

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta
Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Ústavní výchova jako faktor využívání volného času

Vedoucí práce: Doc. Michal Kaplánek, Th.D.
Autor práce: Marie Kaiseršotová
Studijní obor: Pedagogika volného času
Forma studia: prezenční
Ročník: 5.

2008

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

20. dubna 2008

.....

Děkuji vedoucímu diplomové práce Doc. Michalu Kaplánkovi, Th.D.
za metodické vedení práce a také konzultantovi diplomové práce
Mgr. Zdeňku Touškovi za cenné rady a připomínky.

OBSAH

ÚVOD	6
1 VOLNÝ ČAS A JEHO VYUŽÍVÁNÍ	10
1.1 Pojem volný čas	10
1.2 Rozvoj a místo volného času v životě člověka	13
1.3 Náplň volného času	14
1.4 Význam smysluplného trávení volného času	16
1.4.1 Volný čas a vývoj jedince	18
1.4.2 Specifika volného času dětí a mládeže	20
1.5 Volný čas a životní styl	22
2 FORMOVÁNÍ OSOBNOSTI.....	26
2.1 Přirozená prostředí výchovy a média	28
2.2 Formování osobnosti v činnostech	30
2.3 Formování zájmů.....	33
3 RODINA A JEJÍ VLIV NA VYUŽÍVÁNÍ VOLNÉHO ČASU	35
3.1 Rodina a výchova.....	36
3.2 Rodina a její funkce.....	37
3.3 Rodina a duševní potřeby dítěte.....	40
3.4 Rodina a volný čas.....	42
3.4.1 Rodina a formování vztahu k volnému času.....	45
3.4.2 Rodina a výchova ve volném čase	48
4 ÚSTAVNÍ VÝCHOVA.....	51
4.1 Pojmové vymezení	51
4.2 Ústavní péče a výchova v ČR	52
4.3 Školská zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy.....	56
4.4 Duševní potřeby dítěte a ústavní výchova.....	58
4.5 Ústavní výchova a volný čas	65
4.5.1 Vychovatelé versus rodiče	66

4.5.2	Ústavní prostředí a formování vztahu k využívání volného času	69
4.6	Dopady ústavní výchovy na samostatný život jedince.....	74
4.6.1	Odchod ze zařízení ústavní péče	76
4.6.2	Následky ústavní výchovy a některé problémy odrážející se ve volném čase	79
ZÁVĚR	82
	Seznam použitých zdrojů.....	85
	Abstrakt	90
	Abstract.....	91

ÚVOD

K výběru tématu pro svou diplomovou práci jsem se rozhodla po zkušenostech, které jsem získala jak při absolvování praxí během studia tak i během trvalého pracovního poměru, do kterého jsem nastoupila v předposledním ročníku studia na vysoké škole. Začala jsem pracovat jako sociální pracovníce v Domě sv. Pavla v Českých Budějovicích.

Dům svatého Pavla nabízí dle zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách komplex sociálních služeb a jednou z nich je i služba „dům na půli cesty“. Cílová skupina této služby jsou mladí muži ve věku od 18-26 let, kteří opouštějí zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy. Služba je jim poskytována s cílem naučit je samostatně žít, samostatně hospodařit, vést domácnost a pomoci opětovně navázat kontakty s rodinami či tyto kontakty podpořit. Důležitá je dále také podpora při vstupu na pracovní trh, udržení se na něm a motivování ke zvyšování kvalifikace.

Během práce v Domě sv. Pavla jsem poznávala specifika jedinců využívající službu „dům na půli cesty“. Zjišťovala jsem, že přicházející mladí muži nejen že nejsou připraveni na samostatný život, ale ani si tento život mnohdy nedokáží představit. Důvodem je převážně to, že vyrůstali od útlého věku v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy.

Dále jsem si uvědomovala, že mladí lidé, kteří opouštějí ústavní zařízení, prokazují silné nedostatky, které jim komplikují zapojení do společnosti. Tyto nedostatky se projevují i v jejich trávení volného času, jenž neumí naplňovat smysluplně. Na základě vlastních zkušeností mohu konstatovat, že tito jedinci upřednostňují pasivní vyplňování volného času a mnohdy nemají zájmové aktivity. Začala jsem si tedy klást otázku, proč tomu tak je.

Ze zkušeností z praxí i na základě poznatků získaných ze soudobé odborné literatury mohu uvést, že zájem o využívání volného času dětí v institucionální

péči je značný. Existují samostatné organizace, které se věnují volnočasovým aktivitám například dětí z dětských domovů.

Mladí lidé, jež k nám z ústavní péče přicházejí, často uvádí, kolikrát byli díky zařízení u moře, že navštěvovali různé kroužky v mimoškolních institucích, jezdili na dětské tábory. Přesto nemají ukotvené hluboké zájmy či koníčky. Neschopnost smysluplně využívat volný čas se poté projevuje nejen pasivitou či inklinací k patologickému jednání ve volném čase, ale také tím, že i jedinci, jež si nalezli práci a přicházejí využívat službu „dům na půli cesty“ s počáteční vysokou snahou zapojit se do společnosti a vybudovat si vlastní život, postupem času upadají do skepse, neboť zaměstnání uspokojí určité potřeby, ale s jejich saturací vyvstanou nové, jež se těmto jedincům uspokojit nedaří. Začnou vnímat absenci smyslu.

Na formování člověka se výrazně podílí prostředí. Rodinné prostředí je všeobecně považováno za faktor velmi důležitý a významný. Z hlediska společnosti může jedince ovlivňovat v souladu s požadavky této společnosti či předávat vzorce chování a formovat jedince způsobem, který společnost za vhodný nepovažuje. I z hlediska využívání volného času rodina předává prvotní vzory, které dítě vnímá a které se v jeho následném přístupu k volnému času významně projevují. Dětem, vychovávaným mimo rodinu, konkrétně ve školských zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy, byla tato výchova nařízena či uložena soudy nejčastěji z důvodů, že rodina přestala či nezvládala plnit své základní funkce. Tyto děti mají být, jak vymezuje zákon, vychovávány v prostředí, které má co nejlépe nahrazovat funkce rodiny, a připravovat děti do života tak, jak by to jejich vlastní rodina nezvládla. Na základě nařízení ústavní či uložení ochranné výchovy tak instituce mimo jiné přejímají odpovědnost za výchovu ve volném čase, ale zároveň i za formování vztahu k volnému času. Cílem mé práce je proto na základě odborné literatury analyzovat roli rodinného prostředí ve výchově ve volném čase a jeho vliv na formování vztahu k volnému času. Získané poznatky poté porovnáám s možnostmi,

kteřé v těchto oblastech nabízí ústavní výchova zajišťovaná profesionálními pedagogickými pracovníky.

Uvědomuji si, že naplnění výše uvedeného cíle bude provázeno řadou úskalí. Výstupy mé práce není možné paušalizovat a vnímat černobíle. Problémy s vyplňováním volného času mají nezřídka i jedinci, kteří vyrůstali v rodinném prostředí, a rodina není a nemůže být jediným faktorem, který se na formování vztahu jedince k volnému času podílí. Svůj významný vliv na člověka mají také další činitele, jejichž působení může využívání volného času dítěte výrazně determinovat. Uvedené poznatky však mohou být inspirativní pro současnou živou diskuzi o formách náhradní výchovy a jejich omezeních.

Při zpracování své práce *Ústavní výchova jako faktor využívání volného času* se nejprve zaměřím na otázky spojené s volným časem jako takovým, zejména na význam volného času a jeho smysluplné využívání jak pro jedince, tak pro společnost. Dále zmíním činitele, kteří se podílí na formování jedince a jeho vývoji, včetně vztahu k využívání volného času. Zde se zaměřím především na vlivy prostředí, vnějších činitelů, i když si uvědomuji, že vývoj jedince též podmiňují jeho vrozené vlohy získané dědičností. Z hlediska zaměření mé práce však budu k této otázce přistupovat z hlediska výchovných vlivů prostředí.

Ve druhé polovině práce nastíním problematiku rodiny a jejího formativního a výchovného působení na člověka. Vymezím funkce rodiny a také její roli, kterou hraje při uspokojování duševních potřeb dítěte. Dále pojednám o vlivu rodiny na volný čas jedince a na formování vztahu k jeho využívání.

V závěrečné kapitole nejprve vymezím ústavní výchovu, přičemž se zaměřím především na školská zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Následně se budu věnovat vlivu ústavní výchovy na uspokojování duševních potřeb jedince a zmíním problematiku psychické deprivace a následků, které přináší. Dále uvedu problematiku ústavní výchovy do souvislosti s volným časem. Prostor věnuji konfrontaci rolí rodičů a vychovatelů a vlivu ústavního prostředí na formování vztahu jedince k volnému času. Poslední podkapitola bude pojednávat o dopadech ústavní výchovy na samostatný život jedince, přičemž nastíním problémy

mladých lidí, kteří opouštějí zařízení pro výkon ústavní i ochranné výchovy i to, jak se jejich nepřipravenost na samostatný život promítá v oblasti trávení jejich volného času.

Pro svou práci použiji dostupnou literaturu, kdy se budu opírat o myšlenky odborníků v dané problematice. Dále budu využívat internetové zdroje, neboť dopadům ústavní výchovy a problémům mladých lidí, jež ústavní zařízení opouštějí, v širších souvislostech není dosud v literatuře věnován dostatek prostoru.

1 VOLNÝ ČAS A JEHO VYUŽÍVÁNÍ

Volný čas je významnou oblastí života. S vývojem společnosti dochází k rozšíření volného času, což s sebou přináší nejen nové možnosti, ale také rizika. Aktivity uskutečňované ve volném čase mohou mít různý obsah a účinky, hrají důležitou roli v utváření jedince a mají významné dopady na celou společnost.

Volný čas jedince souvisí s charakteristikou společnosti, kdy rozsah i pojmání volného času jsou úzce spjaty s danou společností a jejím systémem hodnot, vzorců chování a sociálních mechanismů, jež jsou s využíváním volného času provázány. Volný čas představuje duchovní bohatství společnosti.¹

Jak uvádí Opachowski,² stal se volný čas významným ukazatelem kvality života v jednotlivých zemích. Kvalita života a její určování se často opírá i o kritérium volného času. Přitom se nemusí jednat jen o služby poskytované ve volném čase, které přispívají ke spokojenosti jedince, ale i o chápání volného času jako volného času na žití.

1.1 Pojem volný čas

S proměnami volného času dochází také k proměnám v terminologii této oblasti, jež se odlišuje dle různých přístupů. Stále významněji se uplatňují zejména pojmy, které vychází z chápání volného času jako systému dobrovolně uskutečňovaných aktivit.

„Prostor volného času se otevírá za hranicemi nutnosti společenského i biologického života. Je to onen čas, který má člověk sám pro sebe, kterým může volně disponovat, s kterým může svobodně nakládat podle vlastní volby, v kterém jedná podle svého přání.“³

¹ Srov. SAK, P., SAKOVÁ, K. *Mládež na křižovatce*, s. 59.

² Srov. OPACHOWSKI, H. *Einführung in die Freizeitwissenschaft*, s. 263.

³ SPOUSTA, V. et al. *Teoretické základy výchovy ve volném čase*, s. 116.

Jak uvádí Hofbauer,⁴ „volný čas je čas, kdy člověk nevykonává činnosti pod tlakem závazků, jež vyplývají z jeho sociálních rolí, zvláště z dělby práce a nutnosti zachovat a rozvíjet svůj život.“

Dle Slepíčkové lze volný čas chápat jako:⁵

- **záležitost svobodné volby** – vychází ze subjektivního pojetí, volný čas chápán jako čas osvobozený od práce a povinností,
- **časový prostor** - je spjat s objektivním pojetím, poukazuje na možnost věnovat se svobodně zvoleným činnostem po zajištění povinností pracovních i nutných k biologické existenci člověka,
- **formu činností** – tedy souhrn aktivit, které stojí mimo povinnosti v práci, vůči rodině a společnosti a jimiž se jedinec zabývá pro odpočinek, zábavu, rozvoj osobnosti, tvořivosti a účasti na společenském dění,
- **symbol sociálního statutu** – znak sociálního postavení a příslušnosti k sociální vrstvě, který souvisí s možnostmi využívání volného času,
- **sociální nástroj** – prostředek sociální pomoci lidem, kteří se nacházejí v nepříznivých životních podmínkách a mohou ve volném čase nacházet uspokojení potřeb, což se významně odráží v úloze volného času při prevenci sociálně patologických jevů,
- **funkci sociálních skupin a životního stylu** – kdy zájmy ve volném čase i životní styl, který se projevuje ve využívání volného času, jsou nejdůležitějšími podněty pro zařazení se do skupiny, což poukazuje na to, že volný čas se může stávat i nástrojem sociální kontroly, kdy jedinec je veden k určitému trávení volného času pro naplňování cílů určité sociální skupiny.

Dle Hofbauera⁶ či Pávkové⁷ lze volný čas lze chápat jako čas, ve kterém jedinec činnosti svobodně volí, věnuje se jim dobrovolně a rád a činnosti mu přináší příjemné pocity a uspokojení. Do této oblasti nespádají společenské

⁴ HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*, s. 13.

⁵ Srov. SLEPIČKOVÁ, I. *Sport a volný čas*, s. 9-11.

⁶ Srov. HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*, s. 13.

⁷ Srov. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času*, s. 13.

povinnosti či nutné činnosti, jež zabezpečují biologickou existenci člověka (spánek, hygiena...).

Charakterizování volného času jako času svobodného rozhodování je dle Hofbauera⁸ úplnější a přesnější než pojmání volného času jako času zbývajících po splnění pracovních i nepracovních povinností, což je také možný přístup k jeho definování. Vymezování volného času negativně, to znamená, jako doby, která zbývá po naplnění povinností, již samo o sobě může významnost volného času snižovat. Volný čas je dobou důležitou a hodnotou jak pro samotného jedince, tak pro společnost jako celek.

Jak uvádí Pávková,⁹ „*pod pojem volný čas se běžně zahrnují odpočinek, rekreace, zábava, zájmové činnosti, zájmové vzdělávání, dobrovolná společensky prospěšná činnost i časové ztráty s těmito činnostmi spojené.*“

Činnosti ve volném čase nelze od činností pracovních a učebních jednoduše oddělovat. Lidé se ve volném čase mohou věnovat aktivitám, které jiní vnímají jako práci či učební činnost. Činnosti, jež naplňují volný čas, jsou spjaty se silnou motivací, silným emočním zabarvením, mají herní ráz.¹⁰ Aktivity, jimiž lidé vyplňují svůj volný čas, a aktivity pracovní se odlišují především motivací, a v prožitcích, jež přinášejí. Obsahově stejná činnost (např. vaření) se může stát náplní volného času nebo pracovní doby, rozhodující je však z jakých pohnutek vychází a k čemu směřuje.¹¹

„*Ve volném čase vystupují do popředí zájmové činnosti a tvořivost lidí i účinná rekreace, dobrá zábava a patřičný odpočinek v zájmu rozvoje individuálních zájmů, potřeb, schopností, talentu i pro obnovení sil, upevnění zdraví, posílení motivace k dalšímu studiu a práci.*“¹²

⁸ Srov. HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*, s. 13.

⁹ PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času*, s. 13.

¹⁰ Srov. ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*, s. 291.

¹¹ Srov. SPOUSTA, V. et al. *Teoretické základy výchovy ve volném čase*, s. 117.

¹² Tamtéž, s. 121.

1.2 Rozvoj a místo volného času v životě člověka

Vývoj společnosti přináší do života člověka zásadní změny, které se odráží ve skladbě i průměrném rozsahu času jeho života. Dochází k prodlužování délky života. Podíl volného času v současnosti zaujímá ve struktuře života člověka oproti sféře práce výsadnější postavení. Volný čas se stává celoživotním fenoménem, jehož rozsah a význam stále roste.¹³

Růst rozsahu volného času podmínilo několik faktorů, jež byly součástí vývoje společnosti hlavně v posledních dvou stech letech. Na rozvoj volného času působí především zkracování pracovní doby dospělých a odstraňování práce u dětí a mladistvých. Významnou roli hraje též urbanizace a rozšiřování objemu volného času v podstatě celé populace.¹⁴

Zvyšování objemu volného času umožnil rozvoj hospodářství a technický pokrok, který vedl např. k úspoře práce a tím zkracování pracovní doby. Tento vývoj je na jedné straně vnímán jako pozitivum moderní společnosti, na druhé straně se upozorňuje na problémy, které s sebou přináší. Zvyšující se produktivita práce souvisí s nezaměstnaností. Lidé, jež nepracují, mají volného času až nadbytek a nemusí být pro ně příjemný.¹⁵

Aktivity volného času jsou v současnosti spojovány se všemi oblastmi života dětí a mládeže. V posledních desetiletích se staly součástí všech pracovních dnů, víkendů, prázdnin i dovolených dětí, mládeže i dospělých. Vstoupily do celého průběhu života člověka a jejich rozšíření a mnohotvárnost poskytuje nové možnosti rozvoje, ale klade také zvýšené nároky na přípravu k jejich využívání.¹⁶ Jak poukazuje Opachowski,¹⁷ z volného času se stává svoboda a více možností volby znamená lepší kvalitu života.

Růst počtu obyvatel měst má vliv na kumulaci volného času v rámci určitého území a sociálního prostoru. Způsob života ve městech přináší nejen zvýšené

¹³ Srov. HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*. s. 27-28.

¹⁴ Srov. Tamtéž, s. 25.

¹⁵ Srov. SLEPIČKOVÁ, I. *Sport a volný čas*. s. 8.

¹⁶ Srov. HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*. s. 55.

¹⁷ Srov. OPACHOWSKI, H. *Einführung in die Freizeitwissenschaft*, s. 264.

možnosti pro naplňování volného času prostřednictvím organizovaných institucí, ale představuje také prostor, jenž je v důsledku určitých znaků městského způsobu života (např. převažující anonymity) zatížen sociálně patologickými jevy. Určitými změnami prochází též volný čas obyvatel venkova. Na venkově jednak klesá počet kulturních zařízení, jednak roste mobilita obyvatel a tím možnost účasti na volnočasových aktivitách mimo obec.¹⁸

Rostoucí objem volného času je provázen také vzestupem průmyslu volného času jako samostatného odvětví, které je vůbec největším odvětvím světového hospodářství.¹⁹ Ekonomický náhled na volný čas je též provázán s tím, že při zájmových činnostech může člověk získávat nové vědomosti a dovednosti, které může následně uplatnit např. pro flexibilnější zapojování na trh práce.

1.3 Náplň volného času

Existuje mnoho rozmanitých činností ve volném čase. Například Čáp uvádí možné rozlišení činností na:²⁰

- činnosti oddechové, zábavní a zájmové,
- převážně fyzické a převážně duchovní,
- aktivní nebo sedavé, individuální či společenské, v rodině a mimo rodinu, v místnosti nebo venku, s orientací k lidem či s orientací k věcem.

Jak jedinec využívá volný čas, je úzce spjato s tím, jaké možnosti a podmínky má k trávení volného času, i s tím, jak je schopen s volným časem naložit. Otázky volného času, jeho kvality i kvantity se tak týkají jedince i společnosti, kdy důležitou roli hrají věk, pohlaví, blízké sociální prostředí, demografické a přírodní prostředí, časová dimenze, sociálně ekonomické

¹⁸ Srov. HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*, s. 32.

¹⁹ Srov. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času*, s. 15.

²⁰ Srov. ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*, s. 292.

podmínky, kulturní zvyklosti. Tyto faktory jsou různě významné v různých fázích vývoje jedince i společnosti.²¹

Jak dokumentují mnozí autoři, současné trendy ve využívání volného času jsou spjaty především s pasivní zábavou a konzumem. Činnosti odpovídající těmto charakteristikám převažují nad aktivitami tvořivými, které vyžadují mentální či fyzické úsilí.

Opachowski²² poukazuje na skutečnost, že existuje mnoho volnočasových aktivit, které nesplňují požadavek na smysluplnost. Příčiny nedostatečné kvality volného času mohou být spojeny s osobností člověka (neschopnost, pohodlnost), ale mohou být podmíněny i společensky.

Jak uvádí Čáp, vykazuje náplň volného času dětí, mládeže a dospělých v současné západní společnosti tyto znaky:²³

- využívání prostředků masové komunikace,
- sport, příroda, cestování,
- manuální činnosti (řemeslné práce, zahrádkářství atd.).

Plnohodnotně využívat volný čas se jedinec musí učit. Důležitou roli hraje výchova v rodině, ale také působení celé společnosti při utváření podmínek pro smysluplné trávení volného času. Jak uvádí Slepíčková,²⁴ kvalita i kvantita volného času jednotlivců vypovídá i o kvalitě a vývojové úrovni celé společnosti.

Volný čas umožňuje lidem obnovu pracovních sil, odpočinek i kompenzaci jednostranného zatížení v zaměstnání, slouží k rozvoji osobnosti i jejímu kulturnímu obohacení. Například Čáp²⁵ však poukazuje na to, že v mnohých případech není volný čas využíván v souladu s tím, co společnost považuje za vhodné. Dochází k nárůstu problematického chování ve volném čase. Toto chování může mít nebezpečnou formu, např. agresivní jednání sportovních fanoušků, ale spadá sem např. i dlouhodobé sledování televize, které může na jedince nepříznivě působit v mnoha oblastech.

²¹ Srov. SLEPIČKOVÁ, I. *Sport a volný čas*, s. 15-16.

²² Srov. OPACHOWSKI, H. *Einführung in die Freizeitwissenschaft*, s. 277.

²³ Srov. ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*, s. 292-293.

²⁴ Srov. SLEPIČKOVÁ, I. *Sport a volný čas*, s. 18.

²⁵ Srov. ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*, s. 291.

1.4 Význam smysluplného trávení volného času

Jak uvádí Kratochvílová, utvářejí v každé době společenské podmínky vlastní obraz společenského života i volného času. S tímto souvisí i význam a funkce volného času. V kontextu aktuálních požadavků na volný čas vymezuje funkce volného času následovně:²⁶

- **zdravotně-hygienická funkce**, která se uplatňuje již v samotné existenci volného času, tedy prostoru pro možnou kompenzaci jednostranných zátěží, odpočinek a rekreaci,
- **seberealizační funkce**, jež dává možnost k uspokojení potřeb, rozvíjení zájmů a předpokladů jedince,
- **formativně-výchovná funkce**, která umožňuje formování osobnosti (potřeb, zájmů, schopností, mravních vlastností, charakteru atd.) ve specifických podmínkách volného času,
- **socializační (resp. společenská) funkce**, jež se projevuje ve vytváření podmínek pro navazování vztahů a sociálních kontaktů s dalšími jedinci a prostoru pro osvojování společenských norem a získávání zkušeností prostřednictvím sociálního učení,
- **preventivní funkce**, jež je spojena s možností poskytovat různorodé nabídky pro hodnotné trávení volného času, pozitivně působit a motivovat jedince ke smysluplnému využívání volného času a tím zamezovat negativním společenským jevům.

Za funkce volného času jsou často označovány odpočinek, zábava a rozvoj osobnosti. Jak uvádí Spousta,²⁷ nejsou tyto funkce rovnocenné, odpočinek a zábava jsou funkce doplňující, jejichž hodnota spočívá v důležitosti pro rozvoj třetí komponenty, tedy rozvoje osobnosti.

Volný čas plní mnohé funkce nejen ve vztahu k jedinci, ale také ve vztahu ke společnosti jako celku. „*Ve sféře volného času se jedná o rozhodnutí o rozvoji talentu mladého jedince a naplnění jeho potřeb a zájmů, na druhé straně se tlumí*

²⁶ Srov. KRATOCHVÍLOVÁ, E. *Pedagogika volného času*, s. 87-88.

²⁷ Srov. SPOUSTA, V. et al. *Teoretické základy výchovy ve volném čase*, s. 30.

tendence k negativnímu sociálnímu zrání.“²⁸ V oblasti volného času dochází také často k rozvoji a inovacím, které jsou v jiných sférách života společnosti zpočátku odmítány či přijímány s nedůvěrou. Tato funkce volného času je společností podporována vytvářením podmínek, které souvisí s úsilím po jejím naplňování.

Rostoucí měrou se volný čas začíná v životě jedince i celé společnosti uplatňovat zejména od druhé poloviny 20. století, kdy se významně zvyšuje jeho rozsah. Se zvyšujícím se rozsahem volného času roste též význam jeho výchovného zhodnocování, neboť volný čas je jednak důležitou oblastí seberealizace člověka, ale může být také prostorem naplněným nicneděláním, nudou či nežádoucím jednáním jedince vůči sobě, společnosti i přírodě.²⁹ „*Všechny činnosti člověka (pracovní a mimopracovní) mají antropogenní a sociogenní význam. Působí na lidi i lidských svět (eufunkčně, neutrálně nebo disfunkčně).*“³⁰

Důležitou součástí volného času je zájmová činnost. Kvalitní osobní zájmy se mohou v kritických obdobích života stát pro jedince významnou oporou. V době ztráty zaměstnání, mateřské dovolené, odchodu dospělých dětí z rodiny či dalších zátěžových situacích mohou záliby znamenat důležitou pomoc. Přináší například možnost společenských kontaktů s lidmi s podobným zaměřením, přispívají k pocitům životní pohody, ovlivňují psychofyziologickou kondici člověka atd.³¹

Velmi významné jsou činnosti, jež přináší prospěch druhým lidem. Takové činnosti pozitivně ovlivňují sebehodnocení a realizaci životního smyslu.³²

Mnohostranné činnosti ve volném čase se mohou významně podílet na prevenci patologického jednání jedinců. Prostřednictvím aktivit ve volném čase získává jedinec zkušenosti. Činnosti jsou schopny přispívat k rozvoji mezilidských vztahů i osobnosti jako celku.

²⁸ SAK, P., SAKOVÁ, K. *Mládež na křižovatce*, s. 59

²⁹ Srov. HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*, s. 9-12.

³⁰ SPOUSTA, V. et al. *Teoretické základy výchovy ve volném čase*, s. 117.

³¹ Srov. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času*, s. 31.

³² Srov. ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*, s. 199.

Harmonický rozvoj podporovaný činnostmi ve volném čase zahrnuje:³³

- vztahy jedince k přírodě, k lidem i k sobě samému,
- uspokojování rozličných potřeb, zájmů, utváření hodnotového systému,
- spoluúčast na řešení společenských problémů a seberealizaci jedince.

1.4.1 Volný čas a vývoj jedince

Volný čas hraje při vývoji jedince důležitou roli. Širokou oblast zaujímá v předškolním období, kdy hlavní náplň života dítěte tvoří hra, zábava a odpočinek, jež v podstatě vyplňují veškerý čas dítěte. V tomto období převládá u dětí zájem o činnost samu.

Při vstupu dítěte do školy začíná být volný čas chápán ve srovnání s časem povinností. Organizace a náplň volného času dítěte v mladším školním věku bývá zajišťována dospělými. Bez vhodné organizace volného času může dítě trávit volný čas neproduktivně či škodlivě, naopak nadměrná organizace a vyplňování volného času může vést ke zvyšování psychického i fyzického zatížení dítěte, přetěžování a k chápání aktivit vyplňujících volný čas jako aktivit povinných, náročných a nechtěných.³⁴

Zájmy dětí v mladším školním věku nejsou ještě rozlišeny a proto je vhodné dětem předkládat pestrou nabídku činností s různým obsahem, realizovanou v různých prostředích.³⁵ Zakoušení různých činností může přispět k objevení předpokladu a schopností pro rozličné aktivity a upevňovat motivaci dětí k jejich následné realizaci.

Změna v pojmání volného času nastává přibližně od 10. roku věku, kdy jedinec vstupuje do období pubescence. Období je spojeno s hledáním vlastní identity a touhy po samostatnosti. Volný čas a jeho využívání poukazuje na

³³ Srov. SPOUSTA, V. et al. *Teoretické základy výchovy ve volném čase*, s. 119.

³⁴ Srov. Tamtéž, s. 31.

³⁵ Srov. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času*, s. 97.

zájmovou a hodnotovou orientaci jedince, působení dospělých v tomto období je přijímáno již s větší kritičností a proto zaměřováno především na nabídku aktivit s důrazem na vlastní svobodnou volbu.³⁶ „*Dospívající potřebují poznávat svět, orientovat se v něm i zasahovat do jeho dění. Zajímají se o vše možné, neví, co by udělali dříve a chtějí si vše vyzkoušet. Hledají takové činnosti, které odpovídají jejich předpokladům, v nichž by vynikli a dosáhli uspokojení.*“³⁷ Období dospívání je spojeno s kvalitativními změnami osobnosti jedince, které se promítají i do oblasti využívání volného času. Dochází k proměnám rolí, rodinných vztahů a příklonu k vrstevnickým skupinám.

Přibližně od 15. a 16. roku do 21 let, tedy v období adolescence, přechází výchova do sebevýchovy. Jedinec tráví volný čas a volí aktivity ve volném čase na základě vlastní odpovědnosti. „*V určité hyperbole bychom mohli říci, že obsah volného času a způsoby jeho trávení ukazují u adolescentů jejich individuální společenskou hodnotu v rámci daného hodnotového společenského systému.*“³⁸ Obsahová náplň volného času dospívajících se vyznačuje značnou různorodostí a poukazuje na jejich aktuální zájmovou i hodnotovou orientaci. Někteří dospívající věnují zájmům hodně času a získané dovednosti či poznatky pak často korespondují s jejich následnou profesní orientací.³⁹

Někdy dospívající jedinci odmítají řadu aktivit doposud v rodině provozovaných, hledají vlastní náplň volného času a snaží se tak překonat vazbu, která by byla pro jejich další vývoj omezující. V tomto období je ze strany rodičů velmi důležité citlivé přistupování k dětem, umožnit uplatnění svobodné vůle dítěte, ale zároveň jej nenechávat formovat pouze vnějšími vlivy a do společného rodinného programu zařazovat i činnosti pro dítě významné.⁴⁰

V období dospělosti je využívání volného času podmíněno osobností a společenskou-ekonomickou situací jedince. U populace v produktivním věku

³⁶ Srov. SPOUSTA, V. et al. *Teoretické základy výchovy ve volném čase*, s. 32.

³⁷ NĚMEC, J. et al. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času*, s. 24.

³⁸ SPOUSTA, V. et al. *Teoretické základy výchovy ve volném čase*, s. 32.

³⁹ Srov. PÁVKOVÁ, J., et al. *Pedagogika volného času*, s. 98.

⁴⁰ Srov. PŘADKA, M., KNOTOVÁ, D., FALTÝSKOVÁ, J. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*, s. 39-40.

souvisí volný čas se sociálním postavením nebo s finanční zajištěností. Svou roli hrají také konkrétní období života nebo upřednostňované životní hodnoty.⁴¹ Nedostatek kvalitních zálib lze dle Pávkové⁴² chápat jako negativní osobností rys.

Významnou roli nabývá využívání volného času v době stáří a odchodu do důchodu, kdy náplň volného času úzce souvisí s pocitem životní pohody.⁴³ Odchod do důchodu znamená ukončení vykonávání povolání a člověkem, který nemá jiné činnosti, kterým by se rád věnoval, může být toto období zvládáno obtížněji než jedincem, který ví jak a naplňuje vzniklý volný čas smysluplně.

1.4.2 Specifika volného času dětí a mládeže

Volný čas dětí a mládeže vykazuje určitá specifika, neboť období dětství a dospívání je spojeno s určitými znaky, které volnému času a jeho využívání v tomto období přisuzují významné postavení. Toto období je často spojeno s širokým spektrem aktivit a zájmovou různorodostí. Se zvyšujícím se věkem jedince dochází spíše k redukci zájmového zaměření a také k prohlubování vybraných zájmových aktivit.⁴⁴

V období dětství a mládí si jedinec utváří hodnotový systém, který se v důsledku promítá do životního způsobu jedince, jehož součástí je i způsob trávení volného času.⁴⁵ „*Množství rozmanitých činností dospělých - činností pracovních, zájmových a zábavních - láká děti a mladistvé. Dítě a mladistvý usiluje o to poznat svět a život a aktivně se ho zmocnit, vyzkoušet si různé činnosti, ověřit si své schopnosti i další předpoklady.*“⁴⁶ V období mládí se tvoří základní zájmová orientace, která se projevuje jak v obsahovém naplňování volného času, tak i ve smyslu aktivní životní pozice. Využívání volného času v dětství a mládí

⁴¹ Srov. SLEPIČKOVÁ, I. *Sport a volný čas*, s. 16.

⁴² Srov. PÁVKOVÁ, J., et al. *Pedagogika volného času*, s. 30.

⁴³ Srov. SPOUSTA, V. et al. *Teoretické základy výchovy ve volném čase*, s. 32.

⁴⁴ Srov. SAK, P., SAKOVÁ, K. *Mládež na křižovatce*, s. 59.

⁴⁵ Srov. Tamtéž, s. 59.

⁴⁶ ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*, s. 293.

ovlivňuje celoživotní orientaci člověka. Životní způsob a volný čas u dospělého jedince je určován vývojem a rolami spojenými s určitou životní fází.⁴⁷

Období dětství a mládí je významnou dobou, kdy si jedinec osvojuje návyky k využívání volného času. Během dospívání se formují zájmy, které podstatně ovlivňují budoucí náplň a trávení volného času, mohou se stát základem profesní orientace nebo jsou nadále pěstovány pro zábavu a odpočinek a přispívají k životní pohodě jedince.

Z výchovného hlediska je významné zejména pedagogické ovlivňování volného času u dětí a mládeže, neboť děti ještě nemají dostatek zkušeností a nedovedou se orientovat ve všech možnostech zájmových činností. Kvalitní výchova ve volném čase má výrazný preventivní význam a jak vyplývá z historicky získaných zkušeností i podnětů ze zahraničí, prevence je ve výchově účinnější a levnější než následná náprava či převýchova.⁴⁸

Z pedagogického hlediska má péče o volný čas dětí a mládeže dva hlavní úkoly a to výchovu ve volném čase a výchovu k volnému času. Hofbauer⁴⁹ rozlišuje výchovné zhodnocování volného času do oblastí výchovy ve volném čase, výchovy prostřednictvím aktivit volného času a výchovy k volnému času.

Dle Pávkové do oblasti péče o volný čas dětí a mládeže spadá:⁵⁰

1. *Bezprostřední naplňování volného času smysluplnými aktivitami rekreačními i výchovně-vzdělávacími – tedy výchova ve volném čase.*
2. *Výchova k volnému času, která jedince seznámí s množstvím zájmových aktivit, poskytne mu v nich základní orientaci a pomůže mu na základě vlastních zkušeností v různých oborech najít oblast zájmové činnosti, která mu dá možnost uspokojení a seberealizace: vytváří tedy návyky pro budoucí trávení volného času.“*

Způsob vyplnění volného času, jeho kvalita a hodnota, patří mezi podstatné faktory, které mohou ovlivňovat vývoj osobnosti dítěte. Nežádoucí způsob trávení

⁴⁷ Srov. SAK, P., SAKOVÁ, K. *Mládež na křižovatce*, s. 59.

⁴⁸ Srov. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času*, s. 13-14.

⁴⁹ Srov. HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*, s. 15-16.

⁵⁰ PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času*, s. 18.

volného času může mít za následek morální úpadek, kriminální kariéru apod., dochází k vytváření patologických rámců chování a jejich kotvení do dalších let jedince. Volný čas mladého člověka představuje důležitou součást jeho života, má velký vliv na jeho osobnostní složky, proto je žádoucí vést mladé lidi k umění správného a žádoucího trávení volného času, aby volný čas později vnímali jako nepřehlédnutelnou složku svého života.⁵¹

Vztah dětí a mládeže k volnému času může být podmíněn jednak objektivními podmínkami, jednak vztahem k aktivitám a institucím volného času. Na postoje jedince k volnému času působí sociální prostředí (rodina, škola, volnočasové instituce, sdružení, obec, média, celospolečenský i mezinárodní kontext) i osobnostní podmíněnost volby činnosti ve volném čase, kde hraje roli biologická, psychologická, sociální, vzdělávací a výchovná dimenze člověka. Postoje jedince k volnému času se pak následně mohou projevat tím, že jedinec:⁵²

- chce a umí volný čas zhodnocovat,
- volný čas nezhodnocuje, což může vyplývat z toho, že k tomu nemá dostatečné podmínky, nechce, s volným časem nakládat nedovede či svou roli hraje nežádoucí rozšíření volného času v období nezaměstnanosti.

1.5 Volný čas a životní styl

Vztah k volnému času každého jedince a způsob, jakým s ním nakládá, ukazují na jím upřednostňovaný životní styl. Podstatou životního stylu jsou životní postoje, které jedinec preferuje a v nichž se odráží systém hodnot, jež si individuálně utváří vlastní aktivitou a na němž se podílí i vliv životních podmínek.⁵³

⁵¹ Srov. HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*, s. 13.

⁵² Srov. Tamtéž, s. 48.

⁵³ Srov. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času*, s. 28-29.

Jak uvádí Kratochvílová,⁵⁴ je volný čas s životním stylem spojen velmi úzce, neboť poskytuje prostor pro sebevyjádření a seberealizaci jedince, v souladu s jeho zájmy a potřebami.

„Pojem životní styl lze charakterizovat jako komplex psaných a nepsaných norem a identifikačních vzorů, souhrn životních podmínek, na které lidi berou ohled ve vzájemných vztazích a chování. Je ovlivněn životní, rodinnou a profesní dráhou každého jednotlivce, společenskými rolemi a tradicí.“⁵⁵

Životní styl v podstatě zahrnuje všechny lidské aktivity, jejichž projevování je opakovanější a trvalejší. Nejčastěji je posuzován dle názorů, postojů a vnějších projevů chování.⁵⁶ Do životního stylu lze zařazovat dlouhodobější specifické názory, postoje, temperamentové vlastnosti a návyky každého jedince, které poukazují na jedinečnost jeho chování.

Životní styl je jedním z faktorů podmiňujících kvalitu života člověka. Své významné postavení zastává i tím, že jej jedinec může sám ovlivňovat a utvářet více než jiné faktory. Upřednostňovaný životní styl může člověka směřovat k naplňování životní spokojenosti či k upevňování zdraví.⁵⁷

Faktory, které ovlivňují utváření životního stylu, lze rozlišit na dvě základní skupiny. Jde o objektivní faktory, které vychází především z ekonomických a politických podmínek dané společnosti, a subjektivní faktory, jež odrážejí potřeby a záměry jedince. Objektivní i subjektivní faktory ovlivňují aktivity ve volném čase, objektivní předurčují podmínky pro možné trávení volného času, subjektivní faktory se projevují jako zájmy a potřeby a jsou dány osobností samou, jejími specifickými zvláštnostmi v kombinaci s výchovným působením.⁵⁸

⁵⁴ Srov. KRATOCHVÍLOVÁ, E. *Pedagogika volného času*, s. 185.

⁵⁵ ČIHOVSKÝ, J. Životní styl jako mnohoaspektový fenomén. In *Aktuální problémy životního stylu*, s. 51.

⁵⁶ Srov. SLEPIČKOVÁ, I. *Sport a volný čas*, s. 37.

⁵⁷ Srov. Tamtéž, s. 39

⁵⁸ Srov. KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. et al. *Člověk-prostředí-výchova*, s. 155-156.

Životní styly lze rozlišit na:⁵⁹

- **pracovně-orientovaný životní styl**, kdy práce je hlavním a ústředním cílem života, volný čas je chápán jako čas sloužící k odpočinku a regeneraci sil pro následnou další práci,
- **hedonistický životní styl**, jenž se vyazuje upřednostňováním života ve volném čase a chápáním práce jako nutnosti k zajištění volného času,
- **celistvý životní styl**, kdy volný čas i čas práce je chápán jako stejně hodnotný.

Přeceňování ani podceňování volného času v životě člověka není stav ideální. Práce i volný čas vykazují určitá specifika, která svou hodnotu získávají zejména ve vzájemné provázanosti. Obě tyto sféry vstupují do života jedince a zastávají v něm významné a důležité místo. „Z pochopení celistvosti člověka vyplývá pojetí práce a volného času jako dvou rovnocenných životních hodnot z hlediska individua i společnosti.“⁶⁰

V politice a společnosti dosud panuje převládající názor, že práci, jako ústřední bod života, nelze vyvážit ničím stejně hodnotným. Jak uvádí Opachowski,⁶¹ bylo na základě realizovaných výzkumů zjištěno, že lidé jsou schopni představit si náplň života i v jiných činnostech. V budoucnu se tak dá očekávat přehodnocení smyslu života. Smyslem života se pro mnoho lidí může stát nalezení toho, co se jim v pracovním procesu nedostává, tedy například naplnění potřeby seberealizace úzce spojené se smyslem.

Pro význam, který jedinec přikládá určitému druhu volnočasových aktivit, je stěžejní jeho hodnotová orientace, která se projevuje v upřednostňování určitých aktivit, v orientaci na konzumní využívání volného času nebo v inklinaci k činnostem, které přinášejí skutečné a hluboké prožitky.⁶²

Jednání člověka ve volném čase se odlišují také dle míry aktivity, kterou jedinec vynakládá a je ochoten při volnočasových aktivitách vyvinout. Pasivní

⁵⁹ Srov. KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. et al. *Člověk-prostředí-výchova*, s. 154-155.

⁶⁰ SPOUSTA, V. et al. *Teoretické základy výchovy ve volném čase*, s. 18.

⁶¹ Srov. OPACHOWSKI, H. *Einführung in die Freizeitwissenschaft*, s. 284.

⁶² Srov. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času*, s. 29-30.

jednání ve volném čase je méně příznivé možné rozvíjení osobnosti a často s sebou přináší neblahé důsledky.⁶³

Zdravý životní styl úzce souvisí se smysluplným využíváním volného času. Pedagogické ovlivňování volného času je zaměřeno především k výchově ke smysluplnému využívání volného času a chápání jeho hodnoty. Jde o vedení člověka k upřednostňování aktivity před pasivitou, k pestrým mnohostranným zájmům i kvalitativnímu prohlubování zájmů a mezilidských vztahů při samotných aktivitách ve volném čase.⁶⁴ *Ve všech smysluplných aktivitách nacházejí lidé i vlastní seberealizaci.*⁶⁵

⁶³ Srov. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času*, s. 30.

⁶⁴ Srov. Tamtéž, s. 31.

⁶⁵ SPOUSTA, V. et al. *Teoretické základy výchovy ve volném čase*, s. 117.

2 FORMOVÁNÍ OSOBNOSTI

Na vývoji jedince, tedy procesu jeho růstu a kvalitativních proměn, se spolupodílí mnoho faktorů a podmínek. Jak uvádí Čáp,⁶⁶ lze zjednodušeně říci, že vývoj osobnosti zahrnuje zrání, kde rozhodující úlohu přebírají geny a vrozená výbava jedince a vzájemné ovlivňování jedince a prostředí. Tyto aspekty jsou navzájem neoddělitelné.

Formování osobnosti, jako součást vývoje jedince, je spjato s působením rozličných vnitřních i vnějších podmínek. Především jde o podmínky:⁶⁷

- **vnější** – do nichž spadá působení rodiny, vrstevníků, skupin, školy, lokality, životního prostředí, širšího prostředí,
- **vnitřní** – zde hrají roli biologické podmínky, psychické procesy a stavy, psychické vlastnosti,
- **mechanismy interakce osobnosti s prostředím** – zahrnující např. činnosti a učení, socializaci, sociální učení, interakce, přijímání rolí a interiorizaci společenských norem.

Všeobecně se přijímá, že při formování osobnosti působí jak dědičnost, tak prostředí. Odpověď na otázku, který z těchto faktorů působí více, není jednoznačně zodpovězena. Dle Matouška a Kroftové⁶⁸ vychází naše společnost spíše z předpokladu, že jedince lze dalekosáhle formovat a ovlivňovat vlivy prostředí, což se odráží v určitém vědeckém nedocenení vlivů genetické výbavy člověka a vytvářením vědeckých teorií, které tyto teze potvrzují.

Dle Čápa⁶⁹ lze uvést, že působení biologické výbavy jedince (dědičné, genové, vrozené, konstituční) souvisí s posouzením a reakcí sociálního prostředí. Ve vývoji člověka se tedy významně uplatňují biologické podmínky v interakci s odezvou sociálního prostředí na ně.

⁶⁶ Srov. ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*, s. 181-182.

⁶⁷ Srov. Tamtéž, s. 183-184.

⁶⁸ Srov. MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ, A. *Mládež a delikvence*, s. 21.

⁶⁹ Srov. ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*, s. 188-189.

Faktory podílející se na utváření osobnosti lze dělit na vnější a vnitřní funkcionální a výchovné vlivy. Do vnějších funkcionálních vlivů spadá nezáměrné působení prostředí přírodního a sociálního. Největší formativní účinky na jedince vykazuje užší sociální prostředí, zahrnující např. zájmové skupiny, kroužky, party, přátele, rodinné příslušníky. Vnější výchovné vlivy se uplatňují záměrným působením rodičů, vychovatelů, učitelů a dalších osob. Vnitřní funkcionální vlivy lze označit jako neuvědomělé utváření člověka působením životních zkušeností, které jedinec získává bezděčným působením rodiny, pracovního prostředí, společnosti i ve volném čase. Projevují se jako individuální soubor tělesných, duševních, dědičných, vrozených i získaných vlastností. Poslední skupinu faktorů působící na formování jedince lze označit jako vnitřní výchovné vlivy. Tyto vlivy zahrnují vědomé sebeutváření a sebevýchovu jedince.⁷⁰

„Jednotlivé složky prostředí, zejména sociálního, mohou psychický vývoj dítěte ovlivnit v nestejně míře, protože působí v jednotlivých vývojových fázích odlišným způsobem. Z tohoto hlediska lze diferencovat vliv určitých sociálních skupin i celkového společenského kontextu.“⁷¹

Na vývoj jedince a formování jeho osobnosti má významný vliv sociální prostředí zejména prostřednictvím výchovy, tedy záměrného a cílevědomého působení na jedince s cílem utvářet takové rysy osobnosti, které jsou z hlediska společnosti považovány za žádoucí. Klíčovým činitelem výchovy se pro člověka stává rodina, na kterou následně navazují předškolní zařízení, škola i instituce pro výchovu mimo vyučování.⁷²

⁷⁰ Srov. ŠIKULOVÁ, R., KOLÁŘ, Z. *Kapitoly z obecné pedagogiky*. [online] Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta - katedra primárního vzdělávání © 1998 – 2007 [cit. 2008-02-14]. Dostupné na WWW: <http://pf1.ujep.cz/> s. 24-26.

⁷¹ VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*, s. 45.

⁷² Srov. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času*, s. 33.

2.1 Přirozená prostředí výchovy a média

Z pohledu sociální pedagogiky zaujímá významnou roli v socializačním procesu jedince přirozené prostředí výchovy, které svůj vliv uplatňuje záměrným i nezáměrným působením. Do přirozeného prostředí výchovy bývá zařazováno prostředí rodinné, lokální a vrstevnické. Význam sociálních skupin, které do tohoto prostředí spadají, je spjat především s působením silných citových vazeb, jež se mezi členy utváří.⁷³ Malé sociální skupiny ovlivňují jedince v mnoha směrech. Jejich význam je zohledňován z různých pohledů mnoha vědeckých disciplín. „*Malé sociální skupiny mohou mít na jedince značný vliv, protože působí přímo, prostřednictvím mezilidských kontaktů a vztahů. Mohou být zdrojem zátěžových i protektivních (ochranných) vlivů. Člověka chrání vědomí, že někam patří, že se tam cítí bezpečný, respektovaný a milovaný, a naopak se může cítit ohrožen, pokud je zde negativně hodnocen a odmítán.*“⁷⁴

Rodina zastává výsadní postavení mezi činiteli, jež se podílejí na formování člověka již jen tím, že představuje první společenské prostředí, se kterým se jedinec setkává. „*Rodina celoživotně ovlivňuje osobnost člověka a formuje jej především v době jeho utváření, tedy v dětství a dospívání. Poskytuje mu emocionální stabilitu (za předpokladu, že je rodina úplná a funkční), je zainteresována na osobních potížích jedince a jeho osobních zájmech.*“⁷⁵ Prostřednictvím rodiny člověk získává první zkušenosti, osvojuje si hodnoty a normy dané společností, přijímá sociální role. Rodina zprostředkovává dítěti vlivy společnosti, uvádí ho do dalších sociálních prostředí.

Vrstevnická skupina bývá po rodině označována za nejdůležitější socializační činitel. Tyto skupiny se začínají vytvářet od počátku školní docházky a s rostoucím věkem zaujímají v životě dítěte stále významnější postavení. Vrstevnické skupiny mohou rozhodujícím způsobem určovat způsob trávení volného času jedince, svůj nejsilnější vliv totiž uplatňují v období, kdy je volný

⁷³ Srov. KLAPILOVÁ, S. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*, s. 24.

⁷⁴ VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*, s. 45.

⁷⁵ PŘADKA, M., KNOTOVÁ, D., FALTÝSKOVÁ, J. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*, s. 38.

čas dětí nedílnou a objemnou součástí jejich života. „*Některé skupiny představují rizikové prostředí spojené s řadou jevů sociální patologie (extremistické skupiny, delikventní a drogová subkultura, některé sekty apod.), ale obecně je členství ve vrstevnické skupině důležitým faktorem zdravého vývoje jedince.*“⁷⁶ Vrstevnické skupiny mohou dítě vést k patologickému využívání volného času, ale členství v nich může být též motivujícím činitelem pro získávání nových dovedností a rozvíjení zájmů.

Další prostředí, které spadá do přirozených prostředí výchovy, je prostředí lokální. „*Lokální prostředí je vymezený prostor, ve kterém žije masa lidí, vyznačujících se společným způsobem života. V tomto prostředí probíhají všechny vztahy nebo větší část vztahů mezi osobami, které zde žijí.*“⁷⁷ Mezi znaky lokálního prostředí patří například malá rozloha a určitá izolovanost od okolí, bezprostřední navazování vztahů, které je založeno na příbuzenství či sousedství, společné tradice, zvyky a normy a určitá profesní, etnická a další stejnorodost. V lokálním prostředí dochází k navazování vztahů, které se dají označit jako sousedství. Sousedství se podílí na zmírňování anonymity a izolace a všeobecně zastává významnější úlohu na venkově než ve městech.⁷⁸

Lokální prostředí působí na člověka v oblasti sociální kontroly, kdy na něj vyvíjí určitý tlak, který jej má přivést k všeobecně uznávaným způsobům chování. „*Mravy, zvyklosti, konvence i zvyky působí na děti i mládež ve vymezeném lokálním prostředí a nutí je různými prostředky a tlaky k obvyklému jednání a chování. Jde tedy o socializaci, uskutečňující se v lokálním prostředí v rodině i mimo rodinu.*“⁷⁹ Jedinec se stává členem určitého lokálního prostředí a ve svém životě nepřestává nikdy někam patřit. V rámci tohoto prostředí jsou mu předávány kulturní hodnoty dané společností. Lokální prostředí hraje významnou úlohu

⁷⁶ PÁVKOVÁ, J., et al. *Pedagogika volného času*, s. 34.

⁷⁷ KLAPILOVÁ, S. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*, s. 37.

⁷⁸ Srov. Tamtéž, s. 37-38.

⁷⁹ Tamtéž, s. 38.

především v době dospívání člověka, kdy se podílí na formování jazyka, chování, umožňuje získávat zkušenosti, sdílet tradice i znalosti.⁸⁰

V posledních letech je věnováno hodně pozornosti vlivu médií a jejich podílu na formování člověka. Otázka je často diskutována v souvislosti se vzrůstajícím agresivním a násilným chováním. Odborníci se neshodují v otázce podílu médií při utváření osobnosti jedince. Často však poukazují na fakt, že jejich účinky na děti lze usměrňovat pomocí aktivní účasti a výkladu. *„Zlo a násilí nemusí mít destruktivní účinky, je-li dětem prezentováno v kontextu, jenž těmto projevům dává smysl v přijatém, kulturním rámci a nejsou-li tyto děti bezprizorné. Dítě, jež na takový rámec není dostatečně napojeno a o které se nikdo dospělý nezajímá, pak může násilí považovat za legitimní způsob prosazování lidských potřeb.“*⁸¹ Jak uvádí Matoušek a Kroftová,⁸² negativní účinky má televizní násilí především na děti, které jsou určitými faktory k násilí disponovány. Tyto faktory zahrnují dědičné a konstituční faktory, rodičovský nezájem nebo nepřátelství či členství ve skupinách, které sdílejí určité deviantní normy.

2.2 Formování osobnosti v činnostech

Lidské činnosti, zahrnující i aktivity ve volném čase, se významně podílejí na formování osobnosti. Jednotlivé psychické vlastnosti jedince se rozvíjí prostřednictvím činností, které na tyto vlastnosti kladou určité požadavky. Vykonávání činností uspokojuje rozličné potřeby (poznání, sociálního styku...), nedostatek činností se podílí na zhoršování psychického i somatického stavu jedince. Dle Nakonečného⁸³ *„je činnost vlastně jakýmsi zjevným podkladem lidské psychiky, formou její zjevné existence, psychika se v lidských činnostech nejen utváří, ale i projevuje a to nejen v tom, co člověk činí, jak a proč to činí, ale*

⁸⁰ Srov. PŘADKA, M., KNOTOVÁ, D., FALTÝSKOVÁ, J. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*, s. 31.

⁸¹ MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ, A. *Mládež a delikvence*, s. 101.

⁸² Srov. Tamtéž, s. 104.

⁸³ NAKONEČNÝ, M. *Úvod do psychologie*, s. 37.

i v produktech jeho činnosti (zejména umělecká díla jsou charakteristickým projevem duševního života jejich tvůrců).“

Významná, jak pro děti i dospělé, je společná činnost, která vytváří prostor pro napodobování, možnost využít kontroly i rad od zkušenějších realizátorů činnosti či možnost získání podpory a povzbuzení. Realizace společné činnosti v příznivě emočním klimatu zprostředkovává jedinci např. uspokojení ze spolupráce, vzájemné pomoci, komunikace, podporuje motivaci a zdokonalování se v činnosti, rozvíjí sociální dovednosti, schopnost kooperace atd.⁸⁴

Dle Čápa⁸⁵ v sobě činnosti v jednotě spojují chování i prožívání jedince a probíhá v nich vzájemné působení člověka a prostředí. Každá činnost může být prováděna trochu jiným způsobem, vykazovat jinou kvalitu, může vycházet z různých motivů. Svůj vliv na započetí, průběh i výsledky činnosti uplatňují různé podmínky, které často působí i pouze zprostředkovaně. Mezi vnější činitele působící v činnostech lze počítat rodinu, školu, zájmová seskupení, ale také ekonomické, politické i kulturní podmínky. Za vnitřní činitele lze označit například zájmy, vědomosti, schopnosti nebo zdravotní stav jedince. Tito činitelé působí na činnosti, na sebe navzájem a zároveň jsou ovlivňovány i činnostmi samými.

Vykonávání činnosti předpokládá a ovlivňuje také schopnost jedince vnímat, a poznávat, souvisí s motivací k dané činnosti, s psychofyzilogickým stavem člověka, s jeho poznatky, zkušenostmi, vědomostmi a schopnostmi.⁸⁶ V činnostech se mohou formovat různé aspekty osobnosti, čehož se neplánovaně i záměrně užívá ve výchovném působení. Činnosti se podílejí na rozvoji senzomotorických i intelektových dovedností a schopností. Svůj vliv uplatňují na získávání sociálních dovedností. Rozvíjí estetické vnímání, emoce a schopnosti a v neposlední řadě formují volní vlastnosti, charakter a odolnost jedince vůči zátěži.

⁸⁴ Srov. ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*, s. 198.

⁸⁵ Srov. Tamtéž, s. 73-74.

⁸⁶ Srov. Tamtéž, s. 74.

Působení na jednotlivé vlastnosti osobnosti souvisí s charakterem činnosti, ale formující účinek činností je závislý také na určitých podmínkách, nejen na obsahu činnosti samé. Souvisí například s motivací nebo emoční atmosférou, ve které jedinec aktivitu vykonává. Významnou roli zde hrají činnosti ve volném čase, tedy aktivity, které si jedinec dobrovolně volí a jež mu přináší pocity uspokojení a radosti.

V psychologickém pojetí lze rozlišit určité hlavní druhy činností, které zahrnují hry, učební činnosti, práci a činnosti ve volném čase. V činnostech se člověk projevuje i formuje a jsou pro něho v jednotlivých fázích vývoje různě významné. Všechny tyto činnosti se navzájem prolínají a mohou tvořit obsahovou náplň volného času.

Důležitou součástí volného času jsou zájmové činnosti. Obsah těchto činností vyplývá z motivů a schopností jedinců, jejich rozsah souvisí s mnohostranností či jednostranností osobnosti a jejich různorodost se odráží v rozvoji a vývoji člověka. Dle Pávkové⁸⁷ lze zájmové činnosti chápat jako „*cílevědomé aktivity zaměřené na uspokojování a rozvíjení individuálních potřeb, zájmů a schopností.*“

Zájmové činnosti umožňují uspokojování mnoha potřeb, zprostředkovávají a upevňují vědomosti, dovednosti a návyky. „*Zájmová činnost ... plní funkci výchovnou i vzdělávací. Rozvíjí celou osobnost, působí motivačně i socializačně, podporuje seberealizaci. Jako součást volného času plní i úkoly zdravotně-hygienické. Může být prostředkem relaxace, odpočinku, duševní i fyzické rekreace a regenerace sil. Jedinci i společnosti přináší významné hodnoty zdravotní, kulturní, výchovné a vzdělávací, společenskopolitické, popř. i ekonomické.*“⁸⁸ Zájmové činnosti rozvíjejí schopnosti jedince a jeho volní vlastnosti. Mají potenciál k tomu, aby člověka přivedly ke smysluplnému trávení volného času a upevňovaly jeho návyky ve využívání volného času hodnotným způsobem, pro rozvíjení osobnosti a upevňování tělesného a duševního zdraví.

⁸⁷ PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času*, s. 92.

⁸⁸ Tamtéž, s. 98.

Zájmové činnosti se podílí na formování názorů, postojů i přesvědčení jedince, přispívají k aktivnímu přístupu k životu a mnohostranně ovlivňují osobnost člověka.⁸⁹ Svůj formující účinek upevňují kladením zvýšených požadavků na schopnosti a dovednosti jedince, které se následně pozitivně rozvíjí.

2.3 Formování zájmů

Dle Čápa⁹⁰ lze zájem pojímat jako získaný motiv, který se projevuje kladným emočním vztahem jedince k určité skutečnosti a určitému druhu činnosti. Zájmy mohou život člověka obohacovat a přispívat k jeho smysluplnosti, zatímco nedostatek zájmů je často spojen s patologickým chováním a životní nespokojeností.

Zájmy jsou úzce spjaty se schopnostmi a mají těsnou vazbu na vlohы jedince, neboť ty podmiňují vznik zájmů, ale také jejich rozvíjení. Patří mezi aktivačně-motivační vlastnosti.⁹¹

Podmínky a mechanismy působící při formování zájmů lze vymezit následovně.⁹²

1. Dítě přišlo do styku s činností, jež upoutala jeho pozornost a začíná se s ní seznamovat, významnou roli zde hraje dostatek i přiměřené množství podnětů.
2. Nezanedbatelnou úlohu při rozvíjení zájmů hraje společenské prostředí a zejména lidé, kteří jsou pro dítě významní, kladně posuzují a oceňují vybranou činnost.
3. Jsou vytvořeny či se formují potřebné podmínky k uskutečňování činnosti a to zejména působením nejbližšího prostředí, které v životě dítěte hraje důležitou roli.

⁸⁹ Srov. NĚMEC, J. et al. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času*, s. 23.

⁹⁰ Srov. ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*, s. 327.

⁹¹ Srov. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času*, s. 92-93.

⁹² Srov. ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*, s. 328-329.

4. Dítě je motivováno a při kladném emočním klimatu vedeno ke zdokonalování činnosti. Pokud vybraná činnost nenavazuje na vnitřní předpoklady, je dítě citlivě směřováno k činnostem pro ně vhodnějším.
5. Zdokonalování v činnosti přináší jedinci uspokojení mnohých potřeb, tím se rozvíjí jeho motivace k pokračování v činnosti.
6. Zlepšování výsledků i snaha, kterou jedinec vyvíjí, vyvolává kladné reakce okolí, zvláště významných druhých. U jedince se tak zvyšuje motivace v činnosti pokračovat.
7. Zdokonalování činnosti příznivě působí na rozvoj osobnosti. Vzniká možnost rozvoje volných vlastností, sociálních dovedností, upevňování vědomostí, dovedností i návyků. Člověk uspokojuje mnohé potřeby a zvyšuje se jeho sebehodnocení.

Jak uvádí Pávková,⁹³ rozvíjí jedinec zájmy především v těch oblastech, v nichž dosahuje úspěchu, tedy uspokojení z činnosti.

Pro rozvíjení zájmů je velmi důležitá podpora a postoj osob, které jsou pro dítě významné. K vytrvání v činnosti výrazně přispívá kladné hodnocení druhých, zejména významných druhých. Dle vývojových fází tuto roli zastávají nejprve rodiče, později, přibližně od desátého roku věku dítěte, vrstevníci. Pro dítě se může stát významnou osobou každý člověk, který k němu má pozitivní vztah, podporuje, povzbuzuje jej a pomáhá mu.

⁹³ Srov. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času*, s. 93

3 RODINA A JEJÍ VLIV NA VYUŽÍVÁNÍ VOLNÉHO ČASU

Většinou se pod pojmem rodina chápe manželský pár s dětmi, tedy rodina nukleární či jaderná. Dle různých kritérií lze rozlišit různé formy rodiny, ale všechna tato rozlišení spojuje existence příbuzenských a manželských vztahů mezi členy rodiny.

Rodina představuje přirozené prostředí, do kterého se člověk rodí a jež významně působí na rozvoj jeho osobnosti. Svůj vliv uplatňuje rodina zejména na dítě, kdy důležitý je již sám fakt, že rodinu si dítě nevybírání a nemůže ji opustit či vyměnit, pokud mu nevyhovuje. Rodina umožňuje naplňovat člověku jeho přirozenou potřebu někam patřit a pomáhá mu nacházet místo ve společnosti. *„Čím lepší, stabilnější a harmoničtější je kultura rodičů, rodiny a jejího okolí, se kterým se děti střetávají, tím méně je pak třeba děti přímo vychovávat. Jejich výchova závisí do značné míry na podmínkách, ve kterých děti žijí, na zkušenostech a způsobech, jakými se s nimi zachází, na příkladech, které jim okolí poskytuje. Děti se řídí především chováním svých rodičů. Nejdůležitějším úkolem rodičů je usměrnit svůj vlastní život tak, aby své děti ovlivňovali víc pozitivním než negativním směrem.“⁹⁴*

I když není rodina jediným činitelem, který se spolupodílí na utváření osobnosti člověka, zaujímá v životě jedince výlučné postavení. Působí a ovlivňuje jedince od počátku, tedy v nejcitlivějším a nejzranitelnějším období jeho života, z hlediska vlastní přirozenosti dokáže nejlépe uspokojovat psychické potřeby dítěte a výrazným způsobem podmiňuje představy jedince o mezilidských vztazích. Láskyplné a citově příznivé prostředí rodiny je důležitým předpokladem pro zdravý vývoj osobnosti.⁹⁵

⁹⁴ SPOUSTA, V. et al. *Teoretické základy výchovy ve volném čase*, s. 108.

⁹⁵ Srov. MATĚJČEK, Z. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*, s. 15-16.

3.1 Rodina a výchova

Působení rodinného prostředí na vývoj osobnosti je všeobecně považováno za vůbec nejdůležitější a nejvlivnější v životě jedince. Základní návyky a postoje si jedinec přináší ze své původní rodiny a často je uplatňuje v rodině, kterou v dospělosti sám zakládá. „Právě způsob, jakým žije rodina, klade základy celé osobnosti dítěte, včetně zásad a vzorů, podle nichž si bude vytvářet svůj životní styl v budoucnu.“⁹⁶ Rodina bývá označována za základní, primární, neformální sociální skupinu. Patří mezi významné společenské instituce a zastává výsadní postavení mezi činiteli, kteří se podílí na socializaci jedince do společnosti.⁹⁷ Důležitost rodiny pro člověka i samotnou společnost dokazuje i zájem mnoha vědních disciplín, které se zabývají jejím zkoumáním.

3.1.1 Faktory rodinného prostředí z hlediska výchovné funkce rodiny

Na výchovné působení rodiny mají vliv určití činitelé, kteří se spolupodílí na utváření rodinného prostředí. Hranici mezi těmito skupinami vlivů nelze vymezit striktně. Dle přehledu, který uvádí Spousta, je možné rozlišit:⁹⁸

- **materiální (ekonomické) faktory rodinného prostředí** – mezi tyto faktory patří zejména postavení rodiny v ekonomickém makrosystému společnosti, spotřeba rodiny jako součást životního způsobu, zaměstnanost rodin, rozvoj techniky a vliv všech těchto skutečností na život rodiny a výchovu dětí,
- **psychologické podmínky rodinného prostředí** – poukazují především na vnitřní stabilitu rodiny, jako základu emocionální atmosféry rodinného prostředí a na přirozenou strukturu rodiny, která souvisí s výchovným působením, zahrnujícím např. otázky rodičovských postojů při výchově, problematiku psychické deprivace dětí a další,

⁹⁶ KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. et al. *Člověk-prostředí-výchova*, s. 156.

⁹⁷ Srov. PŘADKA, M., KNOTOVÁ, D., FALTÝSKOVÁ, J. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*, s. 26.

⁹⁸ Srov. SPOUSTA, V. et al. *Teoretické základy výchovy ve volném čase*, s. 110-111.

- **kulturní stránku rodinného prostředí** - tato oblast je spjata s hodnotovou orientací a vzděláním rodičů, zahrnuje otázky připravenosti rodiny na výchovu dětí i podmínky, které působí na vytváření postojů dětí k lidem, vzdělání, práci, kultuře, životu jako celku.

Důležitou součástí výchovného působení rodiny jsou vztahy mezi členy a vzájemné soužití. Funkční rodina dítě vybavuje mimo jiné schopností adaptace na jiná prostředí, spolupráce s druhými, vírou ve vlastní schopnosti a schopností navazovat pozitivní vztahy k dalším lidem, což jsou významné dovednosti potřebné pro začlenění jedince do společnosti.

3.2 Rodina a její funkce

Funkce rodiny jsou různými odborníky vymezovány odlišně. Rodina má v životě dítěte nezastupitelné místo, má velmi významný vliv na rozvoj jeho osobnosti v oblasti tělesné, duševní i sociální.

Dle Lovasové lze vymezit tyto funkce rodiny:⁹⁹

- **reprodukční**, jež je spjata především s plozením potomků a sexuálním životem manželů, má význam jak pro samu rodinu, tak pro celou společnost,
- **ekonomickou**, jež materiálně zabezpečuje členy rodiny,
- **socializační**, která zahrnuje socializaci dětí a jejich přípravu na samostatnou existenci ve společnosti,
- **emocionální**, která je spjata s vytvářením citového zázemí pro své členy.

Jednotliví autoři nahlíží na funkce rodiny dle svého předmětu bádání a zdůrazňují odlišně význam i úlohu jednotlivých funkcí. Jednotlivé funkce rodiny se dotýkají i problematiky volného času.

S funkcí reprodukční (biologicko-reprodukční) souvisí plození potomků a následně tedy počet dětí, který se promítá do sféry možnosti přístupu

⁹⁹ Srov. LOVASOVÁ, L. *Rodinné vztahy*, s. 5.

k využívání volného času v různých institucích pečujících o volný čas a je spjat též se zájmem společnosti o tuto problematiku nebo s požadavky na široké spektrum nabídek rozmanitých volnočasových aktivit.

Z hlediska možností využívání volného času stojí v popředí funkce ekonomická (sociálně-ekonomická), tedy zda a jaké má rodina finanční prostředky k naplňování volného času prostřednictvím různých nabídek. Poukazuje se zde na fakt, jakým způsobem se rodina podílí na spotřebě konzumních nabídek, ale také na skutečnost, že ekonomická funkce rodiny souvisí i s možnostmi uspokojování potřeb, nadání a tedy rozvoje jednotlivých členů rodiny.

Dále s trávením volného času souvisí funkce socializační (socializačně-výchovná), neboť využívání volného času dětí souvisí s hodnotami a postoji rodičů, jejich zprostředkováním kultury společnosti, norem a žádoucího způsobu chování. Rodinná socializace probíhá na základě záměrného výchovného působení ve volném čase i k trávení volného času, ale svůj bezprostřední vliv na formování postojů dítěte k volnému času uplatňuje i osvojený způsob života dospělých členů rodiny. Rodina též umožňuje dítěti zapojování do formálních i neformálních skupin na základě společného zájmu. Utváří základy schopnosti jedince vstupovat do sociálních vztahů, navazovat a udržovat mezilidské kontakty, což může promítat i v následných způsobech využívání volného času.

Emocionální funkce rodiny se do oblasti volného času a jeho trávení promítá například při formování zájmů u dítěte či uspokojování jeho potřeb. „*Citová funkce rodiny je tou funkcí, kterou není schopna žádná jiná instituce v uspokojivé míře naplnit.*“¹⁰⁰ Pokud jedinec v rodině nachází pevnou jistotu, citové zázemí, je zde uznáván a přijímán, podporuje ho to přinejmenším v aktivitě a k navazování sociálních kontaktů, což se smysluplným trávením volného času úzce souvisí. Naplňování této funkce se promítá do velmi mnoho skutečností, neboť souvisí s vývojem psychicky zdravé osobnosti, která bude schopna vědomí vlastní odpovědnosti a hodnoty i hodnoty druhých.

¹⁰⁰ KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. et al. *Člověk-prostředí-výchova*, s. 83.

Z hlediska toho, jak se rodině daří naplňovat své základní funkce, lze rodiny odlišovat na funkční, afunkční a dysfunkční. I v tomto rozčlenění rodin se jednotliví odborníci neshodují.

Dle Stašové¹⁰¹ lze za funkční označit rodinu, která své funkce přiměřeně naplňuje. Afunkční rodina vykazuje určité poruchy v plnění některých funkcí, ale zásadně tím neohrožuje rodinný život či zdárný vývoj dítěte. Dysfunkční rodina se vyznačuje již vážnými poruchami svých funkcí, kdy dochází k narušení socializačního procesu dítěte a vnitřnímu rozkladu rodiny. Afunkční a dysfunkční rodina je dle této autorky chápána poněkud odlišně, než v pojetí jiných autorů.

Běžnější přístup k pojetí funkcí rodiny ukazuje například Lovasová, která vychází z Dotazníku funkčnosti rodin, jež byl sestaven pro psychology a profesionály pracujícími s dětmi, a která vymezuje rodiny dle naplňování funkcí následovně:¹⁰²

- **funkční rodina** - plní základní funkce a poskytuje podmínky pro zdárný vývoj dítěte,
- **problémová rodina** – objevují se poruchy některých funkcí, ale vážněji neohrožují systém rodiny či vývoj dítěte, problémy je rodina schopna řešit většinou svépomocí,
- **dysfunkční rodina** – vyskytují se již vážnější poruchy mnoha funkcí a ty mohou ohrožovat rodinný systém i vývoj dětí, rodina již též většinou není schopna zvládnout problémy bez pomoci zvenčí,
- **afunkční rodina** – vyznačuje se selháním v zabezpečení základních funkcí, závažně ohrožuje zdárný vývoj dítěte či dokonce i samu jeho existenci a dítěti je nutné zajistit rodinu náhradní.

Rodina významně podmiňuje výchozí podmínky nezbytné k začleňování do společnosti a poruchy jejích funkcí mohou jedince dalekosáhle negativně ovlivnit v mnoha oblastech. Funkční výchozí rodina představuje pro člověka nenahraditelné zázemí.

¹⁰¹ Srov. KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. et al. *Člověk-prostředí-výchova*, s. 79.

¹⁰² Srov. LOVASOVÁ, L. *Rodinné vztahy*, s. 8-9.

3.3 Rodina a duševní potřeby dítěte

Rodina, jako prvotní prostředí, ve kterém se dítě ocitá, ovlivňuje jeho zdárný vývoj. Dle Matějčka¹⁰³ rodina zaujímá výsadní postavení v možnosti přirozeným způsobem uspokojovat základní psychické potřeby dětí. Uspokojování psychických potřeb souvisí s vývojem psychicky zdravé osobnosti, která bude schopna dostát běžným požadavkům nutných pro její začlenění do společnosti. Do základních duševních potřeb lze zahrnout:¹⁰⁴

- potřebu náležitého přísunu podnětu zvenčí,
- potřebu smysluplného světa,
- potřebu životní jistoty,
- potřebu vlastní společenské hodnoty,
- potřebu otevřené budoucnosti.

1. Potřeba náležitého přísunu podnětu zvenčí

Jedinec potřebuje dostatečné množství a přísun rozmanitých kvalitních podnětů. Uspokojení této potřeby souvisí následně s jeho aktivitou.

Podněcování v oblasti zrakové, sluchové, hmatové a dalších působí kladně na celkový vývoj dítěte, nedostatek těchto podnětů nebo jejich nepřiměřená míra může vývoj zpomalit nebo narušit.¹⁰⁵ Asi nejvíce je tato potřeba zohledňována ve věku do tří let dítěte, ale potřeba podnětů je pro jedince důležitá i ve vyšším věku, kdy podněty představují například nabízené činnosti nebo zájmy.¹⁰⁶

2. Potřeba smysluplného světa

Pro uspokojení této potřeby je nutná interpretace vnějšího světa a jeho zprostředkování, ale i poskytování podmínek k získávání zkušeností.¹⁰⁷ Určitý

¹⁰³ Srov. MATĚJČEK, Z. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*, s. 25-26.

¹⁰⁴ Srov. Tamtéž, s. 25-26.

¹⁰⁵ Srov. KOLOUCHOVÁ, J. Psychická deprivace a možnosti její nápravy. In MATĚJČEK, Z. et al. *Osvojení a pěstounská péče*, s. 84.

¹⁰⁶ Srov. ŠPORCOVÁ, I., WINKLER, J. Potřeby dítěte a náhradní výchovná péče. *Sociální práce/Sociální práce*, s. 58.

¹⁰⁷ Srov. Tamtéž, s. 59.

řád, stálost a smysl podnětů je důležitý pro zpracování těchto podnětů a orientaci v nich. Uspokojení této potřeby umožňuje formování zkušeností, získávání poznatků. Představuje tedy nutnou podmínku pro jakékoli učení.

3. Potřeba životní jistoty

Tato potřeba souvisí s emocionálními a sociálními vztahy, které dítě navazuje zejména k matce a k primárním vychovatelům. Uspokojení této potřeby přináší jedinci potřebnou životní jistotu, která se promítá v jeho vnitřní integraci. Již kolem 7. měsíce dítěte se začíná objevovat tzv. úzkostná separační reakce, kdy dítě vyžaduje přítomnost matky a aktivně si ji hlídá.¹⁰⁸ Nejdůležitější úlohu hraje u dítěte vztah k matce nebo k osobě, která ji zastupuje. Láskyplný vztah a kladné emoční projevy předurčují pocity jistoty, které úzce souvisí s příznivým vývojem osobnosti. „*V adolescenci se do okruhu bezpečí dostávají přátelé a následně životní partner. Takovým způsobem odpoutávání se od primární rodiny se přesouvá možnost naplňování této jistoty do rodiny nově vznikající, která většinou přejímá v uspokojení této potřeby dominantní postavení.*“¹⁰⁹ Bez potřebné jistoty jedince ovládá úzkost, jejíž překonávání může být uskutečňováno společensky nežádoucím způsobem.

4. Potřeba vlastní společenské hodnoty

Uspokojení, které vychází z uplatnění ve společnosti souvisí s uvědoměním hodnoty vlastního já, vlastní identity, což se následně projevuje v osvojování sociálních rolí i ve vytyčování životních cílů. „*Každý má potřebu být přijímán a někam patřit - do rodiny, do skupiny kamarádů, do pracovního, zájmového, duchovního a dalších společenství - mít tam alespoň přijatelnou roli a pozici.*“¹¹⁰

¹⁰⁸ Srov. BITTNER, P. et al. *Děti z ústavů!*, s. 59.

¹⁰⁹ ŠPORCOVÁ, I., WINKLER, J. Potřeby dítěte a náhradní výchovná péče. *Sociální práce/Sociální práce*, s. 59.

¹¹⁰ KOLOUCHOVÁ, J. Psychická deprivace a možnosti její nápravy. In MATĚJČEK, Z., et al. *Osvojení a pěstounská péče*, s. 85.

K utváření identity dochází v podstatě po celý život, ale pro její rozvoj jsou velmi důležité pevné základy, které jsou stavěny již v dětství.¹¹¹

5. Potřeba otevřené budoucnosti

Uspokojování této potřeby dává základ pro aktivitu, snahu a směřování člověka k budoucnosti. Motivuje jej k žití v čase, směřování nadějí, plánů a cílů do budoucnosti, aktivnímu žití v přítomnosti a chápání vlastního života v kontextu s minulostí. Jak uvádí Matějček,¹¹² rodiče se při výchově dítěte bytostně angažují, výchova dítěte v rodině není omezena pouze na uspokojování potřeb dětí, ale zahrnuje úzké citové vztahy, vzájemnou spjatost a neodlučitelnost rodičů i dítěte v prožitcích a lásce. Rodinná vzájemnost a oboustranné uspokojování duševních potřeb, jež umožňuje, zahrnuje také vzájemný pocit jistoty, uvolnění, spokojenosti, pozitivních prožitků, které uspokojování psychických potřeb provázejí.

3.4 Rodina a volný čas

Způsob využívání volného času dětí je spjat s působením sociálního prostředí. Velmi významný vliv na trávení volného času jedince má rodina, která dítěti předkládá první, ať už pozitivní či negativní vzory využívání volného času. „*Rodina jako primární sociální skupina je pro rozhodující většinu dětí a mladých lidí také prvotním prostředím volnočasového života a výchovy, zásadně se podílejícím na formování jejich osobnosti.*“¹¹³

Změny, ke kterým v současné rodině dochází i důsledky, které tyto změny provází, působí i na volnočasový život jejich příslušníků. Volný čas dětí v rodině ovlivňují zejména objektivní podmínky života a výchovy v rodině, její velikost a úplnost či trend pozdějšího zakládání rodiny. Do rodinného života se promítají

¹¹¹ Srov. ŠPORCOVÁ, I., WINKLER, J. Potřeby dítěte a náhradní výchovná péče. *Sociální práce/Sociální práce*, s. 60.

¹¹² Srov. MATĚJČEK, Z. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*, s. 26-28.

¹¹³ HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*, s. 56.

proměny v oblasti bydlení, životní úrovně, vybavenosti domácností nebo potřeb pro volný čas. Volný čas dětí v rodině může být zdrojem pozitivních ale také negativních vlivů.¹¹⁴ Působením školy, výchovných zařízení i jiných subjektů může dojít prostřednictvím pedagogického vedení k určité kompenzaci nedostatků a vlivu problémových rodin.¹¹⁵

Volný čas rodiny a jeho trávení podmiňuje řada skutečností. Na jedné straně existuje široké spektrum nových podnětů, nabídek či možností, jak volný čas obohacovat, na druhé straně do těchto možností vstupují faktory, které snižují předpoklady zdárné realizace volného času příslušníků rodiny. K těmto faktorům patří například prohlubující se společenská nerovnost, neschopnost finančně pokrývat rostoucí životní náklady a s tím související potřeba druhého zaměstnání, kterou provází omezení objemu volného času, jenž má rodina k dispozici.

Jak uvádí Hofbauer,¹¹⁶ rostou průměrné rodinné náklady na volný čas, ale početnější či neúplné rodiny často nemají dostatek finančních prostředků k zabezpečení zájmové či volnočasové činnosti svých dětí. Oproti tomu poukazuje Spousta¹¹⁷ na fakt, že k obohacení života svého dítěte rodina nepotřebuje velké finanční či materiální zázemí. Rodiče, jenž jsou ochotni věnovat se svému dítěti s pravou láskou, trpělivostí, důsledností a tolerantností, humorem a tvořivou nápadností, velmi pravděpodobně dosáhnou toho, že až jejich dítě dospěje a bude zakládat svojí vlastní rodinu, bude se snažit o vytvoření takového prostředí, jenž si pamatuje ze svého mládí.

Rodina představuje první prostředí, které vytváří podmínky pro volný čas jedince. Volný čas může příznivě podmiňovat hodnotovými východisky a motivací k naplňování životního cíle, podporou spoluúčasti dítěte při plánování aktivit a života rodiny, zajištěním finančních a hmotných potřeb, přijímáním

¹¹⁴ Srov. HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*, s. 57.

¹¹⁵ Srov. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času*, s. 15.

¹¹⁶ Srov. HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*, s. 38.

¹¹⁷ Srov. SPOUSTA, V. et al. *Teoretické základy výchovy ve volném čase*, s. 114-115.

a aktivním osvojováním podnětů z širšího společenského prostředí, jimiž lze obohacovat volnočasový život dětí.¹¹⁸

Podceňování významu volného času a jeho trávení u dětí přináší nežádoucí důsledky. Děti, jejichž rodiče se příliš nezajímají o způsob využívání jejich volného času, jsou více ohroženi možnostmi podlehnoutí vlivům nežádoucích vrstevnických skupin a inklinací k protispoločenskému jednání, i když i nedostatečnou výchovu v rodině mohou kompenzovat a její vlivy zmírnit různé instituce. Oproti tomu podpora rodiny a následně škol, institucí pro výchovu mimo vyučování, zájmových organizací a dalších subjektů, vytváření pozitivních možností k využívání volného času, podněcování aktivity a motivace dětí ke smysluplné realizaci volného času, rozmanité volnočasové nabídky i pomoc v orientaci v nich, to vše příznivě působí a pomáhá překonávat neschopnost a nepřipravenost dětí na hodnotné využívání volného času.

Nejoptimálnějším se jeví citlivý přístup rodičů k realizaci volného času svých dětí, který je následně založený na dobrovolném rozhodnutí a svobodné účasti dětí při různých volnočasových aktivitách. Opakem je snaha rodičů přistupovat k vyplnění volného času dětí direktivně, nebo děti v rámci volného času neúměrně zaměstnávat, což může přinášet mnohé neblahé důsledky.¹¹⁹

Rodina má vysoký potenciál k možnosti rozvíjet předpoklady dětí, podporovat jejich kontakty s dalšími prostředími, usnadňovat dětem vstup do jiných sociálních prostředí a směřovat je k pozitivním způsobům využívání volného času. „*Nejbližší prostředí zprostředkuje dítěti či mladistvému vlivy širšího společenského prostředí. Ovlivňuje výběr informací, cílů a hodnot, podmínek a pobídek. Jedny vybírá a podporuje, jiné ponechává bez povšimnutí, další aktivně zamítá, zakazuje.*“¹²⁰ Rodiče mají též přirozenou možnost do určité míry vybírat vnější vlivy a tím usměrňovat jejich působení na děti. Již to, že se rodiče dětem věnují a projevují zájem o to, jakým způsobem naplňují volný čas, tvoří základy pro eliminaci působení nežádoucích vlivů společnosti.

¹¹⁸ Srov. HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*, s. 56-61.

¹¹⁹ Srov. Tamtéž, s. 63.

¹²⁰ ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*, s. 68.

3.4.1 Rodina a formování vztahu k volnému času

Rodina je důležitým činitelem, který se významným způsobem podílí na formování prvních zkušeností, které jedinec získává s využíváním volného času. Děti napodobují životní styl rodičů a přebírají od nich vzorce chování v této oblasti. Vliv rodiny hraje důležitou roli při formování vztahu jedince k volnému času. Tento vztah ovlivňují mnohé faktory, např. typ rodiny, způsob rodinného soužití, velikost rodiny, věk rodičů i dětí, počet dětí, pohlaví dětí, styl rodinné výchovy. Utváření vztahu k volnému času dětí ovlivňují rodiče také tím, jaké zájmy provozují, jaký význam jim přiřkládají či jak si tolerují koníčky navzájem a zejména jak podporují zájmy dětí. Velmi významný vliv na nakládání s volným časem mají i sourozenci, prarodiče a další příbuzní. Působení rodinného prostředí na dítě je velmi silné.¹²¹

Jednotlivé rodiny se odlišují životním stylem, což se odráží i ve způsobech trávení jejich volného času. Způsob života rodiny ovlivňuje kvalitu rodinného prostředí, v němž dochází k výchovnému působení na dítě. Rodinný způsob života spoluurčují vztahy mezi rodiči, jejich postoje k různým životním skutečnostem či k vlastnímu rozvoji. Odráží se v něm i hodnoty, jež daná rodina upřednostňuje, které se následně odráží ve výchovném stylu rodičů.¹²² Životní styl rodiny a volnočasové aktivity se vzájemně ovlivňují. Postavení rodin v současnosti, jejich možnosti a zájem působit na volný čas dětí jsou mnohdy rozdílné, což umožňuje uskutečňovat značně odlišné alternativy životního stylu rodiny.¹²³

Aktivity, jimiž jedinec vyplňuje svůj volný čas, vychází z jeho subjektivních potřeb a zájmů. Na jejich určení se však podílí i zázemí v rodině. Jak uvádí Spousta,¹²⁴ hodnotová orientace rodičů a z ní vyplývající aktivity, ovlivňují hodnotovou orientaci dětí a jejich činnosti.

Obsahová náplň volného času jedince navazuje nejen na hodnotovou orientaci rodiny, ale také na kulturu i životní způsob, jež se v rodině realizuje. Vliv rodičů

¹²¹ Srov. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času*, s. 30.

¹²² Srov. SPOUSTA, V. et al. *Teoretické základy výchovy ve volném čase*, s. 109.

¹²³ Srov. HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*, s. 63

¹²⁴ Srov. SPOUSTA, V. et al. *Teoretické základy výchovy ve volném čase*, s. 109.

na volný čas dětí se projevuje působením životního způsobu rodiny a také postojem a podporou aktivit vyplňujících volný čas mimo rodinu. Vztah dětí k aktivitám ve volném čase je více či méně závislý též na působení dospělých, ať už rodičů či vychovatelů. Dospělí mohou dítěti pomoci rozvíjet jejich výchovu ve volném čase, prostřednictvím volného času a k volnému času.¹²⁵ Rodiče by v souvislosti s naplňováním volného času dětí měli působit jako iniciátoři a spoluorganizátoři činností ve volném čase, děti podněcovat, inspirovat a umožnit jim účast při volnočasových aktivitách celé rodiny. Kvalitní působení rodiny v oblasti využívání volného času klade důležité základy pro připravenost dětí na volnočasový život v dospělosti.¹²⁶

Důležitým východiskem při formování volnočasového chování dětí je aktivní zájem rodičů a dostatek času, který rodiče dětem věnují. Rodiče by se měli pokusit vést děti k náplni volného času, která bude přispívat k rozvoji jejich osobnosti a bude přínosná též pro okolí a společnost jako celek. Jak uvádí Hofbauer,¹²⁷ není v dnešní době tento přístup zcela běžný, lze se více setkávat s tím, že rodinu prakticky nezajímá, čím se jejich děti zabývají ve svém volném čase.

Jedinec se v kulturním a hodnotovém prostředí rodiny může učit tvůrčím přístupům v oblasti trávení volného času, čímž mohou být ovlivňovány jeho budoucí postoje k volnočasovým aktivitám, zejména při zakládání vlastních rodin.

Zkušenosti s nakládáním s volným časem děti získávají spontánně v běžném denním životě i v rámci cíleného výchovného působení. Chování svých rodičů přebírají buď v téměř nezměněné formě a pokračují tak v důvěrně známých vzorcích trávení volného času, nebo se od nich osvobozují a kriticky je překračují.¹²⁸

¹²⁵ Srov. SPOUSTA, V. et al. *Teoretické základy výchovy ve volném čase*, s. 109.

¹²⁶ Srov. HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*, s. 57.

¹²⁷ Srov. Tamtéž, s. 62-63.

¹²⁸ Srov. Tamtéž, s. 61-62.

Působení rodinného prostředí na děti v oblasti jejich přístupu k volnočasovým aktivitám se dle Hofbauera uskutečňuje:¹²⁹

- nápodobou a reprodukcí vzorců chování a přístupu rodičů k naplňování volného času prostřednictvím účasti dětí na rodinných aktivitách,
- existencí individuálních i společných pravidelných zájmových činností v rodině,
- sledováním a reagováním na potřeby, zájmy a nadání dětí.

1. Nápodoba a reprodukce vzorců chování a přístupu rodičů k naplňování volného času prostřednictvím účasti dětí na rodinných aktivitách.

Napodobování je jednou z forem sociálního učení a probíhá již od raného dětství. Odehrává se vědomě i nevědomě a dítě jím získává i postoje k různým činnostem. Jak uvádí Čáp,¹³⁰ získává v době předškolního věku napodobování převahu nad učením sociálním posilováním, tedy pomocí odměn a trestů. Vlastní příklad působí na jedince silněji než odměny a tresty.

Rodinné aktivity zahrnují např. domácí oslavy, setkávání s přáteli, společnou účast při kulturních akcích, výlety, procházky či rodinné dovolené. „*Ve společné činnosti probíhá sociální komunikace a interakce, uplatňují se mechanismy sociálního učení, zvláště napodobování a identifikace, působí mechanismy malých sociálních skupin. Uspokojují se sociální potřeby jedince. To vše vede k silnému a mnohostrannému působení společných činností.*“¹³¹ K nápodobě dochází jak v případě pozitivního volnočasového chování, tak i v případě nežádoucích způsobů chování rodiny ve volném čase, které mohou zahrnovat nicnedělání, upřednostňování konzumního trávení volného času či vysloveně protispolečenské aktivity.

2. Existence individuálních i společných pravidelných zájmových činností v rodině

Výběr zájmové aktivity dětí může souviset s upřednostňovanou volnočasovou činností rodičů, kdy se v mnoha případech dítě stává pokračovatelem rodinné

¹²⁹ Srov. HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*, s. 61-62.

¹³⁰ Srov. ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*, s. 193.

¹³¹ ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*, s. 283.

tradice v dané volnočasové aktivitě či si dítě vybírá vlastní aktivitu a je pro účast na ní více či méně rodinou podporováno.

3. Sledování a reagování na potřeby, zájmy a nadání dětí

Rodina by měla uspokojovat potřeby, podporovat nadání a dispozice dětí. Citlivým podporováním a podněcováním k aktivitám dává rodina základ pro rozvíjení předpokladů, zájmů a nadání dětí, kdy v souvislosti s vývojem jedince začínají postupně tuto úlohu doplňovat a obohacovat i další výchovná prostředí.

3.4.2 Rodina a výchova ve volném čase

Rodiče mají možnost vychovávat děti v jejich volném čase k různému obsahu při různých příležitostech. Rodina hraje v každém věkovém období života dítěte svojí důležitou roli a plní specifické úkoly. Představuje základní vzdělávací prostředí, kde se jedinec ve společném soužití učí a získává postoje ke zdraví, k přírodě, hodnotám a dalším skutečnostem.

Za nejvýznamnější období působení rodiny v oblasti rozumové výchovy dítěte je považována doba od narození dítěte do vstupu dítěte do školy. I v dalších obdobích a během školní docházky dítěte však může rodina rozvíjet intelektové schopnosti a to zejména motivací dítěte k učení a vzdělávání i vytvářením podmínek ovlivňujících rozvoj dítěte v různých oblastech.¹³² Velké místo v životě předškolního dítěte zaujímají hry. Prostřednictvím her si dítě osvojuje mnoho nezbytných dovedností. Hry uspokojují mnohé potřeby dítěte, například potřebu činnosti, sociálního styku nebo zvědavosti, rozvíjí různé aspekty osobnosti a jsou velmi důležité pro další vývoj jedince. Běžné úkony rodiny, aktivita rodičů za podpory předávání informací se stávají pro děti v předškolním věku námětem jejich her. Učení se děje především na základě napodobování.

Jak uvádí Hofbauer,¹³³ nezáleží pouze na tom, kolik času rodiče svým dětem věnují, ale jak s nimi daný čas prožívají. Určité vnitřní nadšení, které rodiče při

¹³² Srov. SPOUSTA, V. et al. *Teoretické základy výchovy ve volném čase*, s. 111-113.

¹³³ Srov. HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*, s. 63.

aktivitách vykazují, se přenáší i na děti. Pouhé doprovázení dětí bez zájmu se odráží i na vlných postojích dětí k dané činnosti.

Rodina má veliký vliv na pracovní výchovu dítěte. Rodiče mohou dítě zaměstnávat přiměřenými domácími pracemi. Pěstování kladného vztahu k práci jedince formuje pro jeho budoucí profesní dráhu a jeho individuální uplatnění ve společnosti, ale podílí se také na pěstování vytrvalosti, schopnosti přijímat odpovědnost či utváření návyků k budoucí aktivní účasti jedince na životě ve společnosti.

Rodina může vést dítě k poznávání krásy umění, přírody i kultury. Může rozeznat vlohy dítěte k určité umělecké činnosti a tyto vlohy podpořit. Na estetické vnímání dítěte působí rodina vybavením svého bytu, vhodností volby nábytku, ale také kulturou vztahů mezi rodinnými příslušníky a rodinným životním stylem. Estetické činnosti podporuje a rozvíjí například poskytováním příležitostí dítěti k malování, kreslení, zpívání či poslechu hudby.

Rodina má dále velkou možnost působit na dítě v oblasti zdravotní, tělesné a sportovní výchovy, zejména prostřednictvím motivace dítěte k pravidelnému cvičení, ke správně životosprávě a k celkové péči o své zdraví. Rodiče působí také vlastním příkladem, kdy je významné, jak tráví a aktivně naplňují volný čas pohybovou rekreací.

Rodinné prostředí v mnoha směrech působí na formování volného času dítěte a to jak v přítomnosti, tak i v budoucnosti. Vytvoření kladného vztahu k rozmanitým aktivitám ve volném čase v předškolním období dítěte se stává základem pro následné rozvíjení zájmů, což je jednou z podmínek hodnotného využívání volného času.¹³⁴

Jak uvádí Čáp,¹³⁵ bylo na základě výzkumů zjištěno, že jednostranný či nediferencovaný způsob využívání volného času adolescentů souvisí často s nižší sociokulturní úrovní rodiny. V rodinách, ze kterých pocházeli adolescenti

¹³⁴ Srov. PŘADKA, M., KNOTOVÁ, D., FALTÝSKOVÁ, J. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*, s. 39.

¹³⁵ Srov. ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*, s. 294.

s jednostrannými zájmy nebo jedinci bez trvalejších zájmů s převažující orientací na zábavu, byla zjištěna neexistence psychicky náročnějších pracovních a zájmových činností a absence společné činnosti rodičů a dětí v těchto aktivitách. V těchto rodinách převažoval také chladný až záporný emoční vztah k dítěti.

Na výchovné působení rodiny a utváření vztahu k trávení volného času posléze navazují další výchovní činitelé. Mezi nejvýznamnější patří škola, instituce pro výchovu mimo vyučování, vrstevnické skupiny, hromadné sdělovací prostředky a další. Tito činitelé se podílejí na formování jedince a také významně ovlivňují jeho postoje k využívání volného času. Hrají různou roli v různých fázích vývoje osobnosti. Působení jednotlivých činitelů a jejich význam může být pro každého člověka odlišný.¹³⁶

¹³⁶ Srov. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času*, s. 33-34.

4 ÚSTAVNÍ VÝCHOVA

4.1 Pojmové vymezení

Termíny náhradní výchova a ústavní výchova jsou některými autory chápány jako synonyma stejně tak, jako termíny náhradní péče a ústavní péče. **Náhradní výchovu** lze také chápat jako nadřazený pojem, pod kterým je možné zařazovat náhradní rodinnou péči a náhradní rodinnou výchovu i ústavní výchovu či ústavní péči nebo náhradní institucionální výchovu a náhradní ústavní péči.

V Pedagogickém slovníku je termín **náhradní rodinná péče** vymezen následovně: „*Nemůže-li dítě vyrůstat ve své přirozené rodině, zasahuje v zájmu blaha dítěte stát. Jde zejm. o případy, kdy rodiče nejsou schopni či ochotni dítě vychovávat (např. dítě je odebráno z rodiny soudem) nebo dojde ke ztrátě rodičů (např. dítě osiří nebo je opuštěno). Nejvýznamnější formou náhradní rodinné výchovy je osvojení, do oblasti sociálně-právní ochrany dětí patří dále institut opatrovnictví a poručenství. Právní vymezení obsahuje zákon č. 91/1998 Sb.*“¹³⁷

Termín **náhradní výchovná péče** zahrnuje ústavní výchovu, ochrannou výchovu a péči v zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc. Jako synonymum tohoto pojmu bývá užíván také pojem ústavní péče nebo náhradní ústavní péče či ústavní výchova. Pod pojem náhradní výchovná péče však bývá některými autory zahrnována nejen problematika ústavní výchovné péče, ale i náhradní rodinné péče.

Ústavní výchova je v Pedagogickém slovníku vymezena takto: „*Tam, kde rodina z některých důvodů v péči o dítě naprosto selhává a není možné či vhodné zvolit osvojení nebo pěstounskou péči, je potřeba zajistit dítěti jiné výchovné prostředí. Institucemi ústavní péče s dlouholetou tradicí jsou zvláštní dětská zařízení v resortu zdravotnictví a školství, a to zařízení ústavní a ochranné výchovy.*“¹³⁸

¹³⁷ PRŮCHA, J. WALTEROVÁ, E. MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, s. 132.

¹³⁸ Tamtéž, s. 266.

Školská zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy spadají do resortu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR, kde je pro systém náhradní výchovy v těchto zařízeních používán i pojem **institucionální výchova**. Odbor Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR, který se zabývá problematikou výchovy a péče v těchto zařízeních, nese název odbor speciálního školství a institucionální výchovy.

Jak je patrné, k pojmovému vymezení náhradní výchovy realizované mimo rodinu, existují mnohé přístupy. V rámci této práce budou pro náhradní výchovu, uskutečňovanou mimo rodiny, tedy v zařízeních pro náhradní výchovu určených, užívány pojmy:

- ústavní či institucionální výchova, když bude pojednáváno o školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy a to z důvodu, že tyto pojmy užívá též ministerstvo, pod které tato zařízení spadají,
- ústavní péče a výchova, v případě, kdy bude pojednáváno o ústavních zařízeních pro děti a mládež jako celku a to z důvodu, že všechna tato zařízení spravují různá ministerstva a systém zahrnuje nejen zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy, ale také zařízení ústavní péče.

Přednostně bude pojednáváno o školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Ústavní výchovu vymezuje Zákon č. 94/1963 Sb., o rodině a Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních.

4.2 Ústavní péče a výchova v ČR

Systém ústavní péče a výchovy o děti v ČR se vyznačuje velkou roztržitostí. Tuto oblast spravují 3 ministerstva a to Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR (dále jen MPSV), Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR (dále jen MŠMT) a Ministerstvo zdravotnictví ČR (dále jen MZ).

V posledních letech se vláda zabývá otázkami sloučení agendy péče o ohrožené děti pod resort jednoho ministerstva. Důsledky stávajícího systému,

nedostatečná podpora biologických rodin a nedostatečná práce s nimi v případě umístění dítěte do ústavní výchovy, se stávají stále častěji diskutovanými problémy.

Česká republika je za vysoký počet dětí umístěných do ústavní péče a výchovy trvale kritizována. Jak uvedl ministr práce a sociálních věcí Petr Nečas¹³⁹ na konferenci „Práva dětí v Evropské unii“, žije v dětských domovech v ČR dlouhodobě přibližně 7 500 dětí.

Nejčastější důvody, které vedou k umístění dítěte do ústavního zařízení jsou:¹⁴⁰

- dítě je opuštěné či odložené nebo psychicky, fyzicky či sexuálně týráno, zanedbáváno,
- rodiče dítěte zemřeli nebo neplní své rodičovské povinnosti z důvodu fyzické či duševní nemoci delšího trvání,
- dítě má výchovné problémy nebo trpí psychickým či tělesným postižením a rodiče mu nejsou schopni zajistit dostatečnou péči,
- nepříznivá sociální situace rodiny.

Jak upozorňují mnohé organizace, bývá nejčastějším důvodem k odebrání dítěte z rodiny a jeho výchovy v ústavním zařízení nepříznivá sociální situace rodiny. I jak uvádí P. Nečas,¹⁴¹ 70 % dětí umístěných v dětských domovech bylo do ústavní výchovy svěřeno z důvodů, které se sociální situací rodiny souvisejí.

Na základě *Hodnocení systému péče o ohrožené děti*,¹⁴² zpracovaného v gesci ministra vnitra a předsedy Republikového výboru pro prevenci kriminality na

¹³⁹ Srov. MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ. *Práva dětí a jejich ochrana: příspěvek ministra práce a sociálních věcí Petra Nečase na konferenci „Práva dětí v Evropské unii“*. [online]. Praha: Integrovaný portál MPSV, poslední aktualizace 4.7.2007 [cit. 2008-01-4]. Dostupné na WWW: <http://www.mpsv.cz/>.

¹⁴⁰ Srov. BITTNER, P., et al. *Děti z ústavů!*, s. 30.

¹⁴¹ Srov. MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ. *Práva dětí a jejich ochrana: příspěvek ministra práce a sociálních věcí Petra Nečase na konferenci „Práva dětí v Evropské unii“*. [online]. Praha: Integrovaný portál MPSV, poslední aktualizace 4.7.2007 [cit. 2008-01-4]. Dostupné na WWW: <http://www.mpsv.cz/>.

¹⁴² Srov. MINISTERSTVO VNITRA. *Hodnocení systému péče o ohrožené děti*. [online]. Praha: Ministerstvo vnitra – odbor prevence kriminality, 16.10.2007 © 2005- [cit. 2008-02-11]. Dostupné na WWW: <http://www.mvcr.cz/>.

základě spolupráce zástupců Ministerstva vnitra ČR (dále jen MV), Ministerstva spravedlnosti ČR (dále jen MS), MPSV, MZ a MŠMT, předloženého 3.10.2007 vládě, lze rozlišit čtyři skupiny dětí, jež jsou umisťovány do institucionální výchovy:

- děti osamělé, tzv. oboustranní sirotci, jejich počet v ústavních zařízeních je zanedbatelný,
- děti ohrožené, kteří pochází ze sociálně slabého a nevhodného rodinného prostředí a jejich výchova je ohrožena sociálně patologickými jevy,
- děti rizikové, jež vykazují určité výchovné problémy,
- děti, které mají zkušenosti s trestnou činností a existují oprávněné obavy, že budou v trestném jednání pokračovat.

Jak upozorňují mnozí autoři, je umístění dítěte do ústavu velmi častým způsobem řešení problémů rodiny, i když by toto opatření mělo být uskutečňováno pouze v nejzazším případě. Na neblahé dopady ústavního prostředí na vývoj jedince upozorňují psychologové a další odborníci již mnoho let, přesto počet dětí umístěných do ústavní péče a výchovy neklesá a v ČR v podstatě působí systém, který byl převzat z minulého režimu.

Institut ústavní výchovy

Ústavní výchova spadá do výchovných opatření a je ukládána dle *Zákona č. 94/1963 Sb., o rodině*.¹⁴³ Soud může nařídit ústavní výchovu v případě, že je výchova dítěte vážně ohrožena či narušena a jiná výchovná opatření nevedla k nápravě této situace nebo rodiče nemohou z vážných důvodů výchovu dítěte zabezpečit. Nařízení ústavní výchovy předchází povinnost soudu prozkoumat, zda nelze výchovu dítěte zabezpečit náhradní rodinnou péčí, která má před nařízením ústavní výchovy přednost.

Ústavní výchova o děti do jednoho roku věku je zabezpečována v kojeneckých ústavech, pro děti od jednoho do tří let věku je realizována

¹⁴³ Srov. *Zákon č. 94/1963 Sb., o rodině*. [online]. Praha: Portál veřejné správy České republiky, Ministerstvo vnitra © 2003-2008 [cit. 2008-01-4]. Dostupné na WWW: <http://portal.gov.cz/>.

v dětských domovech. Tato zařízení spadají pod MZ. Ústavní výchovu pro děti od tří let věku zajišťují dětské domovy, které spadají pod MENT, a ústavní výchova pro děti s tělesným či mentálním postižením je uskutečňována v zařízeních sociální péče, jež spadají, jako zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc, pod MPSV.

Institut ochranné výchovy

Ochranná výchova je dle *Zákona č. 218/2003 Sb., o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže* jednou z forem ochranného opatření. Soud pro mládež může dle *Zákona č. 218/2003 Sb.*¹⁴⁴ uložit ochrannou výchovu v případě, že o výchovu mladistvého není náležitě postaráno a nedostatek řádné výchovy nelze odstranit v jeho vlastní rodině nebo v rodině, v níž žije, dosavadní výchova mladistvého byla zanedbána, nebo prostředí, v němž mladistvý žije, neposkytuje záruku jeho náležité výchovy a nepostačuje uložení výchovných opatření.

Ochranná výchova se dle *Zákona č. 218/2003 Sb.* dotýká:¹⁴⁵

- mladistvých, tedy osob od patnáctého roku do osmnáctého roku věku, které mohou dostat soudně uloženou ochrannou výchovu jako určitý odklon od uložení trestního opatření,
- dětí, které spáchaly čin jinak posuzovaný jako trestný, a za který je možné uložit výjimečný trest a v době spáchání dovršily dvanáctý rok věku,
- dětí mladších patnácti let v případě, odůvodňuje-li to povaha spáchaného činu jinak trestného a je-li to nezbytně nutné k zajištění jejich řádné výchovy.

Na základě rozhodnutí soudu lze přeměnit nařízenou ústavní výchovu na ochrannou a uloženou ochrannou výchovu na ústavní.

¹⁴⁴ Srov. *Zákon č. 218/2003 Sb., o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže*. [online]. Praha: Portál veřejné správy České republiky, Ministerstvo vnitra. © 2003-2008 [cit. 2008-01-4]. Dostupné na WWW: <http://portal.gov.cz/>.

¹⁴⁵ Srov. *Zákon č. 218/2003 Sb., o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže*. [online]. Praha: Portál veřejné správy České republiky, Ministerstvo vnitra. © 2003-2008 [cit. 2008-01-4]. Dostupné na WWW: <http://portal.gov.cz/>.

4.3 Školská zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Školská zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy, dle *Zákona č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní a ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních*, tvoří:¹⁴⁶

- diagnostické ústavy (dále jen DÚ),
- dětské domovy (dále jen DD),
- dětské domovy se školou (dále jen DDŠ),
- výchovné ústavy (dále jen VÚ).

Tato zařízení poskytují péči dětem s nařízenou ústavní výchovou, uloženou ochrannou výchovou či dětem, u nichž bylo nařízeno předběžné opatření. Péči mohou zařízení zajišťovat nezaopatřené osobě nejdéle do 26 let. Do zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy mohou být umístovány též děti s mentálním, smyslovým, tělesným postižením či jiným handicapem, pokud stupeň jejich postižení není důvodem pro umístění do ústavů sociální péče. Školská zařízení dětem poskytují plné přímé zaopatření (stravování, ubytování, ošacení, úhradu nákladů na vzdělávání, zdravotní péči a dopravu), starají se dětem také o kapesné, dary a věcnou pomoc při jejich odchodu ze zařízení po dosažení zletilosti.

Diagnostické ústavy

Diagnostické ústavy plní ze zákona úkoly diagnostické, výchovně-vzdělávací, terapeutické, sociální, organizační a koordinační. Na základě komplexních vyšetření a volné kapacity zařízení následně umísťují děti do DD, DDŠ a VÚ, kromě dětí, kterým je poskytována preventivně výchovná péče. Pobyť dítěte v DÚ trvá zpravidla 8 týdnů. DÚ zpracovává komplexní diagnostickou zprávu s návrhem výchovných a vzdělávacích potřeb, které jsou vymezeny v zájmu

¹⁴⁶ Srov. *Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní a ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů*. [online]. Praha: Portál veřejné správy České republiky, Ministerstvo vnitra. © 2003-2008 [cit. 2007-01-22]. Dostupné na WWW: <http://portal.gov.cz/>.

rozvoje osobnosti dítěte. Diagnostickou zprávu s programem rozvoje osobnosti poté předává zařízení, do kterého je dítě umístěno.

Dětské domovy

Dětské domovy plní zvláště úkoly výchovné, vzdělávací a sociální. Zařízení jsou určena dětem s nařízenou ústavní výchovou od tří zpravidla do osmnácti let (maximálně do 26 let) bez závažnějších poruch chování. Dětské domovy pečují o děti dle jejich individuálních potřeb, děti se vzdělávají ve školách, které nejsou součástí dětského domova. Zařízení poskytují také péči nezletilým matkám s nařízenou ústavní výchovou spolu s jejich dětmi.

Pávková¹⁴⁷ zahrnuje dětské domovy do nejvýznamnějších zařízení pro výchovu mimo vyučování. Jedním z úkolů těchto zařízení je dbát o smysluplné využívání volného času a rozvíjení zájmů dětí a mládeže. Pedagogové působící v těchto zařízeních se snaží o to, aby děti mohly prožívat a naplňovat svůj volný čas podobně jako děti v rodinách. Děti jsou též motivovány k účasti na zájmových aktivitách v dalších zařízeních a institucích.

Obsah volného času je v dětských domovech naplňován různými zájmovými činnostmi, které jsou realizovány buď přímo v zařízení nebo dalších organizacích. Účast dítěte na zájmové činnosti organizované mimo dětský domov, např. v rozmanitých zájmových a sportovních organizacích, přináší dítěti možnosti zapojování do širšího sociálního prostředí, umožňuje mu navazování kontaktů, popřípadě přátelství mimo ústavní prostředí.¹⁴⁸ Volný čas v dětských domovech je naplňován například sportovními akcemi, pořádáním a účastí na různých soutěžích. Dětské domovy realizují výstavy, přehlídky nebo sportovní turnaje. V době letních prázdnin zajišťují pro děti prázdninové tábory či rekreační, turistické a další aktivity.

¹⁴⁷ Srov. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času*, s. 44.

¹⁴⁸ Srov. Tamtéž, s. 137.

Dětské domovy se školou

Dětské domovy se školou zabezpečují péči o děti (nezletilé matky a jejich děti) s nařízenou ústavní výchovou, pokud vykazují závažné poruchy chování nebo pro duševní poruchu potřebují léčebnou péči. Dále jsou do těchto zařízení umisťovány děti (nezletilé matky a jejich děti) s uloženou ochrannou výchovou. Zpravidla mohou být do DDS umisťovány děti od šesti let do ukončení povinné školní docházky.

Výchovný ústav

Účelem výchovných ústavů je zabezpečit péči o děti starší patnácti let, kteří vykazují závažné poruchy chování a jimž byla nařízena ústavní výchova nebo uložena ochranná výchova. Do těchto zařízení může být umístěno i dítě starší dvanácti let s uloženou ochrannou výchovou, pokud pro závažné poruchy chování nemůže být přijato do dětského domova se školou. Ve výjimečných případech lze do VÚ umístit i dítě s nařízenou ústavní výchovou mladší patnácti let.

Výchovné ústavy se od dětských domovů odlišují i v přístupu k naplňování volného času mladistvých. Činnosti ve volném čase probíhají většinou přímo v zařízení a zapojení dětí do těchto činností a jejich realizace mimo ústavy souvisí s výsledky, s přístupem a s chováním svěřenců.

4.4 Duševní potřeby dítěte a ústavní výchova

„Stále přetrvává praxe umisťování dětí do zařízení, ve kterém probíhá kolektivní neindividualizovaný přístup k dítěti bez možnosti navázání trvalého bezpečného vztahu s jedním láskyplně pečujícím člověkem, který by poskytoval dítěti výlučnou pozornost. Děje se tak v resortu sociálním, kde bývají děti s příslušným handicapem umisťovány do pobytových zařízení ústavní péče, tak v resortu školství, kde bývají po traumatickém pobytu v diagnostickém ústavu

rozmisťovány většinou dle možností a kapacity do zařízení ústavní výchovy, i v resortu zdravotnickém, pod který patří kojenecké ústavy.“¹⁴⁹

Základem pro zdravý vývoj každého člověka je uspokojení jeho životních potřeb, které jsou společné všem lidem v jejich jednotlivých vývojových obdobích. V případě nemožnosti, a tím pádem neuspokojení těchto potřeb, může dojít k trvalým následkům, které jsou nejzávažnější, pokud k neuspokojení dochází v nízkém dětském věku. Některé potřeby jsou však svým způsobem podřazenější a důsledky jejich neuspokojování nemusí být tak silné, pokud má jedinec uspokojovány potřeby nadřazenější. K nejvýznamnějším potřebám spadají například potřeby lásky, přijetí, citové opory, tedy potřeby, které mohou být v prostředí ústavního zařízení naplňovány pouze stěží.¹⁵⁰

S vlivy ústavního prostředí a výchovy na dítě je často spojována problematika psychické deprivace, ústavní deprivace či deprivace syndromu ústavních dětí. Jak uvádí Langmeier,¹⁵¹ pochází termín *deprivace* původně z latinského jazyka a označuje zbavování někoho něčeho, působení nedostatku. Psychologický slovník vymezuje možné dělení:¹⁵²

- ***deprivace biologická*** – *nedostatek potravy, tepla apod.,*
- ***deprivace motorická*** – *nemožnost přiměřeného pohybu,*
- ***deprivace senzorická*** – *smyslová, nedostatek podnětů,*
- ***deprivace citová*** – *neuspokojení potřeby lásky a jistoty.*“

Dle vymezení Matějčka a Langmeiera¹⁵³ „*psychická deprivace je psychický stav vzniklý následkem takových životních situací, kdy subjektu není dána příležitost uspokojovat některé základní psychické potřeby v dostačující míře po dosti dlouhou dobu.*“ Psychická deprivace tedy v sobě může zahrnovat deprivaci motorickou, senzorickou i citovou.

¹⁴⁹ BITTNER, P., et al. *Děti z ústavů!*, s. 57.

¹⁵⁰ Srov. Tamtéž, s. 58.

¹⁵¹ Srov. LANGMEIER, J., LANGMEIER, M., KŘEJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyzologie*, s. 109.

¹⁵² HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*, s. 107.

¹⁵³ MATĚJČEK, Z., BUBLEOVÁ, V., KOVAŘÍK, J. *Pozdní následky psychické deprivace a subdeprivace*, s. 8.

Psychický stav, který psychická deprivace označuje, není neměnnou charakteristikou člověka. Vzniká v důsledku trvalejšího neuspokojování základních duševních potřeb, kdy se dítěti po delší dobu nedostávají žádoucí podněty, i když jeho fyzické potřeby uspokojovány být mohou. *Psychická deprivace je vážné narušení psychického vývoje, může se projevit v celé struktuře osobnosti, v chování, v sociálním začlenění, v celé životní orientaci.*¹⁵⁴ Psychická deprivace se následně stává motivačním faktorem pro specifické formy chování.

Základní psychické potřeby dítěte, jak již bylo zmíněno, zahrnují zejména:¹⁵⁵

- potřebu náležitého přísunu podnětu zvenčí,
- potřebu smysluplného světa,
- potřebu životní jistoty,
- potřebu vlastní společenské hodnoty,
- potřebu otevřené budoucnosti.

V ústavním prostředí je uspokojování základních psychických potřeb velmi ztíženo.

1. Potřeba náležitého přísunu podnětu zvenčí

O plné uspokojování této potřeby, tedy přísunu dostatečného množství různých podnětů, může být dítě v ústavní výchově ochuzováno z mnoha různých příčin. Roli zde hraje např. nedostatek času personálu, nedostatek času věnovaný hrám, ale také jednoduchý fakt, že dítě v ústavu není a ani nemůže být dostatečně vnímáno a oceňováno ve vlastní jedinečné existenci. S uspokojováním této potřeby souvisí potřeba učení, která se dále rozvíjí a také následná aktivita. Jak uvádí Gottwaldová,¹⁵⁶ vyznačují se děti, které byly dlouhodobě vychovávány v zařízeních ústavní výchovy, častou pasivitou a lhostejností, což se odráží

¹⁵⁴ KOLOUCHOVÁ, J. Psychická deprivace a možnosti její nápravy. In MATĚJČEK, Z. et al. *Osvojení a pěstounská péče*, s. 86.

¹⁵⁵ Srov. MATĚJČEK, Z. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*, s. 25-26.

¹⁵⁶ Srov. GOTTWALDOVÁ, M., et al. *Dlouhodobá příprava dětí s nařízenou ústavní výchovou na vstup do samostatného života: metodická příručka Poradenského centra pro děti a mládež s nařízenou ústavní výchovou Centra J. J. Pestalozziho Chrudim*. [online]. Chrudim: Poradenské centrum pro děti a mládež s nařízenou ústavní výchovou Centra J. J. Pestalozziho, 2006 [cit. 2007-12-4]. Dostupné na WWW: <http://www.otevridvere.cz/>. s. 3.

i v jejich postojích k vlastní budoucnosti. Tyto skutečnosti se mohou přirozeně odrážet i v jejich nakládání s volným časem.

2. Potřeba smysluplného světa

Smysluplnost podnětů a jejich řád dává základ pro osvojování pracovních strategií, získávání zkušeností a samotnému učení. Ústavní výchova není svou podstatou schopna umožnit dítěti určité vnitřní uspořádání podnětů. Děti se v ústavech učí žít v podmínkách, které nejsou běžné a následná adaptace na ně, např. projevující se formou účelového chování, jim integraci do společnosti může ztěžovat.¹⁵⁷

3. Potřeba životní jistoty

Ústavní výchova není schopna naplnit potřebu životní jistoty. Uspokojování této potřeby navazováním základních emocionálních a sociálních vztahů je možné pouze prostřednictvím stálých a milujících rodičů či primárních vychovatelů. O dítě v zařízení ústavní výchovy se stará několik, a v případě jeho dlouhodobějšího pobytu, velmi mnoho pečujících osob, které k němu nemohou vystupovat v roli jedinečných rodičů, nýbrž profesionálních vychovatelů.

Děti, u kterých nedochází k uspokojování potřeby jistoty na základě kladného přijímání a vědomí bezpečnosti, více inklinují k protispolečenskému jednání a mohou reagovat různými způsoby obrany a maladaptace. Jak uvádí Gottwaldová,¹⁵⁸ nechápou děti vyrůstající v dětských domovech své vychovatele často jako důvěrníky, ale obracejí se na ně spíše s obecnými problémy. Podle zkušeností též uvádí, že děti z dětských domovů na prahu dospělosti také mnohdy nedůvěřují vychovatelům a osobám, které o ně pečovali. Navazování důvěrnějších

¹⁵⁷ Srov. GOTTWALDOVÁ, M., et al. *Dlouhodobá příprava dětí s nařízenou ústavní výchovou na vstup do samostatného života: metodická příručka Poradenského centra pro děti a mládež s nařízenou ústavní výchovou Centra J. J. Pestalozziho Chrudim*. [online]. Chrudim: Poradenské centrum pro děti a mládež s nařízenou ústavní výchovou Centra J. J. Pestalozziho, 2006 [cit. 2007-12-4]. Dostupné na WWW: <http://www.otevridvere.cz/>. s. 3.

¹⁵⁸ Srov. Tamtéž, s. 4.

vztahů je spojeno s tolika možnými zklamáními a obtížemi, že k nim mezi vychovateli a dětmi dochází jen sporadicky.

4. Potřeba vlastní společenské hodnoty

Uspokojování potřeby uznání a přijímání může být v zařízení ústavní výchovy dosaženo, ale skutečnost je komplikována velkým počtem osob, které o dítě pečují a jeho výchovu zabezpečují. Mohou tedy vykazovat i různé přístupy k jeho osobě a oceňovat jiné vlastnosti a chování. Ideál individuálního přístupu k dítěti v ústavním zařízení je značně znesnadňován již samotnou podstatou výchovy v zařízení, tedy v prostředí kolektivním, kde je určitý řád, organizace a pravidla všem stejná. Pro dítě je poté mnohem obtížnější nalézt něco vlastního, v čem bude jedinečné, když mu nepostačuje přirozený fakt, že prostě je.

5. Potřeba otevřené budoucnosti

Uspokojování potřeby otevřené budoucnosti klade základ pro aktivní směřování vpřed, s určitou nadějí a cíli. Dle Kolouchové¹⁵⁹ „*tuto společnou budoucnost má dítě právě v rodině. Nemůže jí mít v ústavní výchově, kde negativně prožívá nejistotu, zda a kdy se vrátí do své původní rodiny.*“

Děti, které vyrůstají v ústavním zařízení, často vůbec nemají představy o tom, kam by se jejich život měl ubírat, místo budoucnosti je pro ně důležitější přítomnost. Jak uvádí Matějček,¹⁶⁰ je pro děti z dětských domovů typické, že se nemají na co těšit, tedy vlastně ani proč se snažit. „*Děti v dětských domovech žijí daleko více přítomností. Ne, že by se jim tam vedlo špatně, ale napětí z očekávání něčeho nového, zajímavého, či strach třeba ze špatných školních známek, z pohoršení nebo zármutku někoho z jejich blízkých, to všechno je tu omezeno na minimum. Prostě pro to není důvod.*“

¹⁵⁹ KOLOUCHOVÁ, J. Psychická deprivace a možnosti její nápravy. In MATĚJČEK, Z. et al. *Osvojení a pěstounská péče*, s. 85.

¹⁶⁰ MATĚJČEK, Z. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*, s. 32.

Citová deprivace

Nedostatečnému uspokojování citových potřeb dítěte, bývá v literatuře věnováno hodně místa. Pokud není potřeba citové jistoty a bezpečí uspokojována po delší dobu a v dostatečné míře, mluví se o citové deprivaci. U dětí vychovávaných v ústavním zařízení je citová deprivace velmi častá, neboť již to, že byly umístěny do ústavního zařízení, poukazuje na skutečnost, že jejich rodina nějakým způsobem selhala nebo jim nebyla schopna poskytnout dostačující vhodnou péči. Jak uvádí Vágnerová,¹⁶¹ je uspokojení citové potřeby prostřednictvím primární zkušenosti citové jistoty v prožitku spolehlivého mezilidského vztahu základem pro další rozvoj osobnosti dítěte. Tato zkušenost se pozitivně promítá do schopnosti uchovat si vnitřní pocit jistoty a vyrovnanost, pěstování kladného postoje k okolnímu světu i k vlastní osobě a schopnosti udržovat dlouhodobější vztahy s ostatními lidmi.

U citově deprivovaných dětí se mohou projevit určité odlišnosti v různých oblastech, které zahrnují například:¹⁶²

- nedostatečně využívané rozumové schopnosti a problémy v motivaci k učení,
- povrchní vztahy k lidem, příklony k egocentrismu, obtížná orientace ve vlastních pocitech,
- problémy v sociální interakci nebo v přijímání norem chování,
- neschopnost přiměřeného sociálního užívání řeči,
- nízké nebo přehnaně vysoké sebehodnocení,
- odlišné chování,
- obtíže v sociální adaptaci.

Dle Matějčka¹⁶³ je též možné poukázat na poznatek, že učení a jeho zájem o něj je úzce provázán s citovým vztahem k druhým, tedy s tím, mít se pro koho učit. Tyto poznatky jsou vyvozeny například i ze zkušeností, kdy děti, vyrůstající v zařízení kolektivní výchovy měly, často mnohem slabší výsledky ve škole, než

¹⁶¹ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*, s. 597.

¹⁶² Srov. Tamtéž, s. 598-602.

¹⁶³ Srov. MATĚJČEK, Z. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*, s. 30.

by se dalo očekávat vzhledem k jejich inteligenci zjištěné psychologickými testy. U dětí, jež byly z ústavů přijaty do pěstounské péče či SOS dětských vesniček, se nový zájem o učení zvýšil, když si začaly utvářet citový vztah k novým „rodičům“ a rodinnému prostředí.

Uspokojování psychických potřeb je důležité v každé fázi vývoje člověka, ale dospělý jedinec má větší schopnosti a možnosti naplňovat tyto potřeby vlastní aktivitou, než jaké má dítě. Psychickou deprivací může trpět dítě malé, ale i předškolního, školního věku či jedinec dospívající nebo například i starý člověk v sociální izolaci. S přibývajícím věkem se však zvyšuje i šance člověka na vlastní vypořádání se s nedostatky, které psychickou deprivaci způsobují, například formou určitých kompenzací.

Projevy psychické deprivace jsou velmi rozmanité a mohou přetrvávat až do dospělosti. U dětí v nízkém věku se objevuje opoždění celého psychomotorického vývoje. Důsledky psychické deprivace se projevují například v opožděném vývoji řeči či chudšími řečovými projevy dítěte, dále častým nutným odkladem školní docházky následkem nezralosti, horším školním prospěchem, který nemusí souviset se skutečnými intelektovými schopnostmi dítěte nebo menší motivací k učení. V době dospívání se prožitá psychická deprivace může odrážet v problémech při sociálním začleňování a navazování vztahu k druhým lidem, v upřednostňování jiných hodnot než je obvyklé či v nežádoucích rysech charakteru. V době dospělosti mohou problémy přetrvávat v podobě obtíží v partnerských vztazích nebo při výchově dětí.¹⁶⁴ *„Důsledky prožité deprivace mohou přetrvávat až do dospělosti. Děti s nařízenou ústavní výchovou většinou zažily deprivaci v rodině. Pobytem v narušené rodině a následným pobytem v ústavním zařízení se tato deprivace často prohlubuje. U dětí vyrůstajících převážně v ústavních zařízeních můžeme mluvit o ústavní deprivaci. Jde o narušení psychického vývoje, které se může projevit v celé struktuře osobnosti,*

¹⁶⁴ Srov. KOLOUCHOVÁ, J. Psychická deprivace a možnosti její nápravy. In MATĚJČEK, Z., et al. *Osvojení a pěstounská péče*, s. 86.

v chování, v problémech, v resocializaci, v celém životním přístupu a vztahu k sobě.“¹⁶⁵

Deprivované děti, které vyrůstají v ústavním prostředí, v porovnání se svými vrstevníky, kteří žijí v rodinách, často působí jako méně nadané, pomalejší, dosahují horších výsledků ve škole. Mnohdy projevují řadu různých zlovyků, jsou více bázlivé, vyhledávají příležitosti ke kontaktům, ale vztahy, které navazují, jsou povrchnější. Deprivační syndrom, jako následek ústavní výchovy, je tím obtížněji odstranitelný, čím delší byl pobyt jedince v ústavu a také čím nižší věk měl, když byl do ústavu umístěn.¹⁶⁶ „*I tak významná negativní zkušenost, jakou je psychická deprivace, působí na různé děti odlišně, podle toho, jak jsou geneticky disponovány, jakou mají primární zkušenost a možnost získat nějaký náhradní zdroj citové podpory.*“¹⁶⁷

Naplňování psychických potřeb souvisí i s tím co společnost od každého jedince žádá. Společnost vykazuje určitou všeobecně přijímanou představu člověka, který je schopen se do ní začlenit a následně v životě ve společnosti obstát. Společnost tedy vyvíjí tlak na uspokojování určitých potřeb, které jsou upřednostňovány nebo je na jejich naplňování v dané společnosti kladen větší důraz. Psychická deprivace vykazuje vliv na chování jedince, které je následně spojeno i s určitou nižší schopností adaptace a sociálního začlenění.¹⁶⁸

4.5 Ústavní výchova a volný čas

Děti, které byly umístěny do ústavního zařízení, si přinášejí do života často neblahé zkušenosti ze svých vlastních rodin. Děti jsou do ústavní výchovy

¹⁶⁵ GOTTWALDOVÁ, M., et al. *Dlouhodobá příprava dětí s nařízenou ústavní výchovou na vstup do samostatného života: metodická příručka Poradenského centra pro děti a mládež s nařízenou ústavní výchovou Centra J. J. Pestalozziho Chrudim.* [online]. Chrudim: Poradenské centrum pro děti a mládež s nařízenou ústavní výchovou Centra J. J. Pestalozziho, 2006 [cit. 2007-12-4].

Dostupné na WWW: <http://www.otevridvere.cz/>. s. 4.

¹⁶⁶ Srov. MATOUŠEK, O. *Ústavní péče*, s. 63.

¹⁶⁷ VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*, s. 598.

¹⁶⁸ Srov. MATĚJČEK, Z., BUBLEOVÁ, V., KOVAŘÍK, J. *Pozdní následky psychické deprivace a subdeprivace*, s. 9.

mnohdy svěřovány z důvodů týrání, zneužívání nebo zanedbávání. Již z toho, že byly do ústavní výchovy svěřeny, vyplývá fakt, že rodinné prostředí, ve kterém vyrůstaly, nemohlo náležitě splňovat podmínky k jejich zdárnému vývoji. V ústavním prostředí, tedy v prostředí, kde se pouze obtížně může navazovat plnohodnotný citový vztah k vychovávajícím osobám, nemá dítě nadále většinou náležité přirozené vzory a osoby, od kterých by se mohlo základním způsobem využívání volného času učit.

Škoviera¹⁶⁹ vymezuje rozdíly ve zdrojích výchovy dětí v dětském domově a rodině. V dětském domově představují pro děti zdroje výchovy zkušenosti z domácího prostředí, postoje rodičů k jejich pobytu v ústavním zařízení, výchovné normy prezentované různým počtem pracovníků, přítomnost bez společné minulosti a propojené budoucnosti, vize ředitele zařízení a „ideově“ nehomogenní skupina dětí z různých rodin a prostředí. Oproti tomu v rodině působí jako výchovné zdroje normy výchovy otcovské a matčiny generační linie, společná minulost, přítomnost i společné směřování do budoucnosti, preferovaný výchovný styl, normy a hodnoty, vnímaná jedinečnost dítěte a ideově homogenní skupina sourozenců.

Pávková¹⁷⁰ poukazuje na to, že i děti, které byly vystaveny negativním výchovným činitelům, mohou být schopny adaptace, vytvořit kvalitní partnerské vztahy a úspěšně se zapojit do společnosti. Výchovné prostředí může stimulovat tyto děti a podpořit jejich resilienci (nezlomnost, nezdolnost). Podmínkou pro toto působení je existence alespoň jednoho dospělého člověka, který dítě chápe, podporuje a naváže s ním pozitivní vztah.

4.5.1 Vychovatelé versus rodiče

Základními organizačními jednotkami v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy jsou výchovné skupiny (diagnostické, výchovné ústavy) nebo rodinné skupiny (dětský domov, dětský domov se školou). Výchovné skupiny

¹⁶⁹ Srov. ŠKOVIERA, A. *Dilemata náhradní výchovy*, s. 48.

¹⁷⁰ Srov. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času*, s. 35.

tvoří v diagnostickém ústavu nejméně čtyři a nejvíce osm dětí, ve výchovném ústavu tvoří skupiny nejméně pět a nejvíce osm dětí. Rodinná skupina je tvořena v dětském domově nejméně šesti a nejvíce osmi dětmi, v dětském domově se školou nejméně pěti a nejvíce osmi dětmi. Zákonem č. 383/2005¹⁷¹ se mimo jiné navýšil počet dětí ve výchovné skupině v diagnostickém ústavu, kdy původní verze Zákona č. 109/2002 Sb. stanovovala nejvyšší možný počet v této skupině na šest dětí. Psychologické výzkumy poukazují na fakt, že citově mohou dospělí obsáhnout nejvýš asi deset dětí. Při větším počtu dětí se intenzita vtaů oslabuje.¹⁷² Čím menší počet dětí má dospělý jedinec na starosti, tím větší má možnosti věnovat jim co nejindividuálnější péči.

V souvislosti s transformací dětských domovů, a jejich co největšího přibližování rodinnému prostředí, se objevují otázky, jaké role by v podstatě měli vychovatelé v dětských domovech zastávat, ale i další související problémy. Dle výzkumu, jež uvádí Škoviera,¹⁷³ je dominantní činností vychovatele ve slovenském dětském domově příprava dětí na školu a zajišťování stravy. Činnosti, které mají sloužit k aktivnímu rozvoji osobnosti dítěte (dětské hry, speciální výchova hudbou nebo literaturou atd.), jsou tak v práci vychovatele zastoupeny pouze 9 %.

Rodina je prostředí, které se vyznačuje a umožňuje vznik trvalých a hlubokých citových vztahů mezi rodiči a dětmi. V zařízeních kolektivní výchovy vznikají mezi dětmi a vychovateli také citové vztahy. Tyto vztahy však nemohou svou hloubkou obsáhnout citové připoutání, který vzniká mezi dětmi a rodiči. Citové vztahy v ústavním prostředí jsou povrchnější a většinou zanikají při odchodu dítěte z tohoto zařízení nebo při omezení vzájemného styku.¹⁷⁴

„Vychovatel v institucích náhradní výchovy nesupluje rodiče. Jeho funkce je spojena jednak s organizací skupinového života, v níž by měly být vyváženy

¹⁷¹ Srov. Zákon č. 383/2005 Sb., kterým se mění zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy © 2006 [cit. 2008-01-16]. Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/>.

¹⁷² Srov. MATĚJČEK, Z. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*, s. 29.

¹⁷³ Srov. ŠKOVIERA, A. *Dilemata náhradní výchovy*, s. 106.

¹⁷⁴ Srov. MATĚJČEK, Z. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*, s. 29.

*skupinové a individuální zájmy dětí, jednak v přijetí dítěte i s jeho individuálním životním traumatem. Provádí dítě během jeho vyrovnávání se s minulostí, při řešení aktuálních problémů i při hledání východisek do budoucnosti.*¹⁷⁵

Profesionální vychovatel by měl naplňovat určité požadavky. Měl by být například schopen si od dětí zachovávat odstup, posuzovat je spravedlivě, nikomu nenadržovat či nikoho neupřednostňovat. Citově se projevovat na určité vyvážené rovině. Tyto charakteristiky jsou rodiči, který vychovává své dítě, většinou vzdálené. Dítě zahrnuje láskou, dává mu najevo, že je jedinečné a pokud by si zachovával citovou neutralitu, mělo by to důsledky na vývoj dítěte spíše neblahé. Vychovatel tedy v zařízení pro větší počet dětí nemůže plnohodnotně nahradit funkci a roli rodiče.

Rodiče se plně citově angažují, nemohou oddělit vlastní osobní čas od času dítěte. Dítě se stává trvalou a neopomenutelnou součástí jejich života a jeho plánování. Vychovatelé v dětských domovech a dalších zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy se naplno citově angažovat nemohou, už z podstaty role, kterou zastávají. Zařízení je pro ně pracovním místem a děti předmětem pracovní profesionální činnosti. Vychovatelé tedy s dětmi tráví pracovní, určitým způsobem vymezený čas.

Rodiče či rodinní vychovatelé svou roli nehrají, ale žijí. Rodina je místem, kde se obvykle lidé chovají otevřeněji, upřímněji, jsou více sami s sebou než v jakémkoli jiném prostředí. Představuje určité vzdělávací prostředí, kdy jednotlivý příslušníci rodiny jsou pro dítě životními, ne profesionálními, učiteli. Vzdělávání v rodině probíhá na základě vykonávání společné činnosti, společného soužití, osobními vzory, napodobováním a příklonem ke společným hodnotám.¹⁷⁶ Možnost vyrůstat v rodinném prostředí a účastnit se např. společného plánování, nebo rodinných rozhovorů, je pro dítě základem pro jeho umění začlenit se do společnosti.

¹⁷⁵ ŠKOVIERA, A. *Dilemata náhradní výchovy*, s. 109.

¹⁷⁶ Srov. MATĚJČEK, Z. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*, s. 35-37.

Dítě v rodině má možnost rodiče vidět nejen jako vychovatele, kteří jej směřují k tomu, co a jak má v životě dělat, ale také vidí, jakým způsobem naplňují to, co od samotného dítěte vyžadují, jak se staví k problémům, k druhým lidem a také k trávení volného času. V ústavním prostředí děti tuto možnost nemají. Vychovatelé s nimi neprožívají volný, ale pracovní čas. Nemají možnost vidět a tím získávat zkušenosti s tím, jak je volný čas tráven přirozeně, v rámci všedních dnů, víkendů i dovolených. Již tímto deficitem jsou znevýhodněny při následném učení se zacházení s volným časem a jeho smysluplném naplňování.

Problémy související s volným časem, se samozřejmě dotýkají i mnoha rodin, kdy odborníci upozorňují na to, že rodiče mají na děti stále méně času a některé rodiny se též o způsob trávení volného času dětí příliš nezajímají. Tyto skutečnosti také často vedou k patologickému jednání dětí ve volném čase a dalším problémům. Oproti tomu v ústavní výchově je na způsoby trávení volného času dětí dohlíženo, ať už prostřednictvím nabídky nejrůznějších aktivit a zájmových kroužků nebo přímým dohledem při výkonu činností ve volném čase.

4.5.2 Ústavní prostředí a formování vztahu k využívání volného času

Schopnost dítěte spolupracovat s vrstevníky při hře se začíná rozvíjet ve věku 3 - 4 let dítěte. Předtím tuto schopnost děti nemají a potřebují spolupráci staršího jedince, nejlépe dospělého, což následně platí i pro celé předškolní období. Tato podmínka zdárného vývoje dítěte se však v zařízeních ústavní výchovy naplňuje jen stěží. Dítě se spíše pohybuje ve větším dětském kolektivu, kde se učí primitivním, agresivním způsobům řešení vzájemných konfliktů.¹⁷⁷

¹⁷⁷ Srov. MATOUŠEK, O. *Ústavní péče*, s. 63.

Jak uvádí Čáp, k tomu, aby mladistvý započal uskutečňovat zájmové činnosti a vytrval v jejich realizaci, jsou podmiňující tyto skutečnosti:¹⁷⁸

- příležitost k činnostem,
- organizační a technické předpoklady k činnostem,
- pozitivní hodnocení zájmových činností v prostředí.

K tomu, aby jedinec využil vlastních možností, je však velmi důležité působení nejbližšího okolí, tedy rodičů, učitelů či dalších osob. K podmiňujícím faktorům, které se následně v přístupu dítěte k zájmovým činnostem odráží, patří model využívání volného času, který je dítěti poskytován osobami z jeho nejbližšího prostředí, emoční klima a způsob výchovy.¹⁷⁹

Neschopnost využívat volný čas smysluplně, nedostatečná orientace v nabídkách či nedostatečně podporovaná aktivita může u mladých lidí vést k nežádoucímu a protispolečenskému jednání. Pomoc s orientací a výběrem vhodných aktivit a motivaci k účasti při smysluplných činnostech mohou samozřejmě zabezpečit a podpořit školská zařízení, instituce pro výchovu mimo vyučování a různé zájmové organizace. Tato skutečnost je také důležitou oblastí práce pedagogů volného času. Přesto jde však u všech těchto subjektů o navazující činnost na výchovné působení rodiny, které jedince již k využívání volného času nějakým způsobem nasměrovalo.

Dle Hofbauera¹⁸⁰ se rodinné prostředí na formování postojů dítěte k využívání volného času podílí především nápodobou a reprodukcí vzorců chování a přístupu rodičů k naplňování volného času prostřednictvím účasti dětí na rodinných aktivitách, dále existencí individuálních i společných pravidelných zájmových činností v rodině a sledováním a reagováním na potřeby, zájmy a nadání dětí. V ústavním prostředí je ve všech třech oblastech působení na vytváření postojů dítěte k využívání volného času komplikováno.

¹⁷⁸ Srov. ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*, s. 295.

¹⁷⁹ Srov. Tamtéž, s. 295.

¹⁸⁰ Srov. HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*, s. 61-62.

1. Nápodoba a reprodukce vzorců chování a přístupu rodičů k naplňování volného času prostřednictvím účasti dětí na rodinných aktivitách.

Napodobování a reprodukce vzorců chování ve volném čase rodičů je již v podstatě záležitost v ústavním prostředí nenahraditelná. I v dětských domovech a výchovných ústavech je zohledňována výchova ve volném čase a jeho smysluplné naplňování. Vychovatelé, kteří mezi dětmi působí, však s nimi v zásadě nesdílejí vlastní volný čas, ale pracovní čas. I když se, a to zejména, v dětských domovech snaží přiblížit trávení volného času způsobům, jakými se tráví volný čas v rodinách, nemohou tyto pokusy plnohodnotně nahradit zkušenosti, které jedinec získává nenahraditelným přirozeným působením rodiny.

Jak poukazuje Matoušek,¹⁸¹ je učení a ochota se vůbec učit úzce provázaná s lidmi, od kterých se jedinec učí. Učení nápodobou je velmi efektivní, ale děti vyrůstající v ústavní výchově se mnohdy naučí více od ostatních dětí, i když dovednosti, které tím získávají mohou být i protichůdné zamýšleným cílům ústavní výchovy.

2. Existence individuálních i společných pravidelných zájmových činností v rodině

Existence pravidelných i individuálních zájmových činností v ústavním prostředí je záležitost možná a také v zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy hodně podporovaná. Je zde však určité ztížení možnosti inspirace při výběru činností zájmy rodičů či pokračování v rodinné tradici.

Dle Zákona č. 109/2002 Sb. mohou být dětem s nařízenou ústavní výchovou, uloženou ochrannou výchovou a dětem, u nichž bylo nařízeno předběžné opatření, hrazeny mimo jiné:¹⁸²

- potřeby pro využití volného času a rekreaci,
- náklady na kulturní, uměleckou, sportovní a oddechovou činnost,
- náklady na soutěžní akce, rekreace atd.

¹⁸¹ Srov. MATOUŠEK, O. *Ústavní péče*, s. 95.

¹⁸² Srov. *Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní a ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů*. [online]. Praha: Portál veřejné správy České republiky, Ministerstvo vnitra. © 2003-2008 [cit. 2007-01-22]. Dostupné na WWW: <http://portal.gov.cz/>.

V oblasti využívání volného času dětí a podpory jejich zájmů a koníčků se liší jednotlivá zařízení i obecně dětské domovy a výchovné ústavy. Dětské domovy většinou kladou důraz na zájmové činnosti, jež jsou realizovány jednak přímo v zařízení nebo v domech dětí a mládeže nebo dalších institucích. Volný čas dětí je vyplňován také jejich účastí na různých festivalech, soutěžích či přehlídkách. Aktivity dětí z dětských domovů v oblasti volného času podporují finančně či jinými způsoby také mnohé organizace a projekty.

Dle filmové dokumentaristky Václavové a její zprávy, založené na praktických zkušenostech z let 1993 - 2006, je však volný čas dětí v dětských domovech naplňován většinou nejprve učením, následně určitým aktivním pohybem venku a poté sledováním televize. „*V ústavech, kde je třeba i 60% romských dětí, často neexistuje zajištění pravidelné hudební nebo i pohybové výchovy, a tyto děti, tradičně hudebně a pohybově nadané, neumějí ani zpívat, jejich přirozené nadání není rozvíjeno. Vedení domova to většinou vysvětluje nedostatkem volného času starších dětí, které musejí z ústavů, umístěných do malých obcí, dojíždět na školy druhého stupně, nebo absolutním nezájmem dětí a jakoukoli práci ve volném čase.*“¹⁸³

Jak uvádí Pávková,¹⁸⁴ ve výchovných ústavech je základem výchovného a převýchovného působení pevně stanovený denní režim, jasné vymezení práv a povinností a vytvoření hodnotné a motivující náplně volného času. Možnost účastnit se volnočasových aktivit mimo zařízení je spojena s výsledky reedukace a resocializace jedince.

Na situaci ve výchovných ústavech a umožnění realizace zájmových činností poukazuje například *Zpráva z návštěv zařízení, v nichž se vykonává ústavní a ochranná výchova*, která byla vydána na základě návštěv pracovníků Kanceláře veřejného ochránce práv ve vybraných zařízeních v posledním čtvrtletí roku 2006. Tato zpráva mimo jiné uvádí: „*Zájmové činnosti probíhají vesměs uvnitř zařízení, tato situace pak vede až k absenci sociálních vztahů s vnějším světem, zvláště*

¹⁸³ VÁCLAVOVÁ, L. *Situace opuštěných dětí*. [online]. Praha: Český helsinský výbor, 2006 © 2002-2008 [cit. 2008-02-11]. Dostupné na WWW: <http://www.helcom.cz/>.

¹⁸⁴ Srov. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času*, s. 139.

pokud je i škola součástí stavebního komplexu zařízení.“¹⁸⁵ Dále je poukazováno na existenci významných rozdílů v oblasti podmínek pro uskutečňování různých volnočasových aktivit (vybavení, prostory, denní řád) v jednotlivých zařízeních, ale též na skutečnost, že v období víkendů, svátků, prázdnin jsou možnosti využívání organizovaného volného času snižovány a pro děti, které jsou do těchto zařízení umístěny, se tak otevírá prostor nadbytečného volného času, bez příležitosti jeho smysluplného využití.¹⁸⁶

3. Sledování a reagování na potřeby, zájmy a nadání dětí

Sledování, reagování na potřeby, zájmy a nadání dětí je v ústavních zařízeních všemožně realizováno, ale probíhá též v jistých mantinelech a možnostech. Komplexní diagnostická zpráva diagnostického ústavu, jež obsahuje i doporučení pro následnou práci s dítětem, obsahuje informace také o volných vlastnostech, pracovních návycích, znalostech, dovednostech a zájmech dítěte. Na základě této zprávy zpracovává určený pedagogický pracovník zařízení, do kterého je dítě umístěno, program rozvoje osobnosti dítěte.¹⁸⁷ V souvislosti s výchovně vzdělávací činností je tedy stanovena i podpora zájmových činností a aktivit ve volném čase jednotlivých dětí. Již jen projevení zájmu o činnost a motivace k vykonávání činnosti však souvisí s citovou účastí druhých, pro jedince významných lidí, s jejich podporou a povzbuzováním. Rodiče tento úkol dokážou zastávat nejpřirozeněji, zejména v mladším věku dítěte. Projevení zájmu a aktivita či pasivita také úzce souvisí s psychickou deprivací, kdy neuspokojování určitých důležitých potřeb může mít vliv na učení jedince, jeho motivaci, aktivitu, což se může následně odrazit i ve způsobu využívání volného času, věnování se a výběru zájmových aktivit či pouze ve snaze rozvíjet své nadání.

¹⁸⁵ MOTEJL, O. *Zpráva z návštěv zařízení, v nichž se vykonává ústavní a ochranná výchova.* [online]. Brno: Kancelář veřejného ochránce práv, 7.3.2007.[cit. 2008-02-15]. Dostupné na WWW: <http://www.ochrance.cz/>. s. 29.

¹⁸⁶ Srov. Tamtéž, 29.

¹⁸⁷ Srov. *Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní a ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů.* [online]. Praha: Portál veřejné správy České republiky, Ministerstvo vnitra. © 2003-2008 [cit. 2007-01-22]. Dostupné na WWW: <http://portal.gov.cz/>.

Čáp¹⁸⁸ poukazuje na skutečnost, že v případě, kdy mladistvý nemůže z různých příčin uskutečňovat činnosti dle vlastních přání, objevuje se příklon k činnostem snáze realizovatelným, které mají často receptivní, pasivní charakter. Větší míra činností realizovaných mladistvými bez silnější motivace byla zjištěna v prostředích s nadměru organizovaným volným časem.

4.6 Dopady ústavní výchovy na samostatný život jedince

Významnou změnu pocítila zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy v roce 2002, kdy vešel v platnost Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní a ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních. Jedním z výsledků přijetí tohoto zákona je transformace klasických dětských domovů, vymezení počtu dětí v rodinných skupinkách a celková snaha přiblížit dětské domovy co nejvíce rodinnému prostředí. Zákon ovšem neplatí tak dlouhou dobu, aby ze školských ústavních zařízení odcházely do života pouze děti, které prošly již transformovaným ústavním zařízením. Také Zákonem č. 383/2005, kterým se mění zákon č. 109/2002 Sb.,¹⁸⁹ se umožnil odklad naplnění určitých podmínek (prostorových, snižování počtu dětí ve skupinách, vznik rodinných skupin) o další tři roky, tedy měly začít platit od roku 2007. I proto jsou a stále budou aktuální myšlenky jednotlivých autorů o dopadech a vlivech ústavní výchovy na osobnost člověka.

Prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, se výrazně podílí na možnosti rozvinutí jeho organismu. Děti, vyrůstající v prostředí ústavů, nemají většinou příliš posilující základní podmínky pro vývoj již ve vlastní rodině. O jejich umístění do ústavního zařízení bylo rozhodnuto soudem a proto se tím pádem jejich biologická rodina musela vyznačovat závažnými nedostatky, když byl tento krok učiněn. Jak

¹⁸⁸ Srov. ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*, s. 293.

¹⁸⁹ Srov. Zákon č. 383/2005 Sb., kterým se mění zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy © 2006 [cit. 2008-01-16]. Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/>.

poukazuje mnoho odborníků, není však ani ústavní prostředí optimální prostředí pro zdárný vývoj jedince. Rodina dítě vybavuje na cestu do společnosti již jen tím, že v ní jedinec může vyrůstat. Prostřednictvím účasti na společném životě v rodině se dítě učí mnoha dovednostem, které mu učení se a výchova v ústavním prostředí nemůže plnohodnotně nahradit. Jak uvádí Matějček,¹⁹⁰ na základě výzkumů dětí, které nepoznaly rodinu a vyrůstaly pouze v ústavním prostředí, bylo zjištěno, že tyto děti mají následně v životě problémy v navazování citových vztahů s druhými lidmi, mají obtíže se zamilovávat, zakládat trvalé vztahy nebo se starat o vlastní děti. Ústavní prostředí, i navzdory profesionální péči zaměstnanců, není schopné děti dostatečně připravit na další život ve společnosti a vybavit je schopnostmi zastávat v životě určité role.

Dítě pohybující se ve skupině více dětí, potřebuje ke svému zdárnému vývoji znát své jasné místo v hierarchii vztahů, na základě čehož získává zkušenosti vztahující se k určitým pozicím, které jsou spojeny s chováním, jež s nimi souvisí. I v rodině, kde se vyskytují jednovaječná dvojčata se objevují tyto tendence a děti si rozdělují role na starší a mladší, kdy základ hraje pevné místo v síti rodinných vztahů a jasná očekávání, která se k jejich pozicím vážou. Tato zkušenost se v ústavních zařízeních získává obtížně.¹⁹¹

Jak uvádí Vágnerová,¹⁹² která vychází zejména z vlivu klasických dětských domovů, „*ve skupinové výchově nebyla důležitá individualita, dítě nemělo pro nikoho osobní význam. Větší důraz byl kladen na konformitu a přijetí anonymní role jednoho z mnoha členů skupiny. Výsledkem je, že se děti nenaučily samostatně rozhodovat a být osobně odpovědné za své chování.*“

V období dospívání jedince roste význam vrstevnických skupin, které se stávají prostředím pro hledání vlastní identity, což je často realizováno v opozici vůči dospělým. Dle Matouška¹⁹³ jsou všechny kolektivní formy péče o rizikovou mládež tím pádem také rizikové. Vrstevnické skupiny v sobě mají potenciál

¹⁹⁰ Srov. MATĚJČEK, Z. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*, s. 41.

¹⁹¹ Srov. MATOUŠEK, O. *Ústavní péče*, s. 63.

¹⁹² VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*, s. 602.

¹⁹³ Srov. MATOUŠEK, O. *Ústavní péče*, s. 65.

zvrhávat se ve skupiny delikventní, a to i za vedení schopnými vychovateli. Výzkumy, které byly prováděny v docházkových centrech pro rizikovou mládež, ukázaly, že rozhodujícím činitelem pro prevenci asociálního chování je složení skupiny. Výrazný efekt na prevenci kriminálního jednání mají skupiny složené z delikventních a nedelikventních členů a to spíše než přitažlivý program nebo schopné pedagogické vedení. V běžných zařízeních pro výkon ochranné výchovy však takto členité skupiny sestavit nelze.

4.6.1 Odchod ze zařízení ústavní péče

*Každá rodina si vytváří vlastní neformální atmosféru, která dává člověku jasně najevo, kdo do ní patří a kdo patří do jiné.*¹⁹⁴ Rodina vybavuje člověka uvedením do širších sociálních prostředí, ale také základem pro vědomí, že do nějakého rodinného systému patří. Je tu síť příbuzenských a přátelských svazků, jedinec není izolován, zaujímá ve společnosti určité místo. V případě problémů či potřeby tak existuje určitá přirozená síť, která může jedinci, který do této sítě patří, pomoci a podpořit jej.

Mladí lidé, kteří opouštějí zařízení ústavní výchovy, se často nemají kam vrátit. Mnohdy o ně rodina nestojí nebo s ní nebylo dostatečně pracováno na tom, aby byla na návrat dítěte připravena. Opouštějí tak prostředí, které pro ně znamenalo určitou jistotu a řád, a odchází do života, ve kterém jsou v podstatě odkázáni pouze na sebe. Po dosažení zletilosti či ukončení přípravy na povolání odchází mladý člověk z ústavního zařízení do reálného života a pokud rodinu nemá, nebo se do ní nechce z různých důvodů vrátit, zůstává odkázán na vlastní schopnosti. Mladí lidé opouštějící ústavní zařízení jsou na samostatný život připraveni mnohem méně než jejich vrstevníci, kteří vyrůstali v rodinách, přesto se o sebe musí sami postarat často bez jakéhokoli sociálního zázemí již na prahu dospělosti.

¹⁹⁴ PŘADKA, M., KNOTOVÁ, D., FALTÝSKOVÁ, J. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*, s. 26.

Vágnerová¹⁹⁵ poukazuje na skutečnost, že v instituci nebývá podporována svoboda rozhodování. Život v zařízení je odvislý od určitého řádu, mnoho skutečností je určeno předem a vlastní volba a svoboda jednotlivce není a nemůže být plně zohledňována. Vzory chování, které si jedinec osvojuje pro přizpůsobení se danému prostředí v jiném prostředí, tedy v samostatném životě ve společnosti, ztrácí svou hodnotu.

Děti vychovávané v zařízeních kolektivní výchovy jsou adaptovány v rámci těchto zařízení a nejsou připraveny na budoucí konfrontaci s realitou svobodného světa. Jejich vidění světa je v úzké souvislosti se zkrácenými postoji, které v nich ukotvila institucionální výchova. V dospělém životě vykazuje jejich jednání znaky deprivace. V běžné realitě se snaží o uplatnění vtištěných vzorců chování, které však vznikají při adaptaci na institucionální prostředí. Tyto děti se následně lépe přizpůsobují prostředí, jež vykazuje znaky výchovného prostředí, které je v mládí ovlivňovalo. Děti, které formovalo působení ústavního prostředí, posléze mohou nevědomě upřednostňovat institucionalizované prostředí a vazbě nebo vězení dávat přednost před svobodným životem. Mnohdy zde lze vidět příčinu jejich delikventního chování.¹⁹⁶

Na základě dlouhodobého výzkumu, ve kterém byli sledováni jedinci, kteří vyrůstali v dětských domovech a jejich následné fungování ve společnosti, lze dle Matějčka, Kovaříka a Bubleové uvést poznatky, které dokládají, že lidé s deprivací zkušeností, mohou mít problémy v mnoha oblastech. Děti z dětských domovů například vykazovaly:¹⁹⁷

- nižší úroveň vzdělání, než by šlo předpokládat, na základě zjištěné úrovně jejich inteligence,
- problémy v partnerských vztazích nebo při zvládnání rodičovských rolí (více muži než ženy),
- vyšší míru kriminality, často opakovanou (více muži).

¹⁹⁵ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*, s. 602.

¹⁹⁶ Srov. MATOUŠEK, O. KROFTOVÁ, A. *Mládež a delikvence*, s. 43.

¹⁹⁷ Srov. MATĚJČEK, Z., BUBLEOVÁ, V., KOVAŘÍK, J. *Pozdní následky psychické deprivace a subdeprivace*, s. 19-30.

Na základě tohoto výzkumu bylo též zjištěno, že děti z dětských domovů vykazují v dospělém životě více odchylek než další zkoumané skupiny (osoby vychovávané v SOS vesničkách, v pěstounských rodinách a děti narozené z nechtěného těhotenství) a následky výchovy v dětském domově, projevující se posléze ve zhoršené schopnosti sociální integrace (častá trestná činnost, vysoká nespokojenost s vlastním životem...), se vyskytují častěji u mužů než u žen.¹⁹⁸

Dle Gottwaldové lze vymezit určité oblasti, ve kterých se zejména mladí lidé z ústavních zařízení potýkají s problémy:¹⁹⁹

- neschopnost hospodařit s finančními prostředky,
- nemožnost zajistit si ihned určitý životní standard, na který byli v ústavním zařízení zvyklí, což se mnohdy stává motivem páchaní trestné činnosti, prostituce,....,
- vyhýbání se převzetí odpovědnosti a závazkům, což plyne ze stavu určitého vykořenění, absence kladných rodičovských vzorů chování a nedostatečné víry ve vlastní schopnosti,
- neznalost běžných záležitostí, cen zboží, postupu při vyřizování úředních nutností,
- absence pracovních návyků, vytrvalosti a schopnosti si dlouhodoběji udržet zaměstnání,
- přílišná důvěřivost a naivita, navazování povrchnějších a účelových vztahů,
- nedostatečná připravenost na spolupráci, upřednostňování soutěžení.

¹⁹⁸ Srov. MATĚJČEK, Z., BUBLEOVÁ, V., KOVAŘÍK, J. *Pozdní následky psychické deprivace a subdeprivace*, s. 58-64.

¹⁹⁹ Srov. GOTTWALDOVÁ, M., et al. *Dlouhodobá příprava dětí s nařízenou ústavní výchovou na vstup do samostatného života: metodická příručka Poradenského centra pro děti a mládež s nařízenou ústavní výchovou Centra J. J. Pestalozziho Chrudim*. [online]. Chrudim: Poradenské centrum pro děti a mládež s nařízenou ústavní výchovou Centra J. J. Pestalozziho, 2006 [cit. 2007-12-4]. Dostupné na WWW: <http://www.otevridvere.cz/>. s. 8.

4.6.2 Následky ústavní výchovy a některé problémy odrážející se ve volném čase

Nepřipravenost mladých lidí na reálný samostatný a odpovědný život, se vším co ji provází, se dotýká jejich života komplexně a zahrnuje tedy i oblast využívání volného času. Následky ústavní výchovy se mohou v životě těchto lidí projevat v trávení jejich volného času, v upřednostňování určitých volnočasových aktivit nebo v míře aktivity, kterou ve volném čase vyvíjejí. Nedostatečná schopnost odpovědného rozhodování a jednání nepříznivě ovlivňuje náplň volného času. Mladý člověk, který opouští zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy, se velmi často potýká s mnoha problémy, které se v důsledku odrážejí i v jeho nakládání s volným časem.

Dle Zákona č. 109/2002 Sb.²⁰⁰ se dítěti v případě odchodu v době jeho zletilosti či odchodu ve věku devatenácti let, byla-li mu prodloužena ústavní nebo ochranná výchova, poskytuje věcná pomoc nebo jednorázový peněžitý příspěvek v hodnotě nejvýše 15. 000,- Kč. Mladí lidé, kteří zařízení opouštějí však mnohdy nejsou schopni účelně nakládat s finančními prostředky a peníze utratí, aniž by dopředu předvídali, v jaké se ocitnou situaci. Svou roli při nakládání s finančními prostředky sehrává i určitá naivita, kdy se mladí lidé, vycházející z ústavního prostředí, stávají často obětí různých podvodníků nebo podlehnou tzv. „výhodným“ půjčkám.

Svoboda rozhodování je svázaná i s určitou odpovědností jedince za vlastní jednání, činy a život. Náhlá svoboda však mladé lidi odcházející z ústavních zařízení často zastihuje nepřipravené.

Předpokladem pro začlenění do společnosti a důstojnou existenci je získání zaměstnání a schopnost finanční soběstačnosti. Mladí lidé, kteří opouští zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy, jsou zvyklí na určitý životní standard, který se může projevat i v upřednostňování určitých volnočasových aktivit. Z důvodů většinou nižší úrovně vzdělání nebo i nedostatečného osvojení návyků

²⁰⁰ Srov. Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní a ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. [online]. Praha: Portál veřejné správy České republiky, Ministerstvo vnitra. © 2003-2008 [cit. 2007-01-22]. Dostupné na WWW: <http://portal.gov.cz/>.

nutných pro výkon povolání se však často potýkají s nezaměstnaností. Jak uvádí Hofbauer,²⁰¹ představuje nezaměstnanost nežádoucí rozšíření volného času a současně jeho negaci „*takto vynucený nadbytek volného času vychyluje rovnováhu života zvláště mladých lidí po ukončení školy. Odsouzení proti své vůli k nepráci, tráví svůj volný čas zploštěle, bez výhledu náročnějších a perspektivních cílů a jejich život se stává pouhým přežíváním.*“

Problematika nezaměstnanosti se do oblasti trávení volného času promítá nedostatkem finančních prostředků a s tím související nemožností účasti na kulturním životě a užívání různých volnočasových nabídek, ale též dalšími vlivy, které jsou často následně spjaty s protispolečenským jednáním. Dopady ústavního prostředí na jedince jsou mnohokrát zkoumány v souvislosti s následným páčáním trestné činnosti. Dle *Hodnocení systému péče o ohrožené děti*, jež vychází ze sledování života dětí, jež během let 1995 - 2004 opustily institucionální výchovu, lze uvést:²⁰²

- 31 % dětí, které prošly v tomto období dětským domovem, spáchalo trestnou činnost, z toho 18,5 % dětí před a během ústavní výchovy a 87,5 % po propuštění z DD,
- 73 % dětí, které prošly ve zkoumaném období výchovou v dětských domovech se školou, spáchalo trestnou činnost, z daného vzorku 41 % před a během ústavní výchovy a 90,5 % po propuštění z ústavního zařízení,
- 78,6 % dětí, které prošly ve sledovaném období výchovnými ústavami, spáchalo trestnou činnost, z toho 38,6 % před a během ústavní výchovy a 61,3 % po propuštění z VÚ.

Problémem se dle některých autorů dále stává i skutečnost, že jedinci, kteří byli vychováni v ústavních zařízeních, jsou více ovlivnitelní reklamou nebo vzory života, které předkládá televize. „*Sdělovací prostředky, zejména televize,*

²⁰¹ HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*, s. 38.

²⁰² Srov. MINISTERSTVO VNITRA. *Hodnocení systému péče o ohrožené děti*. [online]. Praha: Ministerstvo vnitra – odbor prevence kriminality, 16.10.2007 © 2005- [cit. 2008-02-11]. Dostupné na WWW: <http://www.mvcr.cz/>.

*silně upoutávají lidi všech věkových kategorií živou názorností a emotivností, množstvím dojmů, událostí, životních příběhů, vzrušení, oslovování širokého spektra potřeb. V mnoha případech poskytují náhražku za absenci něčeho důležitého v reálném životě.*²⁰³

Jak uvádí Holcová,²⁰⁴ chápou děti v ústavních zařízeních reklamy a televizní seriály mnohdy jako odraz reálného světa. Zejména televize však prezentuje obraz skutečnosti určitým stylizovaným a deformovaným způsobem, klade důraz na konzumní životní styl. Touha být ostatními uznáván a přijímán, dokazovat svou hodnotu, se následně u mladých lidí, kteří opouštějí ústavní prostředí, může projevit i v nakupování, nejlépe značkového, a tedy poměrně drahého zboží. Nekritické přijímání informací z televize se může projevit i v neadekvátním názoru na svět nebo nežádoucí hodnotové orientaci, která se následně mnohdy odráží v upřednostňování konzumního životního stylu a tedy i konzumního způsobu využívání volného času. Využívání volného času není spojeno pouze s finančními možnostmi. Pro realizaci mnohých aktivit jsou důležití další jedinci, bez kterých daná činnost realizovat nelze (například skupinové hry či sporty) nebo není tak přitažlivá (návštěvy kina,...). Mladí lidé, kteří odchází z ústavního zařízení se často ocitají v určité sociální izolaci, bez rodiny, přátel, vrstevníků. Z mnoha různých příčin, které byly obsáhle pojednány v předchozích kapitolách mají mnohokrát problémy s navazováním přátelských a partnerských vztahů, což se může odrážet i v upřednostňování snáze realizovatelných volnočasových aktivit, které však nemusí korespondovat s jejich skutečným přáním.

Mladí lidé, kteří vyrůstali v ústavních zařízeních, mají mnohdy problémy s vyřizováním běžných záležitostí. Často také po opuštění ústavního zařízení odchází žít do jiného města a tedy neznámého prostředí, než ve kterém byli vychováni. Tyto skutečnosti se mohou projevit i v jejich schopnosti nacházet a užívat nabídku různých zájmových organizací, kdy pasivní trávení volného času může být zapříčiněno i nedostatečnou orientací v nabídkách nebo nedostatečnými zkušenostmi v samostatném zajišťování volnočasových aktivit.

²⁰³ ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*, s. 69.

²⁰⁴ Srov. HOLCOVÁ, P. Syndrom ústavní závislosti. *Mlada fronta Plus*. s. 45.

ZÁVĚR

Volný čas je prostorem, který nabízí mnohé možnosti pro rozvoj osobnosti, ale může v něm též docházet k nežádoucímu jednání. Plnohodnotně využívat volný čas se jedinec musí učit. Vliv na formování osobnosti člověka, tedy i na jeho vztah k volnému času, mají různé činitele, mezi něž patří rodina, vrstevníci, lokální prostředí, volnočasové instituce, média a další. Výchova v ústavním zařízení zachovává působení určitých činitelů (školy, vrstevníků, zájmových organizací atd.), ale zastupuje výchovu rodinnou, tedy omezuje (či nahrazuje) vliv rodiny jako činitele podílejícího se na formování vztahu k volnému času a na výchově ve volném čase.

V ústavním zařízení dbají o smysluplné využívání volného času děti profesionální pedagogičtí pracovníci. Děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy jsou vedeny k zájmovým činnostem a výchova ve volném čase je vnímána jako neodmyslitelná oblast možného působení na rozvoj jejich osobnosti. Volný čas dětí v ústavních zařízeních, zejména v dětských domovech, je naplňován různorodými aktivitami, kdy děti umístěny v těchto zařízeních mají mnohdy větší možnosti výběru volnočasových aktivit než jejich vrstevníci vyrůstající v rodinách. Ústavní výchova není však svou podstatou schopna plnohodnotně nahradit výchovu rodinnou, tedy výchovu přirozenou, jež člověka vybavuje zkušenostmi a vzorci chování, které ústavní prostředí zprostředkovat nedokáže. Výchova v ústavním prostředí nedokáže též zajistit přirozenou svobodu a dobrovolnost při výběru volnočasových aktivit, kde hraje svou roli i fakt, že již samotný volný čas dítěte, jeho zařazení v rámci dne, délka, atd. je vymezen řádem zařízení.

Rodina dokáže nejlépe uspokojovat psychické potřeby jedince, pomáhá mu nacházet místo ve společnosti, ukotvuje jej v určité síti příbuzenských a přátelských vztahů a dává člověku pocitovat jedinečnost vlastní existence. Citové zázemí podporuje jedince k aktivitě, k navazování sociálních kontaktů. Ústavní zařízení nemůže dítěti zajistit stabilní citovou jistotu a i v dalších

zmiňovaných oblastech není v jeho silách působení rodiny plnohodnotně zastoupit. Samotný rozvoj zájmů jedince je úzce spjat s podporou pro dítě významných osob. Děti, vyrůstající v ústavním zařízení jsou ale k zájmovým činnostem vedeny a motivovány vychovateli, kteří nikdy nemohou nahradit působení plně citově angažovaných rodičů.

Formování vztahu k volnému času probíhá v ústavním prostředí v mantinelech, které vytyčuje již samotná výchova v instituci. Při utváření postojů k využívání volného času sehrává důležitou roli například možnost napodobování, získávání zkušeností s trávením volného času druhých v rámci dnů, týdnů, víkendů i dovolených. Tuto možnost děti vyrůstající v ústavní péči od útlého věku nemají, neboť vychovatelé s nimi netráví volný, ale pracovní čas. Samotnou výchovu v ústavním zařízení může též provázet mnoho nežádoucích jevů, které působí na vývoj osobnosti dítěte a jež se následně odráží v jednání těchto jedinců. Jde například o následky psychické deprivace nebo vzorce chování ukotvené institucionální výchovou. Mladí lidé, jež opouštějí zařízení pro výkon ústavní či ochranné výchovy nejsou dostatečně připraveni na samostatný život, což se projevuje i jejich nakládání s volným časem, který nejsou schopni využívat smysluplně a s vlastní odpovědností. Nedostatky, které projevují při zapojování se do společnosti, se promítají i do oblasti trávení jejich volného času. Přes všechnu zajištěnou péči nedovede výchova v instituci jedince připravit na život za zdi zařízení.

Problematika vhodnosti či naopak úskalí ústavní výchovy je stále živé téma. Po letech, kdy se o něm u nás diskutovalo zejména v odborných kruzích, případně kdy mu byla věnována sporadická pozornost veřejnosti v medializovaných kauzách, se o něm v posledních měsících začalo hovořit i na úrovni Vlády České republiky. Poprvé z úst představitelů zainteresovaných resortů na základě odborných analýz zaznělo, že stávající systém péče o ohrožené děti je neefektivní a dlouhodobý pobyt v ústavních zařízeních ohrožuje jejich úspěšnou socializaci. Svoji práci proto vnímám jako nepatrný příspěvek do diskuze, jímž bych ráda upozornila na jeden z nekompenzovatelných negativních vlivů ústavní výchovy.

Uvědomuji si však také omezení své teoretické práce, a proto pevně věřím, že v budoucnu tomuto tématu bude věnována zejména pedagogy volného času hlubší pozornost v oblasti výzkumné práce. Na základě závěrů, k nimž jsem dospěla, jsem totiž přesvědčena, že takto získané poznatky by mohly napomoci k další objektivizaci pohledu na ústavní výchovu a k podpoře snah o změnu systému náhradní výchovy v naší republice.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Odborná literatura

BITTNER, P. et al. *Děti z ústavů!: právní a psychologické dopady ústavní výchovy z pohledu ochrany rodiny a nejlepšího zájmu dítěte*. Praha: Liga lidských práv, 2007. ISBN 978-80-903473-4-2.

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

ČIHOVSKÝ, J. Životní styl jako mnohoaspektový fenomén. In *Aktuální problémy životního stylu: sborník referátů a příspěvků ze semináře sekce Sociologie integrálního zkoumání člověka a sekce Sociologie kultury a volného času*. Praha: Univerzita Karlova - Filozofická fakulta, 2005, s. 50-53. ISBN 80-7308-131-8.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-303-X.

HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-927-5.

KLAPILOVÁ, S. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1996. ISBN 80-7067-669-8.

KOLOUCHOVÁ, J. Psychická deprivace a možnosti její nápravy. In MATĚJČEK, Z. et al. *Osvojení a pěstounská péče*. Praha: Portál, 2002, s. 84-90. ISBN 80-7178-637-3.

KRATOCHVÍLOVÁ, E. *Pedagogika volného času: výchova v čase mimo vyučování v pedagogické teorii a v praxi*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2004. ISBN 80-223-1930-9.

KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. et al. *Člověk-prostředí-výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.

- LANGMEIER, J., LANGMEIER, M., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyziologie*. Praha: H&H, 1998. ISBN 80-86022-37-4.
- LOVASOVÁ, L. *Rodinné vztahy*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. ISBN 80-6991-66-0.
- MATĚJČEK, Z. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-83-6.
- MATĚJČEK, Z., BUBLEOVÁ, V., KOVAŘÍK, J. *Pozdní následky psychické deprivace a subdeprivace*. Praha: Psychiatrické centrum Praha, 1997. ISBN 80-85121-89-1.
- MATOUŠEK, O. *Ústavní péče*. Praha: SLON, 1995. ISBN 80-85850-08-7.
- MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ, A. *Mládež a delikvence*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-771-X.
- NAKONEČNÝ, M. *Úvod do psychologie: předmět psychologie, povaha psychologie, její systém, biologické základy psychiky, socio-kulturní determinace psychiky, psychické procesy, osobnost, poruchy duševního života*. Praha: Academia, 2003. ISBN 80-200-0993-0.
- NĚMEC, J. et al. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času: pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2002. ISBN 80-7315-012-3.
- OPACHOWSKI, H. *Einführung in die Freizeitwissenschaft: Freizeit und Tourismusstudien*. 3. aktualiz. Aufl. Opladen: Leske+Budrich, 1997. Kapitola D. Freizeit und Lebensqualität, s. 255-284. ISBN 3-8100-1968-2.
- PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času*. 3. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-711-6.
- PRŮCHA, J. WALTEROVÁ, E. MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

PŘADKA, M., KNOTOVÁ, D., FALTÝSKOVÁ, J. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita v Brně – Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-210-1946-8.

SAK, P., SAKOVÁ, K. *Mládež na křižovatce: sociologická analýza postavení mládeže ve společnosti a její úlohy v procesech evropeizace a informatizace*. Praha: Svoboda Servis, 2004. ISBN 80-86320-33-2.

SLEPIČKOVÁ, I. *Sport a volný čas: učební text pro posluchače Fakulty tělesné výchovy a sportu UK*. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-246-0044-7.

SPOUSTA, V. et al. *Teoretické základy výchovy ve volném čase: úvod do studia pedagogiky volného času*. Brno: Masarykova univerzita v Brně - Pedagogická fakulta, 1994. ISBN 80-210-1007-X.

ŠKOVIERA, A. *Dilemata náhradní výchovy*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-318-5.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 3. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.

Časopisecké statě

HOLCOVÁ, P. Syndrom ústavní závislosti. *Mlada fronta Plus*. 2006, roč. IV, č. 47, s. 42-45.

ŠPORCOVÁ, I., WINKLER, J. Potřeby dítěte a náhradní výchovná péče. *Sociální práce/Sociálna práca: odborná revue pro sociální práci*. roč. 2003, č.2, s. 54-68. ISSN 1213-624.

Internetové zdroje

GOTTWALDOVÁ, M., et al. *Dlouhodobá příprava dětí s nařízenou ústavní výchovou na vstup do samostatného života: metodická příručka Poradenského centra pro děti a mládež s nařízenou ústavní výchovou Centra J. J. Pestalozziho Chrudim*. [online]. Chrudim: Poradenské centrum pro děti a mládež s nařízenou ústavní výchovou Centra J. J. Pestalozziho, 2006 [cit. 2007-12-4]. Dostupné na

WWW: http://www.otevridvere.cz/metodicka_prirucka.php.

MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ. *Práva dětí a jejich ochrana: příspěvek ministra práce a sociálních věcí Petra Nečase na konferenci „Práva dětí v Evropské unii“*. [online]. Praha: Integrovaný portál MPSV, poslední aktualizace 4.7.2007 [cit. 2008-01-4]. Dostupné na WWW: <http://www.mpsv.cz/cs/4356>.

MINISTERSTVO VNITRA. *Hodnocení systému péče o ohrožené děti*. [online]. Praha: Ministerstvo vnitra – odbor prevence kriminality, 16.10.2007 © 2005- [cit. 2008-02-11]. Dostupné na WWW: <http://www.mvcr.cz/dokument/2007/prevence/mladez1016.html>.

MOTEJL, O. *Zpráva z návštěv zařízení, v nichž se vykonává ústavní a ochranná výchova*. [online]. Brno: Kancelář veřejného ochránce práv, 7.3.2007. [cit. 2008-02-15]. Dostupné na WWW: <http://www.ochrance.cz/dokumenty/dokument.php?back=/cinnost/ochrana.php&doc=599>.

ŠIKULOVÁ, R., KOLÁŘ, Z. *Kapitoly z obecné pedagogiky*. [online]. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta - katedra primárního vzdělávání © 1998 - 2007 [cit. 2008-02-14]. Dostupné na WWW: http://pfl.ujep.cz/materialy/KPR_sikulova_obecdidaktika_scripta.pdf.

VÁCLAVOVÁ, L. *Situace opuštěných dětí*. [online]. Praha: Český helsinský výbor, 2006 © 2002-2008 [cit. 2008-02-11]. Dostupné na WWW: <http://www.helcom.cz/view.php?cisloclanku=2007021903>.

Zákon č. 94/1963 Sb., o rodině. [online]. Praha: Portál veřejné správy České republiky, Ministerstvo vnitra © 2003-2008 [cit. 2008-01-4]. Dostupné na WWW: http://portal.gov.cz/wps/portal/_s.155/701/.cmd/ad/.c/313/.ce/10821/.p/8411?PC_8411_name=Z%C3%A1kon%20o%20rodin%C4%9B&PC_8411_l=94/1963&PC_8411_ps=10#10821.

Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní a ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. [online]. Praha: Portál veřejné správy České republiky, Ministerstvo vnitra. © 2003-2008 [cit. 2007-01-22]. Dostupné na WWW: http://portal.gov.cz/wps/portal/_s.155/701?number1=109%2F2002+Sb.&number2=&name=&text=.

Zákon č. 218/2003 Sb., o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže. [online]. Praha: Portál veřejné správy České republiky, Ministerstvo vnitra. © 2003-2008 [cit. 2008-01-4]. Dostupné na WWW: http://portal.gov.cz/wps/portal/_s.155/701?number1=218%2F2003&number2=&name=&text=.

Zákon č. 383/2005 Sb., kterým se mění zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy © 2006 [cit. 2008-01-16]. Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-c-383-2005-sb-kterym-se-meni-zakon-c-109-2002-sb>.

ABSTRAKT

KAISERŠOTOVÁ, M. *Ústavní výchova jako faktor využívání volného času*. České Budějovice 2008. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce Doc. M. Kaplánek, Th.D.

Klíčová slova: volný čas, rodina, formování osobnosti, psychická deprivace, ústavní výchova, důsledky ústavní výchovy

Práce se zabývá využíváním volného času v souvislosti s ústavní výchovou a dopady, které tato výchova přináší, kdy hlavní zřetel je kladen na formování vztahu jedince k volnému času v kontextu rodiny a zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy.

Nejprve je charakterizována samotná problematika volného času jako oblasti, která člověku může přinášet mnoho pozitivních možností, ale také rizik. Jako velmi důležitá je vnímána schopnost člověka nakládat s volným časem smysluplně. Dále jsou popisovány činitelé, kteří se podílejí na formování osobnosti člověka a podmínky a mechanismy, jež působí při formování zájmů. Obširněji je pojednáno o rodinném prostředí, jako přirozeném prostředí výchovy, které může významně podmínit vztah jedince k volnočasovým aktivitám.

Stěžejní kapitola diplomové práce charakterizuje ústavní výchovu v České republice a následně se zabývá vlivy výchovy v ústavním zařízení na osobnost jedince. Hlavní zřetel je kladen na ústavní výchovu v souvislosti s formováním vztahu jedince k volnému času. V závěru práce jsou zmíněny problémy, se kterými se mladí lidé po odchodu z ústavního zařízení potýkají, a jež se odráží i v jejich nakládání s volným časem.

ABSTRACT

KAISERŠOTOVÁ, M. *Institutional education as an element of spending leisure time*. České Budějovice 2008. Diploma work. South Bohemian university in České Budějovice. Faculty of theologic. Department of Pedagogic. Head of the work Doc. Michal Kaplánek, Th.D.

Key words: leisure time, family, forming of personality, psychic deprivation, institutional education, impacts of the institutional education

This diploma dissertation is dealing with spending of leisure time in connection with institutional education and the results, which that education brings, when the main view is set on forming of subject's relations to his leisure time in connection of family and system for achievement of institutional or protective education.

At first is characterized the question of leisure time itself, as the area, which can bring many positive possibilities, but risks too. As a very important is felt the ability of human to handle with his leisure time purposefully. Further are described the elements, which are participating in forming of personality and conditions and mechanisms, which are influencing in forming of personality. Dilatelly is treated about family as a natural background of education, which can significantly qualify the relation between the individual and his leisure time.

The main chapter is characterizing the institutional education in Czech republic, and after that is dealing with influences of institutional education to subject's personality. The main view is set on institutional education in connection with forming of relations of the individual to his leisure time. At the end are mentioned problems, which are young people dealing with after leaving the institute, and which are caused in in their spending of leisure time.