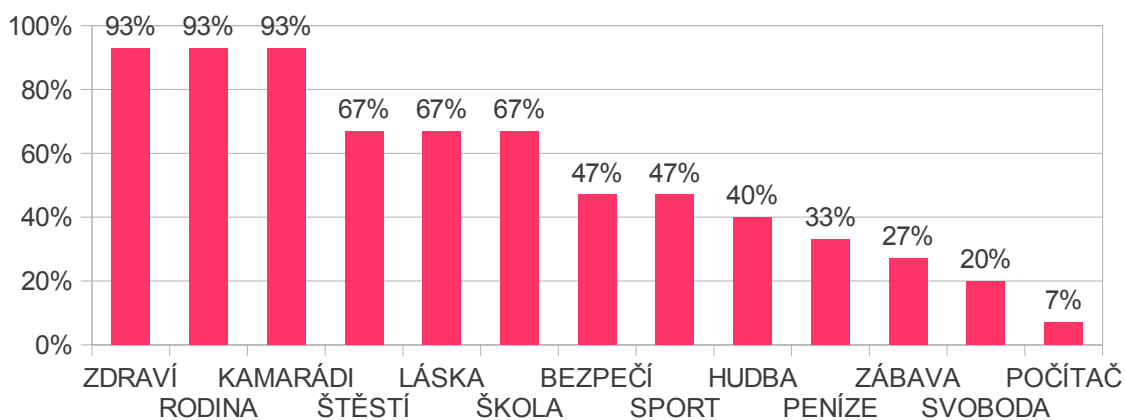


Tabulka ke grafu viz. Příloha č. 13

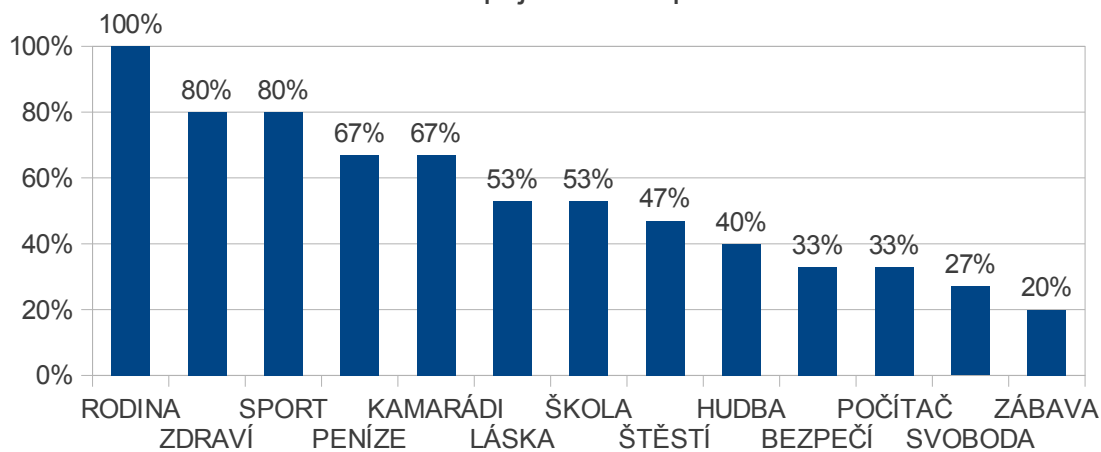
Při porovnávání dat, získaných od dívek a chlapců zvláště, zjistíme opět velmi výrazné rozdíly. Nejvíce se rozpor mezi pohlavími objevuje u pojmu **sport**, který chlapci zmínili v 80%, z celkového počtu 15-ti chlapců se tedy vyskytl u 12-ti z nich. Chlapci jsou obecně více sportovně orientovaní, je tedy pochopitelné, že je pro ně tato hodnota důležitější, než pro dívky. Překvapila mě ale velikost rozdílu, a to celých 33%. Rozdíl je také u pojmu **počítač**. Dívky v souladu s průměrem počítač nechaly na posledním místě, oproti tomu chlapci ho 33% posunuli na místo 11, tedy 3. od konce.

Hodnota **štěstí** je naopak pro dívky velmi důležitá a chlapci ji zmínili jen ve 47%. Pro chlapce tedy tento pojem není zdaleka tak podstatný, jako pro dívky.

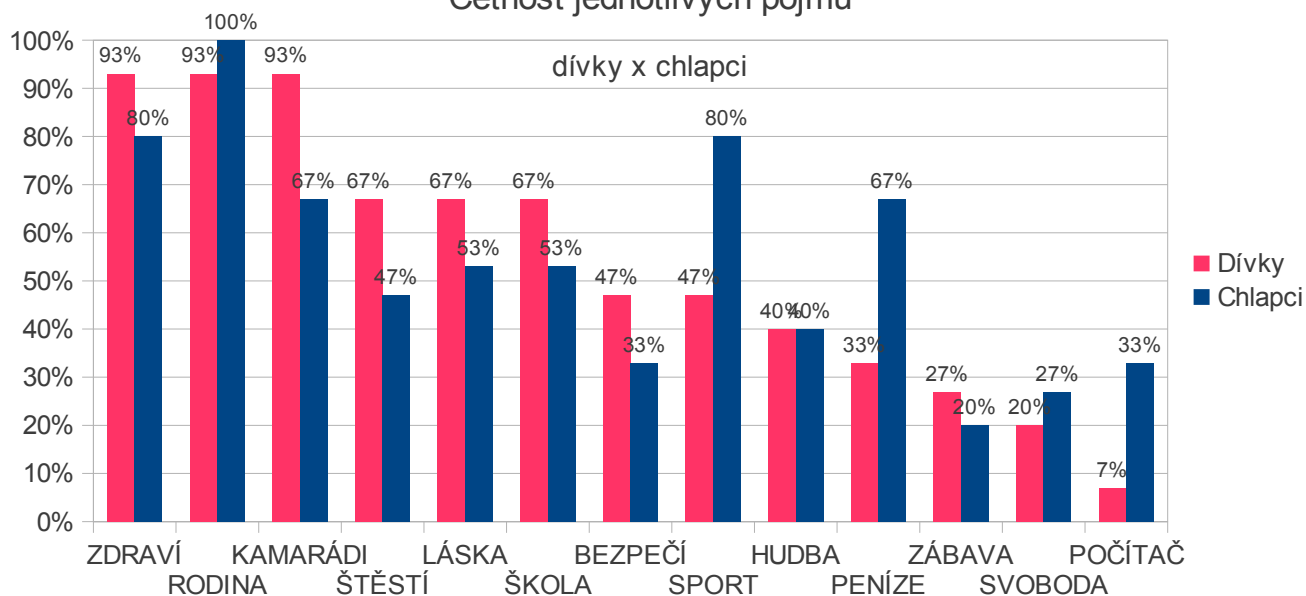
Četnost pojmů u dívek



Četnost pojmů u chlapců



Četnost jednotlivých pojmů



Tabulky ke grafům viz přílohy č. 14, 15 a 16

5.4.3 Děti vyrůstající v rodinách x děti z dětských domovů

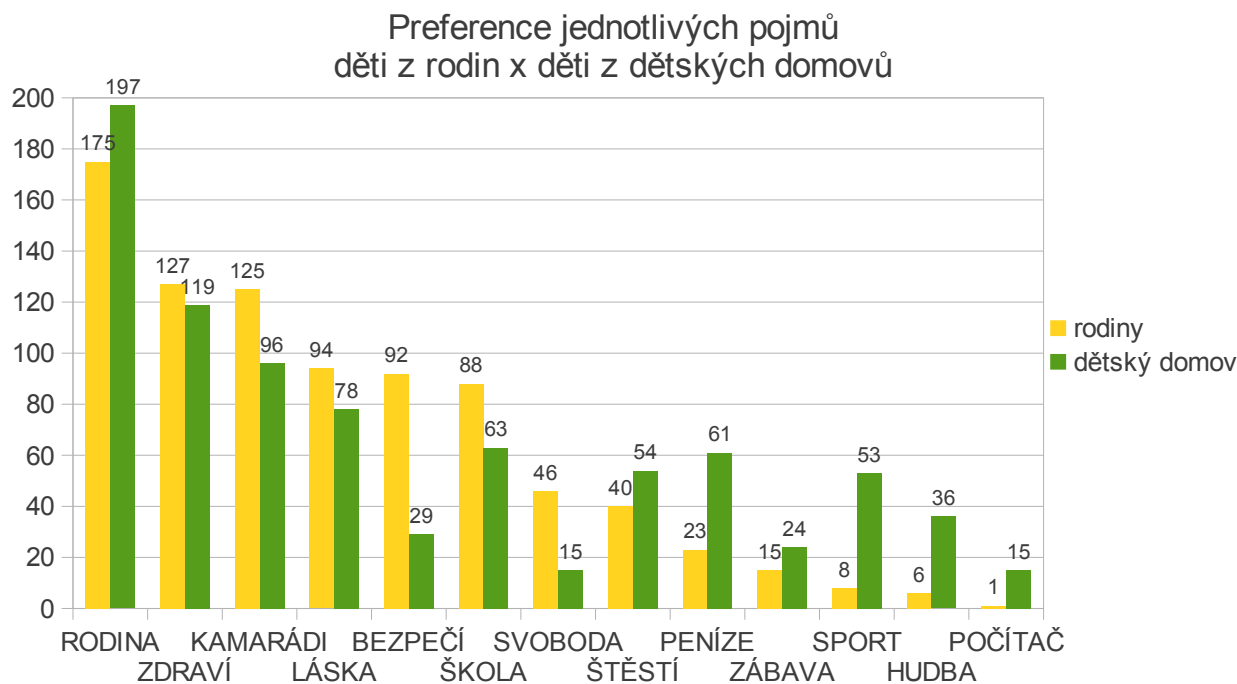
5.4.3.1 Preference

Při pohledu na graf níže je na první pohled zřejmé, že se děti z dětských domovů, s dětmi, vyrůstajícími doma u rodičů v postoji k několika hodnotám zásadně odlišují. Nejvýraznější rozdíl je ve vztahu k **bezpečí**, kdy bodový rozdíl čítá 63 bodů. Tento pojem si lze vysvětlovat velmi různě, lze se na něj dívat jako na ochranu před násilím a agresí, můžeme ho ale vykládat také jako pojem velmi blízký rádu a jistotě. Toto děti z dětských domovů mají velmi jednoduché – o bezpečí se starat nijak nemusí, protože žijí v pravidelném řádu. Vždy dostanou najíst, vědí, za co bude následovat jaký trest apod. Oproti tomu děti z rodin nic takového nemají. Jejich život je z určitého hlediska chaos. Toto může být dle mého názoru důvodem, proč je mezi dětmi z obou skupin takový rozpor. Velmi podobné to zřejmě je s pojetím **svobody**, kterému děti z rodin také přiřadily daleko větší počet bodů, než děti, které svůj život tráví v ústavním zařízení.

Velmi se liší také názor na **sport**, kterému děti z klasických rodin přiřadily pouhých 8 bodů. Děti z dětských domovů mu na druhou stranu daly bodů 53. Tento velký rozdíl je dle mého názoru způsoben způsobem života dnešních dětí, které se oproti jejich rodičům či prarodičům, v tomto věku věnují sportu čím dál méně. Hodně času tráví sezením u televize, počítače, nebo hraním různých počítačových her a videoher. Sport v jejich životě nezaujímá téměř žádné místo, výjimkou jsou děti z výrazně sportovních rodin, které jsou od malička vedeny ke sportu a provozují ho několikrát týdně, většinou závodně. Oproti tomu děti z dětských domovů po splnění školních povinností a napsání úkolů veškerý svůj čas většinou tráví na školní zahradě, ať už v zimě, či v létě. Svou energii si vybíjejí hraním sportovních her, bruslením, fotbalem, basketbalem apod. Tráví jím tedy podstatnou část svého volného času, a myslím si, že proto je pro ně o tolik důležitější, než pro děti, žijící ve vlastních rodinách.

Velký rozdíl byl také v oblasti **peněz**. Z výzkumu vyplynulo, že pro děti z dětských domovů jsou peníze 3x důležitější, než pro druhou skupinu zkoumaných jedinců. Děti mají k penězům od mala velmi zvláštní vztah a jejich chápání peněz je velmi ovlivněné tím, jak je k tomu vedou rodiče. Řada rodičů bere své potomky do obchodních center už od útlého věku a nakupuje s nimi. Nevysvětluje jim ale podstatu transakce. Že chodili celý měsíc do práce, vydělávali peníze a za ně si teď mohou koupit nové oblečení. Pro děti tak zůstává bankomat jen stroj, který na požádání vychrlí požadovaný počet bankovek bez ohledu na náš stav účtu.

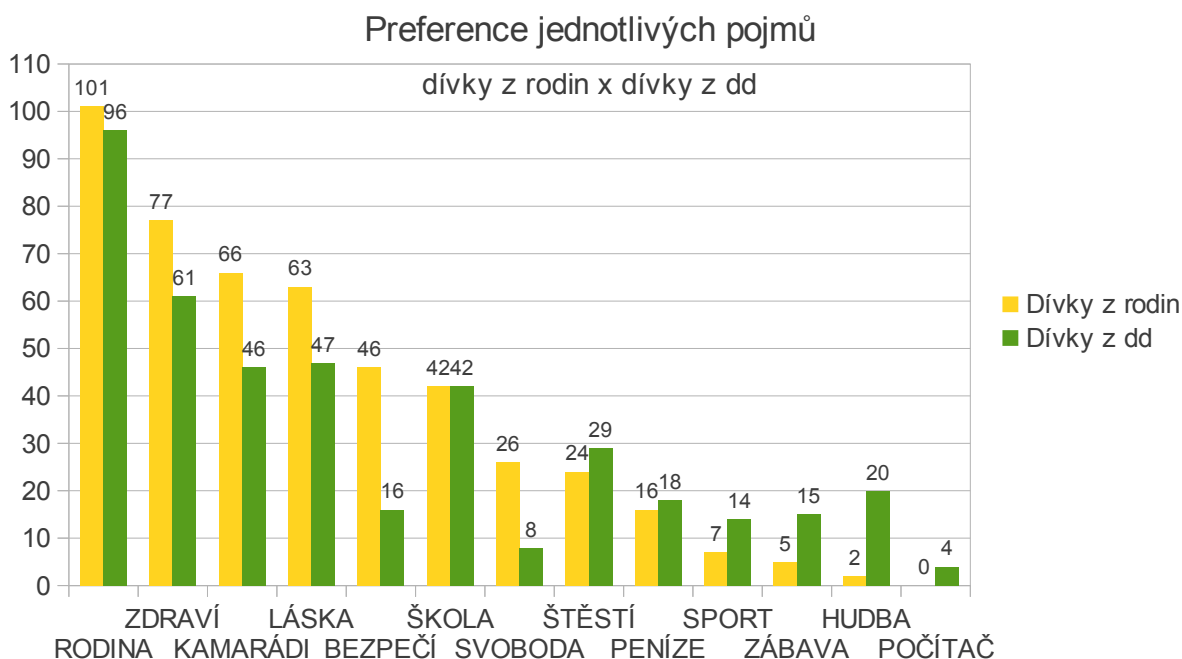
Oproti tomu děti z dětských domovů získávají na peníze daleko syrovější a realističtější pohled už od útlého věku. Za děti z rodin všechny starosti, týkající se peněz řeší rodiče. Děti, žijící v dětských domovech se do této situace většinou dostaly ze sociálních a ekonomických důvodů, peníze tedy často byly tématy, která se u nich doma probírala, a při jejich návštěvách rodičů pravděpodobně stále probírají. Proto na ně mají dle mého názoru jiný pohled a kladou více důrazu na jejich důležitost.



Tabulka ke grafu viz příloha č. 17

Nyní porovnáme dívky a chlapce mezi sebou. U dívek této věkové kategorie největší shoda panovala u pojmu **škola**, a to naprostá. Dívky z dětských domovů i z běžných rodin kladou tedy na školu velmi podobný důraz a je pro ně průměrně důležitá. Velmi podobných hodnot dosahovalo i **štěstí, rodina a peníze**. Dále se ale ukázalo, že pro dívky, žijící u rodičů, je důležitější **zdraví, kamarádi i láska** o poznání více, než pro dívky v ústavní výchově. Největší rozdíl ale panoval, stejně jako v předchozím grafu, u hodnoty **bezpečí, a svobody**. Důvody dle mého názoru zůstávají stejné, jak je uvedeno výše.

Ústavní dívky dávají také více než druhá skupina děvčat přednost **sportu, zábavě, hudbě a počítači**.



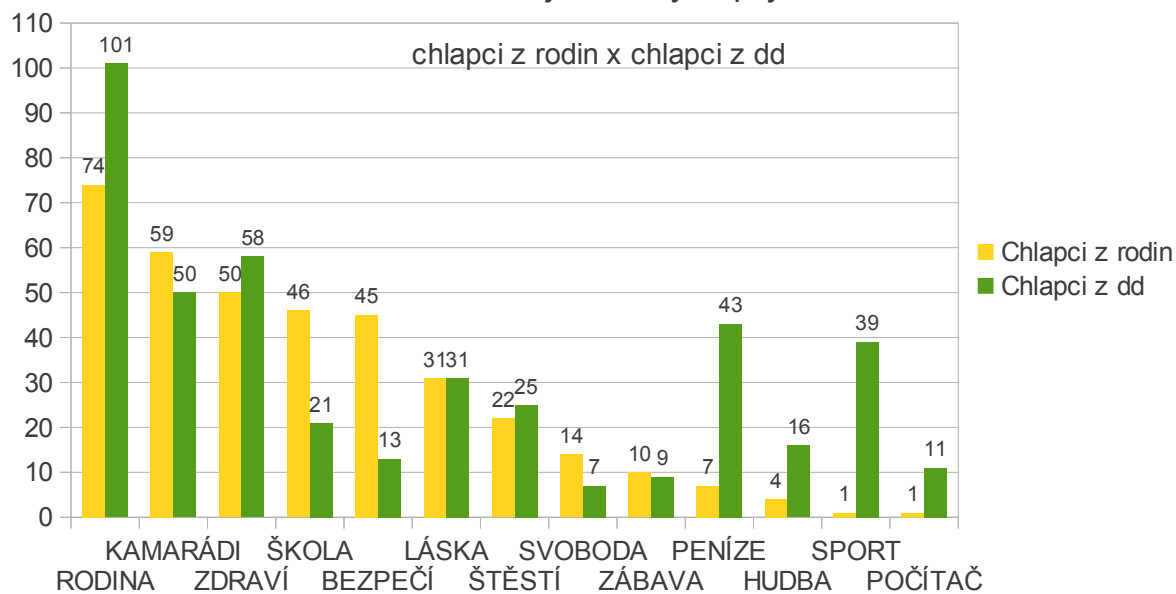
Tabulka ke grafu viz příloha č. 18

Zaměříme-li se více na chlapce, uvidíme, že se nejvíce shodnou ve spíše „holčičí hodnotě“ a to je **láska**. V tomto u nich panuje naprostá shoda, a to 31 bodů. Nachází se tedy v jejich žebříčcích zhruba v polovině. Velmi podobný postoj mají chlapci také k **zábavě, kamarádství, svobodě, nebo štěstí**.

Zásadní rozdíly už ovšem nastávají u hodnoty **rodiny**, která je pro chlapce z ústavní výchovy ještě mnohem podstatnější, než pro druhou skupinu pozorovaných dětí. Nejvýraznější je ale rozdíl ve vztahu ke **sportu**, kde se hodnoty liší dokonce o 38 bodů. Chlapci, vyrůstající v rodinách mu přiřadili pouze 1 bod, oproti tomu pro chlapce z dětských domovů skončil, zřejmě z důvodů viz výše, na pátém místě. Obdobně jsou na tom i **peníze**, které ústavní chlapci také preferují velmi výrazněji, než druzí.

Naopak pro chlapce z domácí výchovy je o mnoho důležitější **bezpečí a škola**, než pro druhou skupinu chlapců. O bezpečí bylo již výše hovořeno, a vztah ke škole je jistě velmi ovlivněn rodiči a prostředím, ve kterém dítě vyrůstá, neméně také školní výsledky, kterých dosahuje. Vychovatelky v dětských domovech se nemohou každému dítěti věnovat natolik individuálně, jako doma matka svému jednomu či dvěma dětem. Děti tedy nejsou do školy nijak pečlivě připravovány, a tudíž jejich výsledky většinou nedosahují žádných větších kvalit, i toto je může demotivovat a škola pro ně není proto tolik důležitá. Dalším aspektem může být také to, že děti z rodin své kamarády většinou vidí právě ve škole, kromě vzdělávání se tam také baví, hrají hry apod. Toto ale děti z dětských domovů zažívají i po skončení vyučování, proto pro ně navštěvování této instituce může být spojeno pouze s učením.

Preference jednotlivých pojmů

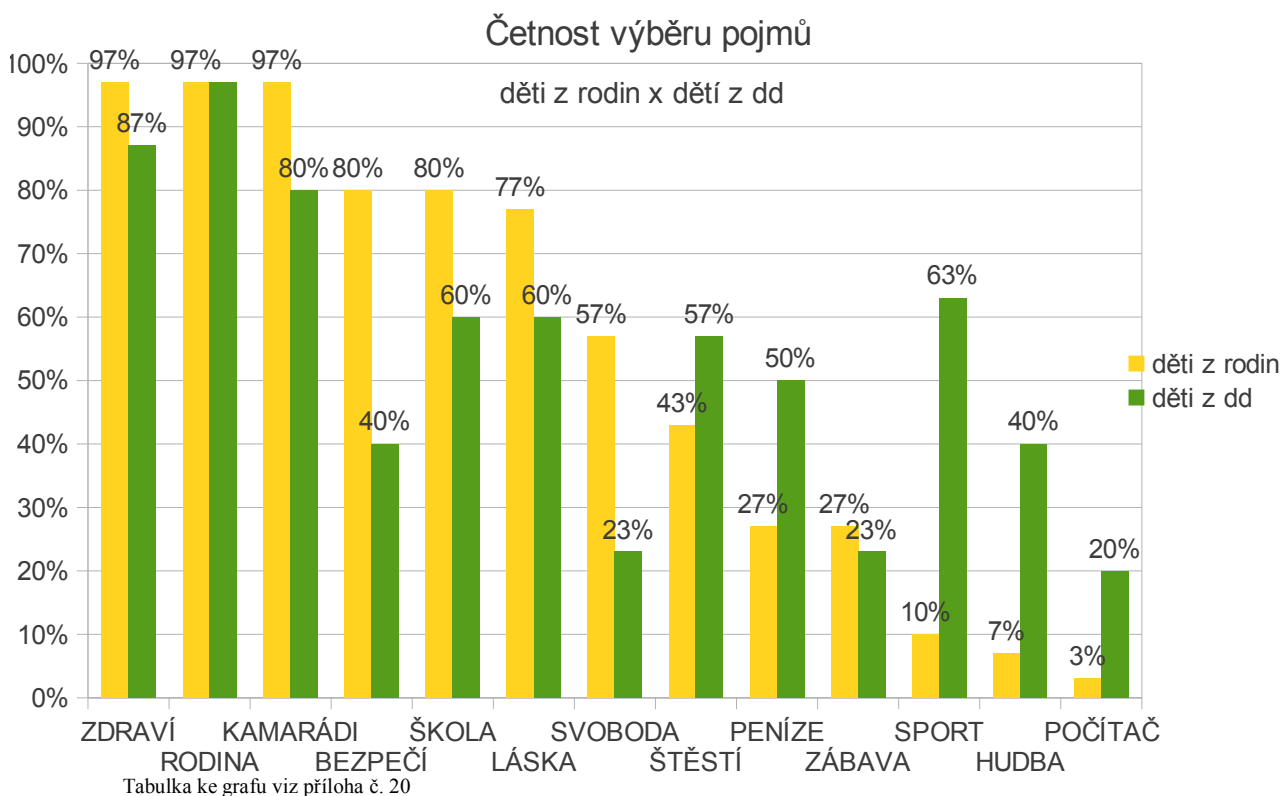


Tabulka ke grafu viz příloha č. 19

5.4.3.2 Četnost

V následující kapitole se budeme věnovat porovnávání obou skupin zkoumaných dětí z hlediska četnosti zmínění jednotlivých hodnot. Co se týče tohoto hlediska, děti z dětských domovů i vyrůstající v rodině se téměř shodují v oblasti **zdraví, rodiny, nebo zábavy**. U všech ostatních pojmů jsou už ale rozdíly výraznější. Nejvíce kupodivu u **sportu**, který zmínilo 63% dětí z ústavní výchovy, ale pouze 10% dětí z druhé sledované skupiny. Na druhém místě z hlediska rozdílu skončilo **bezpečí**, které naopak častěji zmiňovaly děti, vyrůstající u vlastních rodičů.

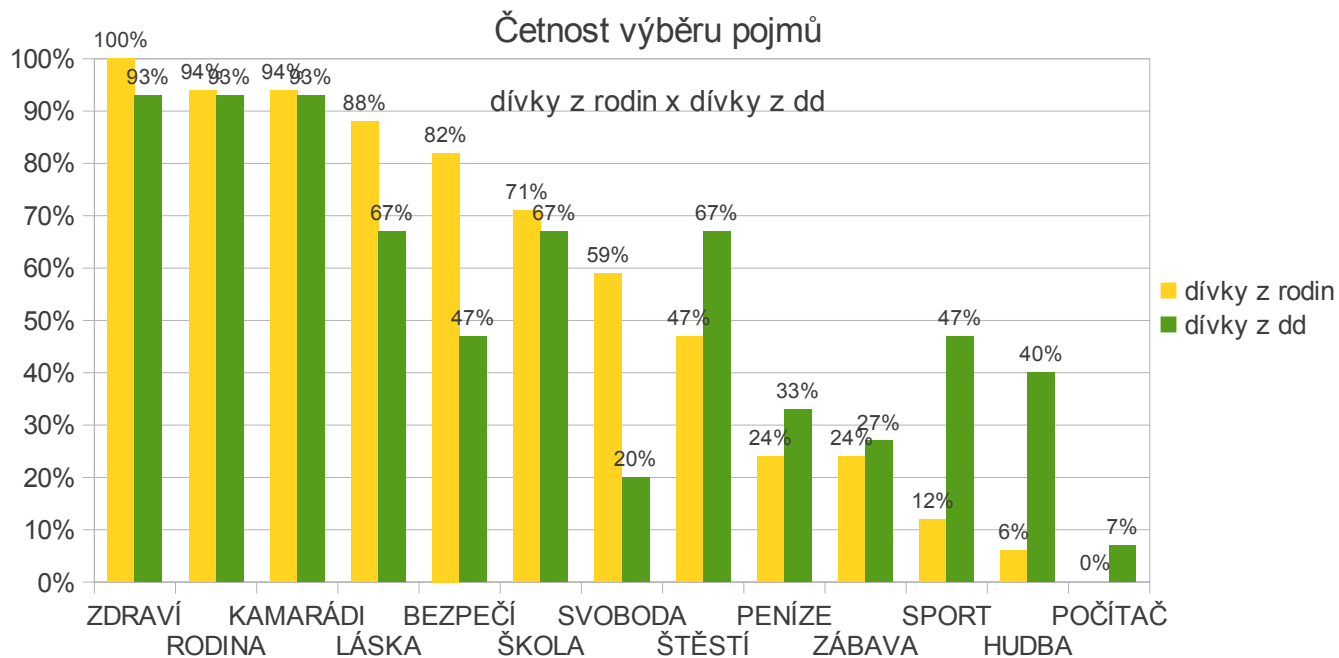
Děti z dětských domovů dále uváděly **hudbu, počítač, peníze a štěstí** daleko častěji, než jejich vrstevníci. Oproti tomu **školu, kamarádství, lásku a svobodu** bylo možné více zaznamenat u dětí, které své dětství mohou trávit v běžné rodině s matkou a otcem. Na první pohled je tedy zřejmé, že děti z dětských domovů dávají přednost hmatatelnějším věcem, které jsou více při zemi, jako například hudba, peníze, počítač či sport. Děti ostatní oproti tomu častěji uvádějí poněkud vzletnější hodnoty, jako lásku, svobodu, či kamarádství.



Dívky z obou zkoumaných skupin spoustu pojmů zmiňovaly přibližně stejně často. Jedná se například o **zdraví**, **rodinu**, **kamarádství**, **školu**, **peníze**, nebo **zábavu**. Výraznější rozdíl, a to cca 20% se objevuje v četnosti pojmu **láska**, kterou častěji uvádějí dívky z běžných rodin, oproti tomu **štěstí**, s podobným procentuálním rozdílem je početněji zastoupen ve výtvorech dívek z dětských domovů.

Ještě zásadněji se liší dívky v nutnosti zmiňovat ve svém hodnotovém žebříčku **sport**, **hudbu** a **bezpečí**, kdy se rozdíl pohyboval kolem 35%. Nejvíce se ale dívky neshodly v četnosti pojmu **svoboda**, kterou děvčata, žijící v rodinách uvedla v 59%, kdežto dívky z dětských domovů pouze v 20%. Na tento pojem se lze dívat jako na svobodu, kterou dítěti poskytují rodiče, popřípadě vychovatelky v dětském domově, nebo učitelky ve škole, nebo se nad ním lze zamýšlet více ze široka a brát ho jako svobodu názorů, vyznání, státu a podobně. Nepředpokládám, že by takto staré děti nahlížely na tento fenomén druhým způsobem. Z prvního hlediska je tedy zřejmě pro děti z rodin svoboda natolik podstatná, protože jim jí rodiče poskytují. Děti, žijící v ústavní péči mají jen velmi málo možností se svobodně rozhodnout o tom, jak budou trávit čas, vše se podřizuje většině. Oproti rodičům, mají vychovatelky v dětských domovech za úkol pouze se starat o děti, kdežto rodič se musí postarat o dům, nebo byt, nakoupit, uvařit, řeší své pracovní povinnosti apod. poskytuje tak

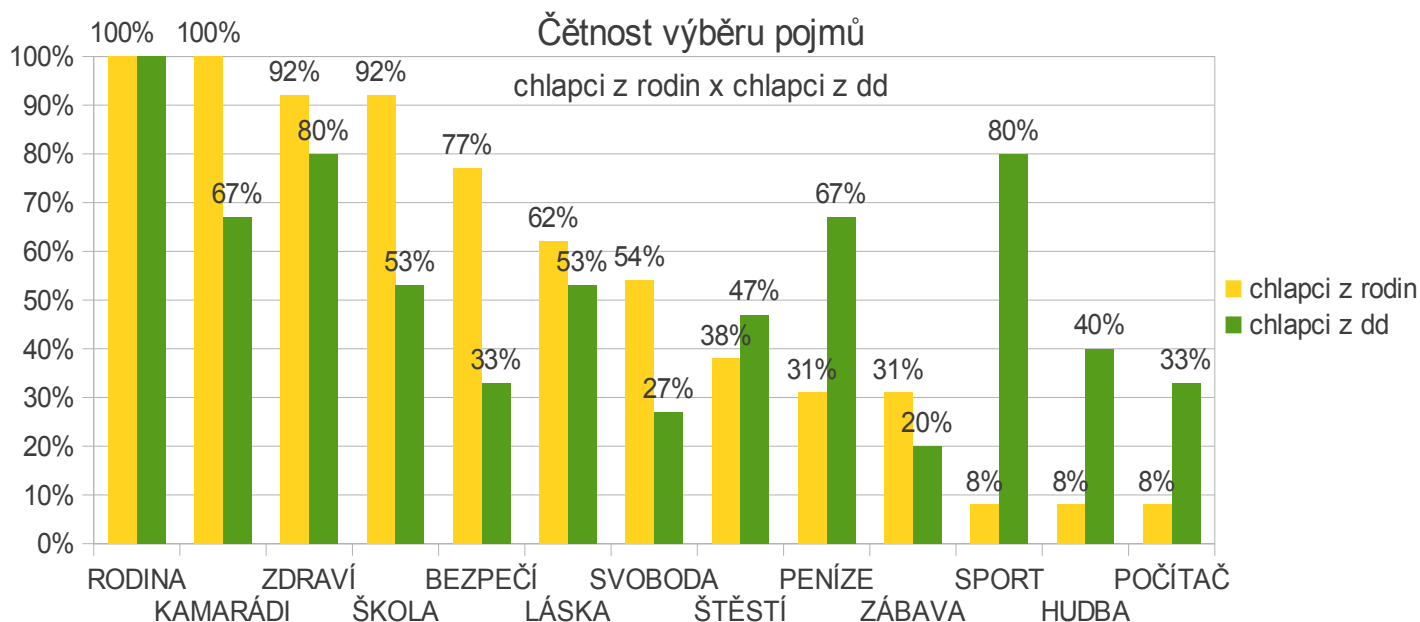
dítěti poměrně dostatek času, kdy si dítě může svobodně dělat, co chce. Děti v dětských domovech jsou ale více kontrolovány a zapojovány do různých aktivit. Svoboda jako taková pro ně tedy zřejmě důležitá není, protože s ní nepřichází nijak výrazně do styku.



Tabulka ke grafu viz příloha č. 21

U chlapců byly rozdíly v četnosti zmínění jednotlivých hodnot ve finálních výtvorech velmi značné ve většině oblastí. **Rodina** byl ovšem pojem u obou dvou skupin zmíněný ve 100%. Žádný chlapec tedy neopomněl ve svém hodnotovém žebříčku uvést rodinu. Podobné názory mají chlapci ještě, co se týče **zdraví, lásky, štěstí či zábavy**. Dále už se ale hodnoty u obou skupin velmi liší. Chlapci z dětských domovů o cca 35% častěji zmiňovali pojem **hudba** a **peníze**. Ještě větší rozdíl, a to kolem 40% se objevuje u **kamarádství, školy, nebo svobody**, které upřednostňují a početněji uvádějí chlapci, vyrůstající u vlastních rodičů.

Zásadní rozdíl a největší rozpor vůbec je ale vztah ke **sportu**. Důvody, pro častější zmínění tohoto pojmu a jeho preferování pro děti z dětských domovů již byly výše zmíněny. I přesto je ale rozdíl 72% mezi chlapci z obou skupin velmi výrazný a o to více překvapivý. Chlapci z dětských domovů sport uvedly v celých 80% nalepených výtvorů, oproti tomu chlapci, mající stabilní rodinné zázemí pouze v 8%. Konkrétně jde o 12 chlapců z ústavní výchovy a pouze 1 hochu z rodiny.



Tabulka ke grafu viz příloha č. 22

5.5 Shrnutí výsledků

Prozkoumání všech získaných dat lze tedy z výsledků vyvozovat následující závěry. Všechny děti shodně na první místo staví rodinu. Nezáleží tedy na tom, zda je rodina hlavním činitelem výchovy, péče a ochrany, děti její hodnotu staví na první místo. A to jak z hlediska četnosti zmínění ve svých hodnotových žebříčcích, tak i z hlediska preferencí, tedy upřednostňování před jinými pojmy na vyšších pozicích.

Dívky z obou pozorovaných skupin dávají lásce větší preference, než chlapci. Není tedy důležité, zda dívky vyrůstají u milujících se rodičů, nebo pod dohledem vychovatelek, protože je pro ně láska velmi důležitá tak jako tak.

Dále se ale hodnoty velmi lišily a to jak mezi dívkami a chlapci, tak i mezi oběma skupinami dětí. Chlapci z dětských domovů staví peníze na 4. místo z hlediska preferencí, což je o mnoho více než dívky z té samé skupiny, i než všechny děti, vyrůstající v rodinách. Socio-ekonomická situace, ve které děti vyrůstají, má tedy větší vliv na chlapce, než na dívky. A ti chlapci, kteří z podobných důvodů musí trávit své dětství v ústavní péči, staví tento pojem zřejmě z těchto důvodů na takto vysoké místo ve svém hodnotovém žebříčku.

Na neobvykle vysoké pozici, se u nich umístil také sport. S tímto postojem se ale žádná jiná zkoumaná skupina neztotožňovala. Pravděpodobné příčiny tohoto jevu jsou zmíněny v komentářích u předchozích grafů.

Velmi málo oproti tomu chlapci, žijící v ústavní péči zmiňovali školu, kterou všechny

ostatní skupiny zmínili vícekrát. Nejvíce však chlapci, žijící u vlastních rodičů. To byl poněkud překvapivý výsledek, vzhledem k tomu, že zájem o školu, učení a věci s tím spojené bývají většinou přiřazovány děvčatům, jakožto těm svědomitějším, pilnějším a pečlivějším. I to je však genderový stereotyp, který ne vždy musí být pravdivý.

Obecně lze říci, že se děti shodly pouze na prvním místě svých žebříčků. Všechna další místa se více či méně měnila. Shodně se ale velmi vysoko ve všech zkoumaných kritériích objevovalo zdraví, kamarádi a láska. Na konci tabulky oproti tomu až na 1 výjimku zůstával počítač. Na posledních místech se také objevovala hudba, zábava a svoboda.

Závěr

Tato diplomová práce nese název Vliv ústavní výchovy na hodnotovou orientaci dětí mladšího školního věku. Cílem práce bylo tedy popsat hodnotovou orientaci dětí této věkové skupiny. Každý máme svůj vlastní žebříček hodnot, které uznáváme a podle kterých jednáme. Současně ale existují hodnoty, které jsou společensky uznávané, a měli bychom si jich vážit všichni. Mezi ty patří rodina, zdraví, přátelé apod. Velmi příjemným zjištěním této práce bylo, že tyto hodnoty jsou důležité i pro děti této věkové kategorie, s to jak těm, žijícím u vlastních rodičů, tak i těm, které tráví své dětství v dětských domovech.

Převážnou část hodnot přebírají děti ze svého nejbližšího okolí. První a nejdůležitější institucí je rodina, kde se vytváří systém hodnot. Pokud je toto prostředí patologické, je velmi pravděpodobné, že postoj dítěte k hodnotám bude také patologický, je proto velmi důležité na děti působit už v útlém věku a to jak v rodinách, tak i v jiných institucích, kde dítě v tomto období svého života přebývá.

Tato práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická se dělí na 4 kapitoly, které jsou v podstatě shrnuty názvem této práce. První kapitola podrobněji charakterizuje období mladšího školního věku. Konkrétněji se zabývá vývojem poznávacích procesů a paměti, emočním vývojem a mimo jiné také vývojem osobnosti a sebepojetí. Druhá kapitola specifikuje pojem ústavní výchova, dále hovoří o zákonech, které upravují tuto problematiku v České republice, a podrobněji vyjmenovává zařízení ústavní a ochranné výchovy v naší zemi. Třetí kapitola navazuje vlivem ústavní výchovy na osobnost jedince. Více se věnuje deprivaci, jejím projevům a následkům, a také následkům ústavní výchovy. Poslední kapitola teoretické části stručně charakterizuje pojem hodnota a blíže popisuje její význam a úlohu v lidském životě.

Z teoretických předpokladů, o kterých pojednávají čtyři teoretické kapitoly, vychází následující praktická část. Ta byla realizována ve třech dětských domovech a dvou základních školách napříč republikou a výzkumu se účastnilo třicet dětí, vyrůstajících ve vlastních rodinách a třicet dětí, které tráví své dětství v ústavní péči. Výzkum se skládal ze speciálně upravené metody dotazníku. Děti dostaly sáčky, s předem stanovenými třinácti pojmy (hodnotami), ze kterých měly za úkol vybrat sedm pro ně důležitých a ty následně seřadit podle důležitosti a nalepit na předem připravený papír. Cílem této části bylo zjistit, jak velké rozdíly se objevují mezi hodnotovými žebříčky dětí v ústavní péči a mezi dětmi, žijícími u

vlastních rodičů, dále zjistit rozdíly mezi chlapci a děvčaty v rámci každé pozorované skupiny a v neposlední řadě rozdíly mezi jednotlivými pohlavími, tedy mezi oběma skupinami děvčat a oběma skupinami chlapců.

Po zpracování všech materiálů získaných při práci s dětmi a po jejich porovnání s odbornou literaturou, jsem dospěla k následujícím závěrům. Z výsledků vyplývá, že děti z dětských domovů preferují odlišné hodnoty, oproti dětem z běžné rodinné péče. Rozdíly se objevují i mezi dívkami a chlapci v každé skupině a stejně taky i u dívek a chlapců mezi sebou. Děti, vyrůstající v ústavní péči více preferují hodnoty materiální a konkrétní, tedy peníze, sport, hudbu a podobně, oproti tomu děti z rodin dávají přednost hodnotám abstraktnějším, jako bezpečí, svoboda a štěstí. Dívky také více než chlapci preferují hodnotu lásky. Závěrem lze také říci, že i děti mladšího školního věku se otázkou hodnot zabývají a přemýšlejí o nich. A také, že vztah k hodnotám a jejich preference je více či méně ovlivněna sociokulturním a ekonomickým statusem rodiny, a situací, ve které dítě vyrůstá.

Seznam použité literatury

1. BAŠTĚCKÁ, B. a kol. *Psychologická encyklopedie – aplikovaná psychologie*. Praha: Portál, 2009, 520 s. ISBN 978-80-7367-470-0
2. BECHYŇOVÁ, V., KONVIČKOVÁ, M. *Sanace rodiny*. Praha: Portál, 2008, 152 s. ISBN 978-80-7367-392-5
3. BERÁNKOVÁ, M., *Hodnoty a preference hodnot dětí v dětských domovech*. Diplomová práce. Brno: Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky, 2011, 105 s. Vedoucí: Mgr. Tomáš Dvořáček Dis.
4. BITTNER, P. a kol. *Děti z ústavů*. Praha: Artron, 2005, 72 s. ISBN 978-80-903473-4-2
5. BLAHUTOVÁ, M. *Příčiny dlouhodobých pobytů dětí v kojeneckých ústavech*. Diplomová práce. Brno: Masarykova universita, Pedagogická fakulta, Katedra sociální pedagogiky, 2008, 91 s. Vedoucí: Mgr. Lenka Gulová, PhD.
6. BLATNÝ, M., PLHÁKOVÁ, A. *Temperament, inteligence, sebepojetí*. Brno: PS ústav Akademie věd České republiky, 2003, 150 s. ISBN 80-86620-05-0
7. BUBLEOVÁ, V. *Hledáme nové rodiče*, Praha: Středisko náhradní rodinné péče, 2001, 24 s.
8. BUREŠOVÁ, M. *Kurátor pro mládež a spolupracující organizace*. Diplomová práce. Brno: Masarykova universita. Fakulta sociálních studií, Katedra sociální politiky a sociální práce, 2008, 92 s. Vedoucí: Mgr. Martin Žižlavský, PhD.
9. ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000, 377 s. ISBN 80-7239-060-0
10. ERIKSON, E. *Dětství a společnost*. Praha: Argo, 2002, 387 s. ISBN 80-7203-380-8
11. FAHLBERG M.D., V. I. *A child's journey through placement*. London: Jessica Kingsley Publishers, 2012. ISBN 978-085-7006-318.
12. GÁBA, S. *Možnosti a meze preventivně výchovné péče v podmínkách střediska výchovné péče*. Bakalářská práce. Olomouc: Universita Palackého. Pedagogická fakulta, 2011, 89 s. Vedoucí: Mgr. Miluše Hutýrová, PhD.
13. HARTL, P., HARTLOVÁ H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000, 776 s. ISBN 80-7178-303-X
14. HOLEČEK, V., MIŇHOVÁ, J., PRUNNER, P. *Psychologie pro právníky*. Plzeň: Alex Čeněk, 2007, 351 s. ISBN 978-80-7380-065-9
15. KELEMAN, S. *Anatomie emocí*. Praha: Portál, 2005, 216 s. ISBN 80-7178-836-8
16. KOHOUTEK, R. *Poznávání a utváření osobnosti*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2001, 275 s. ISBN 80-7204-200-9
17. KOUBOVÁ, V. *Vliv ústavní výchovy na osobnost jedince*. Bakalářská práce. Brno: Masarykova universita. Pedagogická fakulta. Katedra sociální pedagogiky, 2006, 87 s. Vedoucí: Mgr. Lenka Gulová

18. KOUKOLÍK, F. *Před úsvitem, po ránu – eseje o dětech a rodičích*. Praha: Karolinum, 2008, 225 s. ISBN 978-80-246-1496-0
19. KRAKOVIČKOVÁ, M. *Hodnotová orientace žáků ZŠ*. Bakalářská práce. Brno: Masarykova universita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky, 2009, 61 s. Vedoucí : PhDr. Petr Hlad'o
20. LANGMEIER, J., BALCAR, K., ŠPITZ, J. *Dětská psychoterapie*. Praha: Portál, 2010, 432 s. ISBN 978-80-7367-710-7
21. LANGMEIER, J., MATĚJČEK, Z. *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Avicenum, 1974, 400 s.
22. MARHOUNOVÁ, J. *Od osamění k nové rodině*. Praha: SPN, 1988, 126 s.
23. MATĚJČEK, Z. *Výbor z díla*. Praha: Karolinum, 2005, 445 s. ISBN 80-246-1056-6
24. MATĚJČEK, Z., LANGMEIER, J. *Výpravy za člověkem*. Praha: Odeon, 1981, 220 s.
25. MATĚJČEK, Z., DYTRYCH, Z. *Nevlastní rodiče a nevládní děti*. Praha: Grada, 1999, 144 s. ISBN 80-7169-897-0
26. MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ, A. *Mládež a delikvence*. Praha: Portál, 2003, 344 s. ISBN 80-7178-771-X
27. MULHEIR, G., BROWNE K. a kol. *De-institutionalising and transforming childrens services: A guide to good practice*. Dostupné z: http://www.vzd.cz/sites/default/files/De-institutionalising_and_transforming_childrens_services.pdf
28. NAKONEČNÝ, M. *Lidské emoce*. Praha: Academia, 2000, 335 s. ISBN 80-200-0763-6
29. NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 2003, 336 s. ISBN 80-200-1289-3
30. PIAGET, J., INHELDEROVÁ B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2007, 143 s. ISBN 978-80-7367-263
31. PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2007, 472 s. ISBN 978-80-200-499-3
32. PRŮCHA, J. *Pedagogický slovník*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2008. 322 s. ISBN 978-80-7367-416-8.
33. POTHE, P. *Dítě v ohrožení*. Praha: G plus G, 1999, 186 s. ISBN 80-86103-21-8
34. ROGGE, J. *Dětské strachy a úzkosti*. Praha: Portál, 1999, 211 s. ISBN 80-7178-237-8
35. ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Panorama, 1989, 453 s. ISBN 80-7038-078-0
36. SOBOTKOVÁ, I. *Poznámky k současné situaci v ústavní výchově dětí*. [online]. 2009, 4 s. [cit. 2013-03-13]. Dostupné z: <http://www.anv.cz/odborne/121-poznamky-k-soucasne-situaci-v-ustavni-vychove-deti>

37. SOBOTKOVÁ, I. *Psychologie rodiny*. Praha: Portál, 2007, 224 s. ISBN 978-80-7367-250-8
38. TAXOVÁ, J. *Pedagogicko psychologické zvláštnosti dospívání*. Praha: SPN, 1987, 273 s.
39. UNICEF. *At home or in a home?: Formal care and adoption of children in Eastern Europe and Central Asia*. Switzerland: UNICEF Regional Office for CEE/CIS, 2010, 80 s. Dostupné z: http://www.crin.org/docs/UNICEF_AtHomeorinaHome1.pdf
40. VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Karolinum, 2004, 170 s. ISBN 80-7184-488-8
41. VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2008, 872 s. ISBN 978-80-7367-414-4
42. VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005, 430 s. ISBN 80-246-1074-4
43. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 80-246-0956-8
44. VÁGNEROVÁ, M., KLÉGROVÁ, J. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Karolinum, 2008, 170 s. ISBN 978-80-246-1538-7
45. VOCÍLKA, M. *Dětské domovy v České republice I. (Teoretická východiska)*. Praha: MŠMT, 1999, 55 s.
46. WEST, G. *Dobrodružství psychického vývoje*. Praha: Portál, 2002, 248 s. ISBN 80-7178-684-5

Přílohy

Příloha č. 1 – Preference jednotlivých pojmů u dětí vyrůstajících v rodinách

| pojem | bodové ohodnocení |
|----------|-------------------|
| RODINA | 175 |
| ZDRAVÍ | 127 |
| KAMARÁDI | 125 |
| LÁSKA | 94 |
| BEZPEČÍ | 92 |
| ŠKOLA | 88 |
| SVOBODA | 46 |
| ŠTĚSTÍ | 40 |
| PENÍZE | 23 |
| ZÁBAVA | 15 |
| SPORT | 8 |
| HUDBA | 6 |
| POČÍTAČ | 1 |

Příloha č. 2 – Preference jednotlivých pojmů u dívek vyrůstajících v rodinách

| pojem | bodové ohodnocení |
|----------|-------------------|
| RODINA | 101 |
| ZDRAVÍ | 77 |
| KAMARÁDI | 66 |
| LÁSKA | 63 |
| BEZPEČÍ | 46 |
| ŠKOLA | 42 |
| SVOBODA | 26 |
| ŠTĚSTÍ | 24 |
| PENÍZE | 16 |
| SPORT | 7 |
| ZÁBAVA | 5 |
| HUDBA | 2 |
| POČÍTAČ | 0 |

Příloha č. 3 – Preference jednotlivých pojmů u chlapců vyrůstajících v rodinách

| pojem | bodové ohodnocení |
|----------|-------------------|
| RODINA | 74 |
| KAMARÁDI | 59 |
| ZDRAVÍ | 50 |
| ŠKOLA | 46 |
| BEZPEČÍ | 45 |
| LÁSKA | 31 |
| ŠTĚSTÍ | 22 |
| SVOBODA | 14 |
| ZÁBAVA | 10 |
| PENÍZE | 7 |
| HUDBA | 4 |
| SPORT | 1 |
| POČÍTAČ | 1 |

Příloha č. 4 – Preference jednotlivých pojmů dívky vs. chlapci v rodinách

| pojem | bodové ohodnocení dívky | bodové ohodnocení chlapci |
|----------|-------------------------|---------------------------|
| RODINA | 101 | 74 |
| ZDRAVÍ | 77 | 50 |
| KAMARÁDI | 66 | 59 |
| LÁSKA | 63 | 31 |
| BEZPEČÍ | 46 | 45 |
| ŠKOLA | 42 | 46 |
| SVOBODA | 26 | 14 |
| ŠTĚSTÍ | 24 | 22 |
| PENÍZE | 16 | 7 |
| SPORT | 7 | 1 |
| ZÁBAVA | 5 | 10 |
| HUDBA | 2 | 4 |
| POČÍTAČ | 0 | 1 |

Příloha č.5 – Četnost jednotlivých pojmů u dětí vyrůstajících v rodinách

| | ZDRAVÍ | RODINA | KAMARÁDI | BEZPEČÍ | ŠKOLA | LÁSKA | SVOBODA | ŠTĚSTÍ | PENÍZE | ZÁBAVA | SPORT | HUDBA | POČÍTAČ |
|----------------|--------|--------|----------|---------|-------|-------|---------|--------|--------|--------|-------|-------|---------|
| Celkem zmíněno | 29 | 29 | 29 | 24 | 24 | 23 | 17 | 13 | 8 | 8 | 3 | 2 | 1 |
| Procento | 97% | 97% | 97% | 80% | 80% | 77% | 57% | 43% | 27% | 27% | 10% | 7% | 3% |

Příloha č. 6 – Četnost jednotlivých pojmů u dívek vyrůstajících v rodinách

| | ZDRAVÍ | RODINA | KAMARÁDI | LÁSKA | BEZPEČÍ | ŠKOLA | SVOBODA | ŠTĚSTÍ | PENÍZE | ZÁBAVA | SPORT | HUDBA | POČÍTAČ |
|----------|--------|--------|----------|-------|---------|-------|---------|--------|--------|--------|-------|-------|---------|
| Procento | 100% | 94% | 94% | 88% | 82% | 71% | 59% | 47% | 24% | 24% | 12% | 6% | 0% |

Příloha č. 7 – Četnost jednotlivých pojmů u chlapců vyrůstajících v rodinách

| | RODINA | KAMARÁDI | ZDRAVÍ | ŠKOLA | BEZPEČÍ | LÁSKA | SVOBODA | ŠTĚSTÍ | PENÍZE | ZÁBAVA | HUDBA | SPORT | POČÍTAČ |
|----------|--------|----------|--------|-------|---------|-------|---------|--------|--------|--------|-------|-------|---------|
| procento | 100% | 100% | 92% | 92% | 77% | 62% | 54% | 38% | 31% | 31% | 8% | 8% | 8% |

Příloha č. 8 – Četnost jednotlivých pojmů dívky vs. chlapci v rodinách

| | dívky | Chlapci |
|----------|-------|---------|
| ZDRAVÍ | 100% | 100% |
| RODINA | 94% | 100% |
| KAMARÁDI | 94% | 92% |
| LÁSKA | 88% | 92% |
| BEZPEČÍ | 82% | 77% |
| ŠKOLA | 71% | 62% |
| SVOBODA | 59% | 54% |
| ŠTĚSTÍ | 47% | 38% |
| PENÍZE | 24% | 31% |
| ZÁBAVA | 24% | 31% |
| SPORT | 12% | 8% |
| HUDBA | 6% | 8% |
| POČÍTAČ | 0% | 8% |

Příloha č. 9 – Preference jednotlivých pojmů u dětí vyrůstajících v dětských domovech

| pojem | bodové ohodnocení |
|--------------|--------------------------|
| RODINA | 197 |
| ZDRAVÍ | 119 |
| KAMARÁDI | 96 |
| LÁSKA | 78 |
| ŠKOLA | 63 |
| PENÍZE | 61 |
| ŠTĚSTÍ | 54 |
| SPORT | 53 |
| HUDBA | 36 |
| BEZPEČÍ | 29 |
| ZÁBAVA | 24 |
| SVOBODA | 15 |
| POČÍTAČ | 15 |

Příloha č. 10 – Preference jednotlivých pojmů u dívek vyrůstajících v dětských domovech

| pojem | bodové ohodnocení dívky |
|--------------|--------------------------------|
| RODINA | 96 |
| ZDRAVÍ | 61 |
| LÁSKA | 47 |
| KAMARÁDI | 46 |
| ŠKOLA | 42 |
| ŠTĚSTÍ | 29 |
| HUDBA | 20 |
| PENÍZE | 18 |
| BEZPEČÍ | 16 |
| ZÁBAVA | 15 |
| SPORT | 14 |
| SVOBODA | 8 |
| POČÍTAČ | 4 |

Příloha č. 11 – Preference jednotlivých pojmů u chlapců vyrůstajících v dětských domovech

| pojem | bodové ohodnocení chlapci |
|----------|---------------------------|
| RODINA | 101 |
| ZDRAVÍ | 58 |
| KAMARÁDI | 50 |
| PENÍZE | 43 |
| SPORT | 39 |
| LÁSKA | 31 |
| ŠTĚSTÍ | 25 |
| ŠKOLA | 21 |
| HUDBA | 16 |
| BEZPEČÍ | 13 |
| POČÍTAČ | 11 |
| ZÁBAVA | 9 |
| SVOBODA | 7 |

Příloha č. 12 – Preference jednotlivých pojmů dívky vs. chlapci z dětských domovů

| pojem | bodové ohodnocení dívky | bodové ohodnocení chlapci |
|----------|-------------------------|---------------------------|
| RODINA | 96 | 101 |
| ZDRAVÍ | 61 | 58 |
| LÁSKA | 47 | 31 |
| KAMARÁDI | 46 | 50 |
| ŠKOLA | 42 | 21 |
| ŠTĚSTÍ | 29 | 25 |
| HUDBA | 20 | 16 |
| PENÍZE | 18 | 43 |
| BEZPEČÍ | 16 | 13 |
| ZÁBAVA | 15 | 9 |
| SPORT | 14 | 39 |
| SVOBODA | 8 | 7 |
| POČÍTAČ | 4 | 11 |

Příloha č. 13 – Četnost jednotlivých pojmů u dětí vyrůstajících v dětských domovech

| | RODINA | ZDRAVÍ | KAMARÁDI | SPORT | LÁSKA | ŠKOLA | ŠTĚSTÍ | PENÍZE | BEZPEČÍ | HUDBA | ZÁBAVA | SVOBODA | POČÍTAČ |
|----------------|--------|--------|----------|-------|-------|-------|--------|--------|---------|-------|--------|---------|---------|
| Celkem zmíněno | 29 | 26 | 24 | 19 | 18 | 18 | 17 | 15 | 12 | 12 | 4 | 7 | 6 |
| Procento | 97% | 87% | 80% | 63% | 60% | 60% | 57% | 50% | 40% | 40% | 23% | 23% | 20% |

Příloha č. 14 – Četnost jednotlivých pojmů u dívek vyrůstajících v dětských domovech

| | ZDRAVÍ | RODINA | KAMARÁDI | ŠTĚSTÍ | LÁSKA | ŠKOLA | BEZPEČÍ | SPORT | HUDBA | PENÍZE | ZÁBAVA | SVOBODA | POČÍTAČ |
|----------|--------|--------|----------|--------|-------|-------|---------|-------|-------|--------|--------|---------|---------|
| procento | 93% | 93% | 93% | 67% | 67% | 67% | 47% | 47% | 40% | 33% | 27% | 20% | 7% |

Příloha č. 15 – Četnost jednotlivých pojmů u chlapců vyrůstajících v dětských domovech

| | RODINA | ZDRAVÍ | SPORT | PENÍZE | KAMARÁDI | LÁSKA | ŠKOLA | ŠTĚSTÍ | HUDBA | BEZPEČÍ | POČÍTAČ | SVOBODA | ZÁBAVA |
|----------|--------|--------|-------|--------|----------|-------|-------|--------|-------|---------|---------|---------|--------|
| procento | 100% | 80% | 80% | 67% | 67% | 53% | 53% | 47% | 40% | 33% | 33% | 27% | 20% |

Příloha č. 16 – Četnost jednotlivých pojmů dívky vs. chlapci z dětských domovů

| | Dívky | Chlapci |
|----------|-------|---------|
| ZDRAVÍ | 93% | 80% |
| RODINA | 93% | 100% |
| KAMARÁDI | 93% | 67% |
| ŠTĚSTÍ | 67% | 47% |
| LÁSKA | 67% | 53% |
| ŠKOLA | 67% | 53% |
| BEZPEČÍ | 47% | 33% |
| SPORT | 47% | 80% |
| HUDBA | 40% | 40% |
| PENÍZE | 33% | 67% |
| ZÁBAVA | 27% | 20% |
| SVOBODA | 20% | 27% |
| POČÍTAČ | 7% | 33% |

Příloha č. 17 – Preference jednotlivých pojmů děti z rodin vs. děti z dětských domovů

| | rodiny | dětský domov |
|----------|--------|--------------|
| RODINA | 175 | 197 |
| ZDRAVÍ | 127 | 119 |
| KAMARÁDI | 125 | 96 |
| LÁSKA | 94 | 78 |
| BEZPEČÍ | 92 | 29 |
| ŠKOLA | 88 | 63 |
| SVOBODA | 46 | 15 |
| ŠTĚSTÍ | 40 | 54 |
| PENÍZE | 23 | 61 |
| ZÁBAVA | 15 | 24 |
| SPORT | 8 | 53 |
| HUDBA | 6 | 36 |
| POČÍTAČ | 1 | 15 |

Příloha č. 18 – Preference jednotlivých pojmů dívky z rodin vs. dívky z dětských domovů

| pojmem | bodové ohodnocení dívky z rodin | bodové ohodnocení dívky z dětských domovů |
|----------|---------------------------------|---|
| RODINA | 101 | 96 |
| ZDRAVÍ | 77 | 61 |
| KAMARÁDI | 66 | 46 |
| LÁSKA | 63 | 47 |
| BEZPEČÍ | 46 | 16 |
| ŠKOLA | 42 | 42 |
| SVOBODA | 26 | 8 |
| ŠTĚSTÍ | 24 | 29 |
| PENÍZE | 16 | 18 |
| SPORT | 7 | 14 |
| ZÁBAVA | 5 | 15 |
| HUDBA | 2 | 20 |
| POČÍTAČ | 0 | 4 |

Příloha č. 19 – Preference jednotlivých pojmů chlapci z rodin vs. chlapci z dětských domovů

| pojem | bodové ohodnocení chlapci z rodin | bodové ohodnocení chlapci z dětských domovů |
|----------|-----------------------------------|---|
| RODINA | 74 | 101 |
| KAMARÁDI | 59 | 50 |
| ZDRAVÍ | 50 | 58 |
| ŠKOLA | 46 | 21 |
| BEZPEČÍ | 45 | 13 |
| LÁSKA | 31 | 31 |
| ŠTĚSTÍ | 22 | 25 |
| SVOBODA | 14 | 7 |
| ZÁBAVA | 10 | 9 |
| PENÍZE | 7 | 43 |
| HUDBA | 4 | 16 |
| SPORT | 1 | 39 |
| POČÍTAČ | 1 | 11 |

Příloha č. 20 – Četnost výběru pojmů děti z rodin vs. děti z dětských domovů

| | děti z rodin | děti z dětských domovů |
|----------|--------------|------------------------|
| ZDRAVÍ | 97% | 87% |
| RODINA | 97% | 97% |
| KAMARÁDI | 97% | 80% |
| BEZPEČÍ | 80% | 40% |
| ŠKOLA | 80% | 60% |
| LÁSKA | 77% | 60% |
| SVOBODA | 57% | 23% |
| ŠTĚSTÍ | 43% | 57% |
| PENÍZE | 27% | 50% |
| ZÁBAVA | 27% | 23% |
| SPORT | 10% | 63% |
| HUDBA | 7% | 40% |
| POČÍTAČ | 3% | 20% |

Příloha č. 21 – Četnost výběru pojmů dívky z rodin vs. dívky z dětských domovů

| | dívky z rodin | dívky z dětských domovů |
|----------|---------------|-------------------------|
| ZDRAVÍ | 100% | 93% |
| RODINA | 94% | 93% |
| KAMARÁDI | 94% | 93% |
| LÁSKA | 88% | 67% |
| BEZPEČÍ | 82% | 47% |
| ŠKOLA | 71% | 67% |
| SVOBODA | 59% | 20% |
| ŠTĚSTÍ | 47% | 67% |
| PENÍZE | 24% | 33% |
| ZÁBAVA | 24% | 27% |
| SPORT | 12% | 47% |
| HUDBA | 6% | 40% |
| POČÍTAČ | 0% | 7% |

Příloha č. 22 – Četnost výběru pojmů chlapci z rodin vs. chlapci z dětských domovů

| | chlapci z rodin | chlapci z dětských domovů |
|----------|-----------------|---------------------------|
| RODINA | 100% | 100% |
| KAMARÁDI | 100% | 67% |
| ZDRAVÍ | 92% | 80% |
| ŠKOLA | 92% | 53% |
| BEZPEČÍ | 77% | 33% |
| LÁSKA | 62% | 53% |
| SVOBODA | 54% | 27% |
| ŠTĚSTÍ | 38% | 47% |
| PENÍZE | 31% | 67% |
| ZÁBAVA | 31% | 20% |
| SPORT | 8% | 80% |
| HUDBA | 8% | 40% |
| POČÍTAČ | 8% | 33% |

Příloha č. 23 – Ukázka sáčku s pojmy, který obdrželo každé dítě při zpracování výzkumu



Příloha č. 24 – Ukázka finálního výtvoru jednoho dítěte



BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno a příjmení autorky: Veronika Volfová

Studijní program:

Studijní obor: Sociální práce se zaměřením na komunikaci a aplikovanou psychoterapii

Název práce: Vliv ústavní výchovy na hodnotovou orientaci dětí mladšího školního věku

Počet stran (bez příloh): 90

Celkový počet stran příloh: 10

Počet titulů české literatury a pramenů: 42

Počet titulů zahraniční literatury a pramenů: 3

Počet internetových odkazů: 3

Vedoucí práce: Mgr. Jan Kulháněk

Rok dokončení práce: 2013

**Posudek vedoucího/opponenta bakalářské/diplomové práce
na Pražské vysoké škole psychosociálních studií**

Jméno a příjmení studenta/-tky: Bc. Veronika Volfová

Obor studia: Sociální práce

Název práce: Vliv ústavní výchovy na hodnotovou orientaci dětí mladšího školního věku

Vedoucí/oponent* práce: Mgr. Jan Kulhánek

Technické parametry práce:

Počet stránek textu (bez příloh): 90

Počet stránek příloh: 10

Počet titulů v seznamu literatury: 48

| | | | | |
|-----|---|---|---|---|
| 0** | 1 | 2 | 3 | 4 |
|-----|---|---|---|---|

Výběr tématu

Závažnost tématu

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | x | | | |
|--|---|--|--|--|

Oborová přiléhavost tématu

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | x | | | |
|--|---|--|--|--|

Originalita tématu a jeho zpracování

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | x | | | |
|--|---|--|--|--|

Formální zpracování

Jazykové vyjádření (respektování pravopisné normy, stylistické vyjadřování, zvládnutí odborné terminologie)

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | x | | | |
|--|---|--|--|--|

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | x | | | |
|--|---|--|--|--|

Práce s odbornou literaturou a prameny (citace, parafráze, odkazy, dodržení norem pro citace, cizojazyčná literatura)

Formální zpracování (jasnost tématu, rozčlenění textu, průvodní aparát, poznámky, přílohy, grafická úprava)

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | x | | | |
|--|---|--|--|--|

Metody práce

Vhodnost a úroveň použitých metod

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | x | | | |
|--|---|--|--|--|

Využití výzkumných empirických metod

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | x | | | |
|--|---|--|--|--|

Využití praktických zkušeností

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | x | | | |
|--|---|--|--|--|

Obsahová kritéria a přínos práce

Přístup autora k řešené problematice (samostatnost, iniciativa, spolupráce s vedoucím práce)

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | x | | | |
|--|---|--|--|--|

Naplnění cílů práce

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | x | | | |
|--|---|--|--|--|

Vyváženost teoretické a praktické části v daném tématu

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | x | | | |
|--|---|--|--|--|

Návaznost kapitol a subkapitol

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | x | | | |
|--|---|--|--|--|

Dosažené výsledky, odborný vklad, použitelnost výsledků v praxi

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | x | | | |
|--|---|--|--|--|

Vhodnost prezentace závěrů práce (publikace, referáty, apod.)

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | x | | | |
|--|---|--|--|--|

Otázky a náměty k diskusi při obhajobě:

Proč si myslíte, že děti z ústavní péče preferují materiální hodnoty více než děti, vyrůstající v rodině?

Celkové hodnocení práce (klady, nedostatky):

Velmi mě potěšilo poctivé a odborně erudované zpracování této rozsáhlé diplomové práce, rovněž i volba tématu. Všichni víme, jak je hodnotový systém důležitý při dobré schopnosti adaptovat se a rozvíjet ve společnosti, s čímž mají právě děti vyrůstající v ústavní péči často problém.

V odborné části na sebe jednotlivé kapitoly logicky navazují, studentka pracuje s poměrně rozsáhlým seznamem literatury a výklad doplňuje o vlastní názor, podložený zkušeností. Praktická část obsahuje šetření, které je metodologicky poměrně jednoduché, ovšem efektivní, díky citlivému přístupu ke koumaným dětem se studentce zřejmě podařilo získat validní výsledky.

Celkově nemám k této práci žádné výhrady, hodnotím ji jako výbornou.

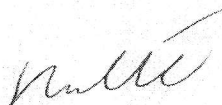
Doporučení k obhajobě: doporučuji/nedoporučuji* Doporučuji

Navrhovaná klasifikace: Výborná

Datum, podpis: 5.9.2013

*

nehodící se, škrtněte



**Posudek oponenta diplomové práce
na Pražské vysoké škole psychosociálních studií**

Jméno a příjmení studentky: **Veronika Volfová**

Obor studia: **Sociální práce se zaměřením na komunikaci a aplikovanou psychoterapii**

Název práce: **Vliv ústavní výchovy na hodnotovou orientaci dětí mladšího školního věku**

Oponent práce: **Mgr. Klecanda Antonín**

Technické parametry práce:

Počet stránek textu (bez příloh): 90

Počet stránek příloh: 10

Počet titulů v seznamu literatury: 45

| | | | | |
|-----|---|---|---|---|
| 0** | 1 | 2 | 3 | 4 |
|-----|---|---|---|---|

Výběr tématu

Závažnost tématu

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | X | | | |
|--|---|--|--|--|

Oborová přiléhavost tématu

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | X | | | |
|--|---|--|--|--|

Originalita tématu a jeho zpracování

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | X | | | |
|--|---|--|--|--|

Formální zpracování

Jazykové vyjádření (respektování pravopisné normy, stylistické vyjadřování, zvládnutí odborné terminologie)

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | X | | | |
|--|---|--|--|--|

Práce s odbornou literaturou a prameny (citace, parafráze, odkazy, dodržení norem pro citace, cizojazyčná literatura)

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | X | | | |
|--|---|--|--|--|

Formální zpracování (jasnost tématu, rozčlenění textu, průvodní aparát, poznámky, přílohy, grafická úprava)

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | X | | | |
|--|---|--|--|--|

Metody práce

Vhodnost a úroveň použitých metod

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | X | | | |
|--|---|--|--|--|

Využití výzkumných empirických metod

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | X | | | |
|--|---|--|--|--|

Využití praktických zkušeností

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | X | | | |
|--|---|--|--|--|

Obsahová kritéria a přínos práce

Přístup autora k řešené problematice (samostatnost, iniciativa, spolupráce s vedoucím práce)

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| X | | | | |
|---|--|--|--|--|

Naplnění cílů práce

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | X | | | |
|--|---|--|--|--|

Vyváženost teoretické a praktické části v daném tématu

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | X | | | |
|--|---|--|--|--|

Návaznost kapitol a subkapitol

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | X | | | |
|--|---|--|--|--|

** 0 – nehodnoceno; 1 – výborně; 2 – velmi dobře; 3 – dobře; 4 – neprospěl/a

Dosažené výsledky, odborný vklad, použitelnost výsledků v praxi

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | X | | | |
|--|---|--|--|--|

Vhodnost prezentace závěrů práce (publikace, referáty, apod.)

| | | | | |
|--|--|---|--|--|
| | | X | | |
|--|--|---|--|--|

Otázky a náměty k diskusi při obhajobě:

Jak byste upravila ústavní výchovu, aby nebyl tak zásadní rozdíl v hodnotovém žebříčku dětí?

Myslíte si, že rozdílná hodnotová orientace přetrvává i v dospělosti?

Jak se projevují rozdílné hodnoty v běžném životě? Přišla jste na nějaké rozdíly, které by byly zásadní?

Celkové hodnocení práce (klady, nedostatky):

Celkově hodnotím práci jako velmi zdařilou. Je zde vyvážená teoretická a praktická část, studentka zvládla pojmový aparát, kvalitně cituje a vybírá vhodné kazuistiky.

Její téma: „Vliv ústavní výchovy na hodnotovou orientaci dětí mladšího školního věku“ je velmi aktuální. Cílem práce bylo zjistit úroveň hodnotového žebříčku dětí od 6 do 10 let, žijící v dětských domovech a porovnání výsledků s daty, získanými od dětí vyrůstajících v rodinách. Zjištěné závěry a práce celkově by mohla být počátkem rozsáhlejšího výzkumu, který by mohl upravit ústavní výchovu tak, aby nedocházelo k častým selháním mladých lidí, kteří dětské domovy opouštějí.

Práce je rozdělena na dvě části, a to teoretickou a praktickou. Teoretická část se hlouběji zabývá popisem období mladšího školního věku, konkrétně jeho psychickým a emočním vývojem. Dále je zde nastíněna problematika ústavní výchovy, její druhy a zákonitosti. Autorka zde výborně vymezuje pojmy a předkládá definice z nejrůznějších zdrojů.

Praktická výzkumná část se zabývá porovnáváním hodnotového žebříčku mezi dětmi, vyrůstajícími v dětských domovech a dětmi, které žijí ve vlastních rodinách.

Z výsledků vyplývá, že hodnotová orientace je velmi zásadně ovlivněna prostředím, které dítě ovlivňuje. Dle autorčina výzkumu hodnotový žebříček dětí z dětských domovů a dětí, vyrůstajících u rodičů se velmi zásadně liší. Rozdíly byly zaznamenány také z genderového hlediska jak v rámci každé zkoumané skupiny, tak i mezi skupinami navzájem.

Práci hodnotím jako velmi zdařilou.

Doporučení k obhajobě: doporučuji

Navrhovaná klasifikace: 1

Datum, podpis: 10.9.2013, Klecanda

