



Zdravotně
sociální fakulta
Faculty of Health
and Social Sciences

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Zdravotně sociální fakulta

Ústav fyzioterapie a vybraných medicínských oborů

Diplomová práce

Osobní pohled dítěte na výchovu, která probíhala mimo vlastní rodinu

Vypracovala: Valentyna Švecová, Bc.

Vedoucí práce: prof. MUDr. Miloš Velemínský, CSc., dr.h.c.

České Budějovice 2016

Abstrakt

Ústavní výchova představuje v České republice jednu z forem náhradní výchovné péče. V situacích, kdy se rodiče o své děti nemohou starat, péči nezvládají či ji nějakým způsobem zanedbávají nebo ji vykonávat nechtějí, přebírá zodpovědnost za tyto děti stát. Stát však neumí a ani nemůže nahradit dítěti harmonické prostředí rodiny. Tyto faktory pak vedou k řadě problémů, se kterými jsou děti nuceny se po celý svůj život vypořádávat.

Dlouhodobý pobyt v ústavním zařízení podle řady odborníků má na dítě neblahý vliv především v oblasti citové deprivace a sociální izolace od své původní rodiny, často se u těchto dětí projevuje syndrom ústavní závislosti. Následkem toho je pak celkový vývoj jedince významně ohrožen a dítě je nedostatečně připravené pro samostatný život.

Tato diplomová práce se zabývá rozborem veřejně dostupné monografie, která byla vybrána cíleně. Jde o autobiografický příběh dívky, která vyrůstala v ústavní péči od svých čtyř let. Práce je koncipována jako systematicky uspořádaný soubor informací. Skládá se z teoretické a empirické části. V teoretické části je probrána problematika týkající se osobnosti dítěte, jeho vývoje, základních potřeb včetně vlivu rodiny na dítě. Dále popisuje systém náhradní péče o dítě s důrazem na psychosociální aspekty dítěte vyrůstajícího mimo vlastní rodinu. Empirická část představuje samotný výzkum.

Cílem práce bylo zjistit, jaká je osobní zkušenost a pohled dítěte na výchovu, která probíhala mimo vlastní rodinu.

Hlavní výzkumná otázka zněla: Jak ovlivnila život dítěte výchova, která probíhala mimo vlastní rodinu? Tato poměrně široká výzkumná otázka byla dále rozložena do několika specifických otázek:

1. Jaký vliv na život dítěte vyrůstajícího mimo vlastní rodinu měl vztah dítěte k rodičům?
2. Jaký vliv na život dítěte vyrůstajícího mimo vlastní rodinu měl vztah dítěte se sourozenci?

3. Jaký vliv na život dítěte vyrůstajícího mimo vlastní rodinu měl vztah dítěte k vychovatelům a k dětskému domovu, ve kterém žije?

Výzkum byl realizován jako kvalitativní šetření, a to na principu zakotvené teorie za použití rozboru monografie jako techniky sběru dat, přičemž byla využita intenzivní metoda studia jednotlivého případu s důrazem na utříděný celkový pohled, včetně základních charakteristik jak osobnosti jedince, jeho vývoje, významných zážitků a postojů, tak i jeho vztahů k rodičům, sourozencům a širšímu sociálnímu prostředí.

Zjišťování osobní zkušenosti a pohledu dítěte na výchovu, která probíhala mimo vlastní rodinu, bylo provedeno pomocí kvalitativního výzkumu s použitím techniky zakotvené teorie. Data byla převedena do hermeneutické matice programu ATLAS.ti a vyhodnocena pomocí třístupňového kódování. Metodologický postup analýzy vycházel z induktivních postupů dle techniky zakotvené teorie. V prvním kroku získaná data byla redukována na informace vztahující se k výzkumu, následně pomocí otevřeného kódování byly vytvořeny konkrétní kódy. Z těchto kódů byly vytvořeny jednotlivé kategorie. V kapitolách využíváme grafické výstupy, vytvořené v rámci kódování v analytickém softwaru ATLAS.ti.

Výsledky byly popsány, rozebrány a zpracovány. Výzkumným šetřením jsme dospěli k závěru, že osobní pohled dítěte na výchovu mimo vlastní rodinu je kladný.

Diplomová práce by mohla být přínosem pro dětské domovy a diagnostické ústavy. Výsledky výzkumu by mohly sloužit k lepšímu porozumění stavu dětí v ústavní či náhradní rodinné péči ze strany personálu či pěstounů a rovněž pro samotné osoby, vyrůstající a vychovávané mimo vlastní rodinu. Práce by též mohla být určitým stimulem pro provedení rozsáhlejšího výzkumného šetření, které by se zabývalo ověřováním vzniklých hypotéz.

Klíčová slova: dítě; osobnost dítěte; dítě vyrůstající mimo vlastní rodinu; ústavní výchova; dětský domov.

Abstract

In the Czech Republic, institutional education represents a form of alternative educational care. In situations where parents cannot take care of their children, are not able to or do not manage to do so, or if they neglect their duties or if they do not want to raise their children, the responsibility for them is taken over by the state. But the state can not substitute for and is not capable of replacing a harmonious family environment to the child. These factors lead to many problems that children must cope with throughout their life.

According to numerous experts, a long-term stay in a residential institutional facility has a negative impact on a child, especially in terms of emotional deprivation and social isolation from its original family. In the cases of these children can often be encountered the syndrome of institutional dependence. Consequently, the overall development of an individual is significantly endangered and the child is not sufficiently prepared for independent living.

This thesis focuses on an analysis of a publicly available monograph, which was chosen deliberately. It deals with an autobiographical story of a girl who grew up in institutional care since the age of four. The work is conceived as a systematically organized set of information. It consists of a theoretical and an empirical part. The theoretical part discusses issues concerning the child's personality, development and basic needs, including family influence on the child. It also describes the system of alternative educational care for children with emphasis on the psychosocial aspects, concerning a child living outside its own family. The empirical part presents the research itself.

The aim of the thesis is to find out more about the girl's personal experience and the way the child perceived the education outside its own family.

The main research question reads: How has the institutional education affected the life of the child? This relatively broad research question was further divided into several specific questions:

1. What impact has the child's relationship with its parents had on the life of the child growing up outside its family?
2. What influence has the child's relationship with its siblings had on the life of the child growing up outside its family?
3. What effect has the child's relationship with the educators and to the children's home in which the kid lived had on the life of the child growing up outside its family?

The research was conducted as a qualitative investigation on the principle of grounded theory using analysis of the monograph in the form of data collection technique. For our individual case we utilized the method of intensive study with emphasis on a categorized overview, including basic characteristics of the individual's personality, its development, significant experience and attitudes, as well as the individual's relationships with parents, siblings and wider social environment.

The detection of the personal experience and of the opinion of the child on its education outside its own family was carried out by means of qualitative research using grounded theory technique. The data was transferred into the hermeneutic matrix program ATLAS.ti and evaluated using a three-stage coding. The methodological analysis procedure was based on inductive procedures according to the grounded theory technique. In the first step, the data was reduced to the information related to the research. After that, particular codes were created through open coding. These codes were divided into individual categories. In the chapters graphics are used, formed as a part of the coding in the analytical software ATLAS.ti.

The results were described, analysed and processed. By research survey, we concluded that the personal view of the child concerning the education outside its own family is positive.

This thesis could be beneficial for children's homes and diagnostic institutions. The results of the research could be used to better understand the situation of children in institutional or foster care, by the members of staff and foster parents, as well as by the people who grow up or are brought up outside their own family. This paper could also represent an incentive to perform more extensive research, which would focus on the verification of the generated hypotheses.

Key words: child; child's personality; child growing up outside its own family; institutional education; children's home.

Prohlášení

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 jejich internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 19. 08. 2016

.....

(jméno a příjmení)

Poděkování

Ráda bych na tomto místě poděkovala všem, kdo přispěli ke vzniku práce, ať už radou nebo morální podporou.

Především velice děkuji panu prof. MUDr. Miloši Velemínskému, CSc., dr.h.c., za odborné vedení, cenné rady a čas, který mi věnoval.

Své poděkování bych ráda vyjádřila i paní Mgr. Haně Hajduchové, Ph.D., která mi pomohla osvojit si základní principy fungování softwarového programu ATLAS.ti pro zpracování kvalitativních dat.

Ráda bych zde poděkovala i všem vyučujícím, kteří nám předávali své znalosti a zkušenosti v průběhu studia.

Můj velký dík patří slečně Veronice Kašákové za její knihu, díky níž mohla práce vzniknout.

V neposlední řadě velice děkuji svým blízkým a své rodině za nesmírnou podporu, pomoc a toleranci během studia.

Obsah

ÚVOD	13
I TEORETICKÁ ČÁST	14
1 OSOBNOST DÍTĚTE.....	14
1.1 Pojem osoba a osobnost.....	14
1.2 Charakteristika jednotlivých období života dítěte	19
2 ZÁKLADNÍ POTŘEBY DĚTI A MLÁDEŽE	36
2.1 Klasifikace potřeb.....	36
2.2 Dítě a jeho potřeby	38
3 RODINA A DÍTĚ	44
3.1 Definice rodiny	44
3.2 Rodinné prostředí a vliv jednotlivých členů rodiny na dítě	45
3.3 Funkce rodiny ve vztahu k dítěti	48
3.4 Typologie rodin z hlediska funkčnosti	53
3.5 Sanace rodinného prostředí	54
4 NÁHRADNÍ PÉČE O DĚTI MIMO VLASTNÍ RODINU.....	58
4.1 Vymezení problému	58
4.2 Legislativní rámec náhradní péče v České republice	61
4.3 Formy náhradní výchovy.....	63
4.4 Systém náhradní rodinné péče (NRP) v České republice.....	65
4.5 Systém ústavní péče v České republice.....	68
5 DÍTĚ ŽIJÍCÍ MIMO VLASTNÍ RODINU	74
5.1 Psychosociální aspekty dítěte žijícího mimo vlastní rodinu.....	75
5.2 Vývoj dětí s psychickou deprivací	77
II EMPIRICKÁ ČÁST.....	79
6 CÍLE PRÁCE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	79
6.1 Cíle práce.....	79

6.2 Výzkumné otázky	79
7 METODOLOGIE VÝZKUMU	80
7.1 Kvalitativní výzkum	80
7.2 Zakotvená teorie jako základní uspořádání výzkumu	83
7.3 Analytické postupy	83
7.4. Program na zpracování kvalitativních dat ATLAS.ti	85
7.5 Technika sběru dat a výzkumný vzorek	85
7.6 Etický aspekt výzkumu.....	85
8 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ ZÍSKANÝCH DAT	87
8.1 Kazuistika	87
8.2 Kategorizace získaných dat	93
8.3 Konstrukce teorie.....	114
8.4 Formulace zakotvených tvrzení.....	121
9 DISKUSE.....	122
10 ZÁVĚR	131
11 SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY	133

Seznam použitých zkratk

DD	dětský domov
DDÚ	dětský diagnostický ústav
NRP	náhradní rodinná péče
OSPOD	orgán sociálně-právní ochrany dětí
SPOD	sociálně-právní ochrana dětí
ZOSPOD	zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí

„Ze všech schodů, které vedou do nebe, je nejdůležitější ten, na kterém právě stojíme – náš přítomný okamžik. V něm je skryta naše minulost i budoucnost.“

Veronika Kašáková

ÚVOD

Dítě, jako každá lidská bytost má svou hodnotu, důstojnost a základní práva. Vzhledem ke svému tělesnému i duševnímu vývoji, bezbrannosti a zranitelnosti potřebují děti zvláštní péči, pomoc, ochranu, porozumění a lásku.

Oproti ostatním přírodním jedincům život člověka probíhá v prostředí, a to v prostředí společenském, kterým se rozumí veškerá lidská kultura. Prostor, které člověka obklopuje a v němž vyrůstá, hraje velice důležitou úlohu ve vývoji člověka. Na formování jedince v jeho vývoji se obzvlášť významně podílí rodinné prostředí, které je v tomto směru nenahraditelné. Některé děti ovšem to štěstí nemají.

Ústavní výchova, která bývá nařizována u dětí, které nemohou z nějakých závažných důvodů setrvat ve své původní rodině, přináší do života dítěte zásadní změny. Důvodem je to, že stát, který přebírá péči o dítě, neumí a ani nemůže nahradit dítěti harmonické prostředí rodiny.

Tato diplomová práce se zabývá problematikou osobního pohledu dítěte na výchovu, která probíhala mimo vlastní rodinu. Předmětem práce je rozbor monografie, která je napsána podle vzpomínek a osobních pocitů autorky. Jde o autobiografický příběh dívky, která vyrůstala v ústavní péči od svých čtyř let. Cílem práce je zjistit, jaká je osobní zkušenost a pohled dítěte na výchovu, která probíhala mimo vlastní rodinu. Dále jsem si dala za cíl zjistit jaké vztahy má dítě vyrůstající mimo vlastní rodinu ke své biologické rodině a k personálu dětského domova, ve kterém žilo. Těžištěm práce je kvalitativní zpracování získaných dat. Zjišťování osobní zkušenosti a pohledu dítěte na výchovu, která probíhala mimo vlastní rodinu, bylo provedeno pomocí kvalitativního výzkumu s použitím techniky zakotvené teorie.

Problematika dětí vyrůstajících mimo svou biologickou rodinu mně velmi zajímá. Dané téma se tak pro mne stalo inspirací k tomu, abych se touto problematikou blíže zabývala a abych nahlédla na postoje a zkušenosti dítěte vychovávaného v ústavní péči.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 OSOBNOST DÍTĚTE

Vzhledem k tomu, že v této diplomové práci se budeme věnovat osobnímu pohledu dítěte na výchovu, která probíhala mimo vlastní rodinu, považujeme za důležité zde uvést základní poznatky vývoje dítěte z hlediska somatického, psychologického a zejména sociálního. Je podstatné, aby znalost vývoje dítěte, dospívajícího a adolescenta byla základní vzdělaností pracovníků dětských domovů, zvláště pak vychovatelů, kteří se na rozvoji osobnosti dítěte podílejí významnou měrou.

Na začátek pokládáme za důležité uvést definici *dítěte*. Zákon o Sociálně-právní ochraně dětí definuje v souladu s Úmluvou o právech dítěte pojem dítě tak, že „dítětem je osoba nezletilá“. Podle čl. 1 Úmluvy o právech dítěte se dítětem rozumí „každá lidská bytost mladší 18 let, pokud podle právního řádu, jenž se na dítě vztahuje, není zletilosti dosaženo dříve“ (MPSV, © 2008; David, 1999).

1.1 Pojem osoba a osobnost

Osoba z filozofického hlediska je jedinečným nositelem subjektivity, a to se vším, co k ní náleží (svoboda, vůle, právo, vztahy atp.) (Halus, 2011). V psychologii se ovšem často může zdát, jako by pojmy osoba a osobnost splývaly (Jankovský, 2003). Psychologie hovoří o osobnosti a míní tím integritu psychických funkcí, tedy jakýsi dynamický souhrn – celek a jednotu psychických vlastností a procesů, díky nimž je člověk celistvou, integrální a jedinečnou bytostí, která je schopna objektivního pohledu na sebe a pochopení okolního světa tj. ostatních lidí (Jankovský, 2003). Z psychologického hlediska lze osobnost studovat z mnoha stránek. Ovšem podle Tourniera (1998) osobu lze objektivním způsobem studovat a analyzovat, osobnost však nikoliv.

Jednotná definice osobnosti neexistuje, mění se i s jednotlivými psychologickými směry. Soudobá psychologie chápe osobnost ve velice širokém pojetí, neboť za osobnost pokládá každého lidského jedince (Kopecká, 2012).

„Osobnost představuje souhrn, souvislost či propojení charakteru, temperamentu, schopností a také konstitučních vlastností člověka.“ (Panajotis, 2012, s. 16). Dle Kelnarové (2014) osobnost představuje ryze jedinečnou a neopakovatelnou konstelaci psychosociálních vlastností konkrétního jedince. Osobnostní stabilita znamená adaptabilitu a pružnost jedince, zejména důslednost vnímání, cítění a jednání v rozdílných situacích a podmínkách (Kopecká, 2011). Osobnost vždy charakterizuje vědomí a sebeuvědomění (Halus, 2011; Panajotis, 2012). Kopecká (2012) říká, že uvědomělý jedinec prožívá kontinuitu své identity, jedinečnost a intimitu vlastní osobnosti a každá jedinečná osobnost je výsledkem procesu socializace. Sociální činitele se podílejí na vývoji a aktuálním projevu všech psychických funkcí včetně osobnosti (Kopecká, 2012). Sociální zkušenost každého člověka se odráží v jeho prosociálním, antisociálním či asociálním bytí (Panajotis, 2012).

Osobnost dle pojetí Paula Tourniera, které jedinečným způsobem rozpracoval ve své knize „Osoba a osobnost“ (1998), je člověk vnímán jako „bio-psycho-duchovní bytost“. Osobnost sjednocuje celek duševního života člověka (tzn. psychické procesy, psychické stavy a psychické vlastnosti) s jednotou těla a tuto biopsychofyzickou jednotu spojuje se společenským prostředím, v němž se tato osobnost utváří a projevuje (Halus, 2012). Takto integrovaná psychika spojuje biologické a společenské činitele v celek, který je jednotou vrozeného a získaného (Panajotis, 2012).

Psychologie osobnosti umožňuje člověku sebepoznání, sebepojetí, usnadňuje chápat vývojové změny mezi jednotlivými generacemi, které se dotýkají nejen myšlení, chování, ale i stylu života (Halus, 2012; Kelnarová, 2014). Podrobněji se vývoji dítěte budeme věnovat v následující kapitole.

1.1.1 Faktory ovlivňující formování a vývoj osobnosti

Vývoj člověka je v zásadě ovlivňován dvěma skupinami činitelů, a to faktory vnějšími (exogenními) a vnitřními (endogenními). Vnější činitelem je prostředí, které člověka obklopuje a v němž vyrůstá. Vnější činitelem je rovněž výchova. Endogenní faktory se rozumějí biologické předpoklady člověka, zejména dědičnost, neboli přesnější pojem vrozenost, která má širší význam (zděděné vlohy, instinkty a nepodmíněné reflexy) (Kelnarová, Matějková, 2014; Halus, 2012; Nakonečný, 2009).

K biologické determinaci patří zejména dědičnost, dále vlivy působící na dítě v průběhu těhotenství matky, v průběhu porodu a těsně po porodu. Dědičnost nejvíce determinuje temperament, pak schopnosti a nejméně rysy charakteru (Drábová, Zubíková, 2011).

Genetické vlohy určují míru pravděpodobnosti rozvoje určité vlastnosti, resp. stupně její kvality či intenzity. Její konkrétní varianta, kterou můžeme označit jako fenotyp (tím je např. úroveň rozumových schopností či citová stabilita), je však ve větší či menší míře závislá na působení vnějšího prostředí (Nakonečný, 2009). Exogenní vlivy se významně spolupodílejí na vzniku definitivní podoby určité vlastnosti neboli funkce. Konkrétní psychická vlastnost je výsledkem dlouhodobých a velmi složitých vztahů mezi souborem dědičných dispozic (genotypem) a faktory vnějšího prostředí (Vágnerová, 2012). Odborníci (Bendl et al. 2015; Nakonečný, 2009; Vágnerová, 2012) se shodují na tom, že vztah mezi genetickými předpoklady a působením prostředí je již od počátku vývoje vztahem vzájemné interakce.

Z výše uvedeného vyplývá, že prostředí hraje velice důležitou úlohu ve vývoji člověka. Oproti ostatním přírodním jedincům život lidského jedince probíhá v prostředí společenském, kterým se rozumí vše, co člověk svou činností přidal k původnímu přírodnímu prostředí, tj. veškerá lidská kultura (Bendl et al., 2015). Prostředí zahrnuje přírodní klimatické podmínky, životní prostředí v širším slova smyslu, sociální prostředí, v němž jedinec vyrůstá – rodina, škola, zájmové skupiny, třída, kamarádi, kulturní prostředí atd. Vzájemné působení člověka a prostředí probíhá v lidských činnostech, jako je hra, učení, práce a činnosti ve volném čase (Drábová, Zubíková, 2011). Proto je možné konstatovat, že zvyšující se úloha seberegulace osobnosti souvisí

nejen s jejím zráním, ale i učením. Osobnost je tedy syntézou původního (např. zděděných vloh), rozvinutého (používaných vlastních schopností) a osvojeného během individuálního vývoje (získaných vědomostí a dovedností) v procesu socializace (Halus, 2012).

Formování vlastní osobnosti v její jedinečnosti a neopakovatelnosti je složitý proces označovaný jako personalizace. Je realizován působením vnějších vlivů, ale zároveň také sebevýchovou. Výsledkem zdařilého procesu personalizace je integrovaná osobnost, zakotvená v životě, těšící se respektu okolí a zakoušející pocit své vlastní ceny a sebeúcty (Jankovský, 2003).

Důležitým rysem osobnosti jako organizovaného celku duševního života člověka je specifický charakter této organizace, pro který psychologové používají souhrnný pojem *Já*. Já neboli jáství se projevuje v prožívání jako vědomí já, sebe sama, a v chování jako vůle (Kopecká, 2012). Osobnost se tak stává seberegulujícím systémem, je výrazem lidské svobody a jedinečnosti a činí člověka odpovědným (Tournier, 1998). Dle Jankovského (2003) „lidské být je být odpovědným“.

Vědomí Já a vůle jsou psychické jevy vlastní jen člověku. Člověk k nim dospívá až na určitém stupni svého biosociálního vývoje. Počátky lidské osobnosti se hlásí utvářením vědomí Já a projevy vůle asi kolem třetího roku věku dítěte: „Já“ se projevuje nejen v uvědomování svého vlastního prožívání a chování, ale i v jejich postupujícím ovládnutí a usměrňování (Kopecká, 2011). Časné dětství je klíčovým obdobím vývoje osobnosti, kdy člověk získává základní emoční zkušenosti, určující subjektivní kvalitu prožívání a hodnocení jak sama sebe, tak své situace. Výsledkem může být kladné prožívání a hodnocení, což osobnost posiluje, nebo záporné prožívání a hodnocení, což vede k frustraci (Panajotis, 2012).

Pojem struktura osobnosti znamená, že osobnost považujeme za celek, který je složen z určitých složek. A každá z těchto složek má svou zvláštní, specifickou funkci, která je podřízená funkci jednotného celku. To se zřetelně projevuje při poruše funkce některé složky (Nakonečný, 2009). Psychická struktura je obdobou biologického celku lidského organismu, který je rovněž strukturován z řady specifických částí – orgánů. Struktura osobnosti, která integruje složku biologickou (organismus), psychologickou (psychika) a sociální (společnost), je nadřazeným celkem (Vágnerová 2012). Strukturu osobnosti tvoří temperament, charakter a schopnosti, které vyjadřují dynamiku, hodnotovou

orientaci a výkonnost osobnosti (Mikšík, 2003). Dynamika osobnosti vyjadřuje způsob, jakým probíhá prožívání a zejména chování a jednání lidí, jakým způsobem lidé realizují rozmanité činnosti. K pochopení aktivity a jejího zaměření je velice důležitá motivace osobnosti a pro pochopení řízení vlastní osobnosti slouží seberegulace osobnosti (Vágnerová, 2012; Říčan, 2010).

Člověk je složen z biologické, psychosociální a spirituální složky osobnosti (Kelnarová, Matějková, 2014). Jako biologická bytost je charakterizován svojí tělesnou konstitucí, vzpřímenou postavou, schopností se pohybovat po dolních končetinách a schopností používat své horní končetiny k práci, což má veliký význam při jeho dalším poznávání okolního světa (Halus, 2011). Získávání informací o okolním světě mu dovoluje vyvinutý mozek, který mu zároveň umožňuje přetvářet okolní svět podle svých potřeb (Kelnarová, Matějková, 2014).

Člověk jako psychosociální bytost je zařazen do společnosti lidí, mezi kterými se učí žít, od nichž získává nové vědomosti, dovednosti, návyky (Nakonečný, 2009). Od lidí se učí poznávat okolní svět, samostatně a kriticky myslet, pracovat, učí se rozumně jednat, rozhodovat (Kelnarová, Matějková, 2014). V interakci mezi lidmi se naučí uvědomovat si sám sebe, své přednosti, schopnosti, naučí se vytyčovat si životní cíle a jít odvážně za jejich uskutečňováním (Nakonečný, 2009). Člověk jako osobnost se v interakci s prostředím a mezi lidmi neustále může zdokonalovat a utvářet (Kopecká, 2012).

Říčan (2010) uvádí, že hodnotová orientace na svobodu, rovnost a solidaritu, která je vlastní naší spirituální tradici je přirozeným spojencem vědecké racionality. Patří sem i snaha o osobní vyjádření vlastní autentické zkušenosti se světem a sebou samým (Říčan, 2010). Duchovní dimenze osobnosti se týká také kladných charakteristik (např. láska, obětavost, odpovědnost), ale je třeba myslet i na negativní hodnoty ve světě lidí, jako je nenávisť, škodolibost, závist atp. (Kelnarová, Matějková, 2014; Panajotis, 2012).

1.2 Charakteristika jednotlivých období života dítěte

Ontogenetický vývoj jedince začíná oplozením vajíčka a končí smrtí jedince. Tempo a stupeň vývoje úzce souvisejí s fyziologickou vyzrálostí, zvláště nervového systému, svalů a kostí. Dále je vývoj ovlivňován individuálními dědičnými faktory a specifickým prostředím (Allen, Marotz, 2000; Říčan, 2006). Dle Allenové a Marotzové (2000) mezi hlavní vývojové oblasti (domény) patří: tělesná, motorická, percepční, kognitivní, řečová a jazyková a také osobnostně – sociální. Všechny oblasti vývoje jsou propojeny a vzájemně spolu souvisejí.

O vývoji člověka – zejména v dětství a v období dospívání – se již nahromadilo takové množství dílčích poznatků, že je velmi nesnadné je přijatelně vybrat, utřídit a zhodnotit (Langmeier, Krejčířová, 2006). V následujícím textu se pokusím o stručnou charakteristiku jednotlivých období vývoje jedince v různých vývojových oblastech.

1.2.1 Prenatální a perinatální období

Životní cesta začíná početím (Říčan, 2006). Prenatální vývoj probíhá přibližně 266 dní (od početí do porodu) a každý z těchto dní má velký význam pro narození zdravého dítěte (Allen, Marotz, 2000). Prenatální období se dělí na několik fází. V porodnické praxi se člení těhotenství na trimestry, přičemž každý trimestr sestává ze tří kalendářních měsíců (Langmeier, Krejčířová, 2006). Allenová a Marotzová (2000) uvádějí, že těhotenství lze dělit také podle vývoje plodu, kdy tento přístup zdůrazňuje významné změny, ke kterým dochází každý týden. Autorky rozlišují tři hlavní fáze vývoje plodu:

- 1. Germinační fáze*** probíhá během prvních čtrnácti dnů těhotenství. Spojením vajíčka se spermií se vytváří zygota. Krátce poté začíná buněčné dělení, při němž vzniká blastocysta – masa specializovaných buněk o velikosti špendlíkové hlavičky. Přibližně čtrnáct dní po početí se tato masa buněk usadí na stěně matčiny dělohy. Úspěšné usazení – implantace – je počátkem embryonální fáze a z blastocysty se stává embryo.

2. **Embryonální fáze** probíhá od třetího do osmého týdne těhotenství. Je to klíčové období pro další vývoj plodu. Pokračujícím dělením buněk se vytvářejí specializované buněčné vrstvy, z kterých se postupně formují hlavní orgány a systémy, jako jsou plíce, srdce a mozek. Mnohé z těchto nově utvářených struktur jsou ke konci embryonální fáze již funkční. Během této fáze dochází k dalším důležitým změnám: začíná se utvářet placenta, a vyvíjí se pupeční šňůra se dvěma tepnami a jednou cévou. Placenta vyživuje plod a zásobuje jej hormony, slouží jako dočasný imunitní systém, filtruje škodlivé látky, a odstraňuje odpadní látky, které plod vytváří. Pupeční šňůra zprostředkovává spojení mezi plodem a matkou. V této fázi je plod velmi zranitelný, neboť je vystaven všem chemickým látkám a infekčním chorobám, které vstoupí do matčina těla, což může těžce poškodit právě se vyvíjející hlavní orgány a systémy plodu a vést k nenapravitelným vrozeným vadám.
3. **Fetální fáze** začíná devátým týdnem těhotenství a trvá až do porodu (k němuž obecně dochází ve třicátém osmém týdnu). Většina systémů a struktur se již zformovala, a tak je tato závěrečná a nejdelší fáze obdobím růstu a zrání. Kolem dvanáctého týdne má plod již oční víčka, rty, prsty na horních i dolních končetinách a lze u něj určit pohlaví. Kolem šestnáctého týdne matka začíná cítit pohyby dítěte. Ve dvacátém osmém týdnu je respirační, oběhový i nervový systém natolik vyvinutý, že by dítě mohlo přežít v případě předčasného porodu. Během posledních dvou měsíců těhotenství probíhá již jen několik vývojových změn, zato dochází k důležitému přibývání na váze a objemu.

Plod reaguje na svět kolem sebe. Říčan (2006) uvádí, že plod reaguje na změnu polohy matky, na tlak, na bolestivé podněty, dokonce i na zvuky a světelné záblesky, které vidí skrze stěnu dělohy a břišní stěnu matky. Někteří badatelé jsou přesvědčeni, že plod naslouchá matčinu hlasu a citově reaguje na jeho emoční zabarvení a také reaguje na hudbu: Vivaldi a Mozart prý spíše uklidňují, Beethoven a Brahms navozují neklid, který se projeví kopáním (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Slovenský lékař profesor Peter G. Fedor-Freybergh, který v roce 1989 založil mezinárodní časopis *International Journal of Prenatal and Perinatal Psychology and Medicine* již v roce 1986 na světovém kongresu perinatální a perinatální psychologie a medicíny uvedl pojem „prenatální dítě“. Ve své knize *Prenatálne dieťa* (2013) přiznává perinatálnímu dítěti plné kompetence ve všech jeho funkcích od početí v jejich

nedělitelné kontinuitě v průběhu celého života. Autor dále uvádí, že prenatální období totiž nepředstavuje pro dítě jen období růstu, ale také čas adaptace. Je to období prudkých hormonálních změn v organismu matky a dítěte, které se každou chvíli musí přizpůsobovat nové situaci. Aby se mohlo přizpůsobit, musí získat zkušenost, a následně si ji musí pamatovat. Paměť dle Fedora-Freybergha je základní podmínkou přežití. Co si prenatální dítě zapamatuje, to se mu vrátí v dospělosti ve snech anebo ve stavech změněného vědomí (Fedor-Freybergh, 2013).

Prenatální komunikace mezi matkou a dítětem je velmi důležitá. Někteří psychologové pokládají toto období za počátek vnitřního prožívání (Langmeier, Krejčířová, 2006; Fedor-Freybergh, 2013). Prenatální komunikací se vytváří důvěra, poskytují podněty a podporují vztahy (Kopecká, 2011). Z novějších poznatků o složitém a těžkém životě plodu v děloze někteří badatelé tvrdí, že plod může mít i docela vážné „starosti“ s necitlivou, nedostatečně empatickou nebo prostě zlou matkou, která na něj myslí bez něhy a radosti, která v něm vidí jen nežádoucí, obtěžující kus masa a podle toho s ním zachází (Langmeier, Krejčířová, 2006).

O psychice dítěte před narozením zatím toho není známo moc, ale na závěr můžeme s jistotou říci, že dobrý psychický stav matky a její tělesná pohoda a radostné vzrušení, jež patří k normálnímu mateřství, je pro základy psychiky dítěte jistě významné, třebaže zatím nejsou zcela známé mechanismy tohoto působení (Říčan, 2006, 2010).

Mezníkem mezi prenatálním a novorozeneckým obdobím je porod. V odborné literatuře je toto období označováno jako *perinatální*. Říčan ve své knize *Cesta životem* (2006) uvedl slova českého pediatra Švejcara, který říká, že „porod je nejtěžší, nejdramatičtější a nejnebezpečnější krok v lidském životě“. Porod začíná do jisté míry z iniciativy dítěte, která ani v jeho průběhu není pasivní. Kopecká (2011) a Říčan (2006) se zmiňují o tom, že v současné době je v porodnictví prosazován přirozený, tzv. „něžný porod“, šetrný k matce i k dítěti, omezující jednostranný důraz na technickou stránku a vyzdvihující aspekt psychologický. Během porodu jsou ztlumena světla, aby dítě nebylo oslněno, nepůsobí se zbytečný hluk, nespěchá se na přestřižení pupečníku a dítě je po porodu položeno matce na břicho a následně přiloženo k prsu. Tento přístup má velký význam k navázání kladného emočního vztahu mezi matkou a novorozencem.

1.2.2 Novorozenecké období

Novorozenecké období trvá od narození do konce prvního měsíce života dítěte. Novorozenec se hned po narození začíná adaptovat na vnější svět, který se tolik liší od světa dělohy (Kopecká, 2011). Motorická aktivita novorozence je primárně reflexivní, tj. má vyvinuty základní vrozené reflexy: hledací, sací, polykací, vyměšovací, obranné, polohové, úchopové, které mu umožňují vyrovnat se s novým prostředím, ale jinak je plně odkázán na péči jiných osob (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Percepčně – kognitivní schopnosti novorozence slouží k tomu, aby si získalo a udrželo pozornost rodičů a pečovatelů a nabylo určitého vědomí okolního prostoru (Allen, Marotz, 2000). Nejlépe vyvinutý je sluch – rozlišuje různé zvuky a dokáže na ně reagovat; zvláště reaguje na matčin hlas. Novorozenci také reagují na dotek, a to zvláště kolem úst a na ruku, kde mají velmi citlivou kůži (Langmeier, Krejčířová, 2006). Vidí zatím omezeně. Dítě v prvním měsíci po porodu dokáže oči zaostřit na blízké předměty a sledovat očima ty, které se pomalu pohybují (Allen, Marotz, 2000). Říčan (2006, s. 79) ovšem uvádí, že „novorozené dítě ... rozlišuje dobře základní tvary i barvy ... zvláště přitažlivým objektem je především lidský obličej a všechny obrazce, které jej připomínají ... ale dospělé ostrosti dosáhne až kolem jednoho roku.“ Informace, které k němu přicházejí, vstřebává všemi smysly, učí se prostřednictvím zraku, sluchu, hmatu, chuti a čichu už od prvních dnů života (Kopecká, 2011).

Základní formou komunikace novorozeného dítěte je komunikace neverbální. Během prvního měsíce života své pocity a potřeby vyjadřuje pomocí pláče a křiku. Dítě má potřebu cítit se v bezpečí, začíná si utvářet citovou vazbu s rodiči nebo pečovateli a připoutává se k nim. Vytváří se v něm pocit bezpečí a důvěry vůči rodičům a pečovatelům (Říčan, 2006).

1.2.3 Kojenecké období

Kojenecký věk začíná od 29. dne života a končí vznikem druhé signální soustavy, tj. koncem prvního roku (Velemínský, 2009). V tomto období probíhá mohutný vývoj psyché a vývoj motoriky: **kefalokaudální** – ovládání těla postupuje od hlavy k patě, **proximodistální** – naznačuje posun od centra těla k periférii a **ulnoradiální** – naznačuje posun od ulnární strany dlaně k radiální při aktivním úchopu, tj. směrem ke klešťovému úchopu mezi palec a ukazováček (Velemínský, 2009). V období mezi osmým měsícem a jedním rokem se dítě v rámci vývoje intenzivně připravuje na dvě důležité události – na chůzi a řeč (Allen, Marotz, 2000).

Prudký psychický vývoj dítěte v prvním roce jeho života je z velké části určován tělesným růstem a zejména zráním centrální nervové soustavy, myšlenkové operace v této době jsou stále úzce vázány na skutečně prováděnou činnost, tj. jeho inteligence je senzomotorická (Langmeier, Krejčířová, 2006). Napodobuje zvuky, které jsou zároveň tréninkem pro nácvik řeči (pro dané období je charakteristické tzv. „broukání“ a „žvatlání“); sleduje dění kolem sebe, uvědomuje si funkce některých předmětů (dává si lžičku do úst, hřebenem si češe vlasy, obrací stránky v knize aj.) (Allen, Marotz, 2000). Specifické citové připoutání k matce přichází nejčastěji kolem sedmého měsíce a souvisí se strachem z cizích lidí, ovšem tzv. separační úzkost nemusí být vždycky nápadná. Specifické pouto k matce se považuje za „prototyp všech dalších citových vztahů: přátelských, milostných a patrně i rodičovských. Jestliže dítě nevytvoří toto pouto, máme vážné obavy o celý jeho další citový vývoj: jeho vztahy budou patrně povrchní, neuspokojivé pro ně i pro jeho partnery, ... nenajde v životě své poslání...“ (Říčan, 2004, s. 85). Dobré porozumění mezi matkou (pečující osobou) a dítětem v tomto období vytváří pro dítě pocit bezpečí a jistoty a příznivě ovlivňuje jeho další psychický vývoj.

Řada odborníků (Říčan, 2006; Kopecká, 2011; Langmeier, Krejčířová 2006) se shodují na tom, že v prvním roce života lze dítě vážně psychicky poškodit nedostatkem vhodných příležitostí a podnětů, které jsou potřebné k vytvoření pozitivních citových vztahů, krutosti, lhostejnosti, ale také tím, že mu v dobrém úmyslu něco vnucujeme anebo, že dítě omezujeme v přirozeném tíhnutí k samostatnosti. Následkem, jak již jsme uvedli výše, může být ochuzení citového života, zhoršená schopnost navazovat citové

vztahy a setrávat v nich, včetně vztahů k vlastním dětem. Poškození může být trvalé, pozdější náprava je obtížná a někdy dokonce nemožná (Říčan, 2006).

1.2.4 Batoleci období

Batoleci období je ohraničeno přibližně od jednoho roku do tří let věku dítěte. V tomto období se především rozvíjí osobnost dítěte, dochází k postupnému uvolňování těsného vztahu s matkou, k uvědomování si své pozice v rodině (Allen, Marotz, 2000). Je důležité poukázat na to, že i když v daném období dochází k postupnému uvolňování těsného vztahu s matkou, odloučení od matky a blízkých osob, případně přemístění ze známého prostředí, je pro dítě velmi náročnou situací, vyvolávající často prudké separační reakce (Říčan, 2006). Robertson (1952) a Bowlby (1957) popsali separační reakce dětí ve věku 18 až 24 měsíců, které byly odloučeny od svých matek a umístěny v nemocnici. Zjistili tři fáze:

1. ***fáze protestu:*** dítě pláče, křičí, zlobí se, volá matku – čeká na základě své předchozí zkušenosti, že ona přijde, když ji bude dost vytrvale volat;
2. ***fáze zoufalství:*** dítě postupně ztrácí naději na přivolání matky, neprotestuje tak silně, ale začíná být pasivní, odmítá hračky, jídlo, nekomunikuje – odvrací se od okolí ve stavu hluboké stísněnosti;
3. ***fáze odpoutání od matky:*** dítě potlačí postupně své city k matce a je schopno se připoutat k jinému dospělému, najde-li někoho, kdo mu mateřskou péči nahrazuje a jeho chování se postupně vrací k normálu – jinak ztrácí svůj vztah k lidem a upoutává se spíše na věci (Bowlby, 1969; 1982).

Samostatná chůze dítěte je významným vývojovým mezníkem, dítě přestává být do jisté míry závislé na dospělém, vybírá si cíle, kam se chce přemístit, vzdaluje se od pečující osoby postupně na větší vzdálenost (Kopecká, 2011). Radost z nového pohybu, ze samostatné chůze zvyšuje aktivitu batolete, pohybuje se stále rychleji a jistěji, využívá nové dovednosti a zdokonaluje se v nich. Zdokonaluje se manipulace s drobnými předměty: staví z kostek, s chutí začíná používat tužku, pokouší se o první tahy tužkou po papíře aj. (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Hra batolete vyplňuje všechny jeho čas bdění. S rozvojem hrubé i jemné motoriky je dítě neustále v pohybu, snaží se přelézat, podlézat překážky, kutálí míč, miluje hry s pískem i vodou (Langmeier, Krejčířová, 2006). Nápodobivé hry spočívají v imitaci činností dospělých, které vidí kolem sebe, chce pomáhat při mytí nádobí, praní, zametání, při opravách. O symbolické hře, což je vyšší stadium, mluvíme, když se dítě více odpoutá od reality, když se stává princeznou, drakem, kočkou, psem, když použije kostku jako koláč (Říčan, 2006). Dětská fantazie vystačí s minimem rekvizit. Dítě v batolecím věku si hraje zatím ještě samo nebo vedle jiného dítěte, spolupráce ve hře přichází až v následujícím vývojovém období (Kopecká, 2011).

Největší pokrok nastává v rozvoji řeči. Ve dvanácti měsících užívá dítě sotva dvě slova (kromě „máma a táta“), v osmnácti měsících: 10 slov, v jednadvaceti měsících: 20 slov, ve dvou letech: 200 – 300 slov a na konci třetího roku kolem 900 slov (Allen, Marotz, 2000). Ve dvou letech začíná chápat symbolický význam slov, dokáže skloňovat, sestaví větu o několika slovech a učí se krátké říkanky (Říčan, 2006). Pasivní slovník bývá bohatší než aktivní, dítě rozumí více slovům, než jich samo užívá. Rozvoj řeči je důležitý i pro sociální vývoj dítěte, umožňuje mu navazovat kontakt s širším okolím, porozumět výzvě i zákazu, něco sdělit, čímž se rozšiřuje jeho obzor a zvyšuje se množství získaných informací (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Před třetím rokem batole začíná o sobě říkat „já“, dosud o sobě mluvilo ve třetí osobě, nazývalo se jménem, kterým ho oslovuje rodina (Říčan, 2006). Dítě stále zůstává závislé na matce, ale začíná se prosazovat, postupně si začíná uvědomovat svoji existenci. Vzhledem k tomu, že si již částečně osvojilo některé dovednosti, chce je realizovat zcela samostatně, např. odmítá pomoc při oblékání a hlasitě protestuje se slovy „já sám“. (Kopecká, 2011; Říčan, 2006) Nově získaná autonomie přináší s sebou pro dítě a jeho rodinu i určité těžkosti. Sebeprosazení velmi často přináší **projevy negativismu**, kdy dítě vzdoruje, neposlouchá, na vše odpovídá „ne, nechci, nebudu...“. Toto období bývá proto označováno jako „**fáze vzdoru**“ a zákonitě patří k vývoji dítěte. Probíhá u různých dětí různě intenzivně, značně záleží na temperamentových vlastnostech dítěte i na způsobu výchovy (Langmeier, Krejčířová, 2006).

1.2.5 Předškolní věk

Předškolní věk zahrnuje období od tří do šesti let věku dítěte, do nástupu dítěte do školy. Vágnerová (2005) charakterizuje toto období následovně: „Předškolní věk je charakteristický *stabilizací vlastní pozice ve světě*, diferenciací vztahu ke světu“ (Vágnerová, 2005, s. 173). Dle Říčana by se dalo uvažovat o názvu „období, kdy se kladou základy socializace“, tj. začlenění člověka do společnosti, ačkoliv by někdo mohl namítnout, že „o to jde už v kojeneckém věku, až na to, že to tolik nebije do očí, protože kojenci úplně stačí, jako společnost jedná osoba“ (Říčan, 2006, s. 119). Autor dále uvádí, že předškolní věk je „věkem tisícínásobného „Proč?““, v tomto období si dítě s dravou zvědavostí vytváří svůj první „světový názor“, obraz o světě, počínaje otázkami o vzniku a smyslu světa a konče nejsoukromější sférou vlastního těla.

Vývoj dítěte v předškolním věku je charakterizován zkvalitňováním dovedností, větší rychlostí i lepší koordinací pohybu, rychlejšími reakcemi ve všech situacích (Vágnerová, 2012). V tomto období dochází k zdokonalení hrubé i jemné motoriky, k dalšímu rozvoji řeči, kresebného projevu, k rozvoji sluchového i zrakového vnímání (Langmeier, Krejčířová, 2006; Vágnerová, 2012). Zrakové vnímání pomáhá rozvíjet názorné myšlení, je s ním spojená i orientace v prostředí a sluchové vnímání je důležité pro rozvoj paměti (Zacharová, Šimíčková-Čížková, 2011). Vnímání času se vytváří velmi pomalu a souvisí se subjektivním prožíváním určité události; časové pojmy, jako je minulost a budoucnost, nemají pro dítě v tomto věku ještě přesnější obsah, dítě žije v přítomnosti (Zacharová, Šimíčková-Čížková, 2011). Během předškolního věku se dítě zdokonaluje v sebeobsluze a samostatnosti, rádo pomáhá doma i ve školce s prací, dokáže pomoci i mladšímu sourozenci či kamarádovi.

Proces poznávání v předškolním věku je silně doplňován fantazií, pokud dítěti není něco srozumitelné nebo jasné, vypomáhá si fantazií, která se stává výrazem magičnosti dětského myšlení (Zacharová, Šimíčková-Čížková, 2011). Dítě si upravuje skutečnost tak, aby pro ně byla přijatelná, což se u předškoláků projevuje také v existenci tzv. dětské lži, kdy si dítě plete reálné vzpomínky s fantazií, která často obsahuje osobní přání a aktuální citové ladění (Langmeier, Krejčířová, 2006). Zacharová a Šimíčková-Čížková (2011) poukazují na to, že dětská fantazie představuje skutečnost a dítě samo je o její pravdivosti přesvědčeno. Na rozdíl od pravé lži dětská lež neobsahuje tendence

někoho poškodit nebo získat nějakou výhodu pro sebe. Autorky dále uvádí, že dětské lži obsahují citovou a rozumovou rovnováhu, kdy dítě přizpůsobuje realitu svým potřebám.

Kolem třetího roku věku dítě často nastupuje do předškolního zařízení, tím dochází k dalšímu uvolnění dítěte z úzkého kruhu rodiny, dítě si zvyká na odloučení od matky (Vágnerová, 2005). Většina předškoláků jsou v dětském kolektivu spokojeni, protože se s druhými dětmi dovedou už zajímavě hrát (Říčan, 2006). Hry v předškolním věku se mění, děti si přestávají hrát jen vedle sebe, ale často při hře spolupracují, hrají hry námětové, v kterých si rozdělují role (lékař – nemocný, prodavač – kupující, rodiče – děti), často také soutěží, chtějí být lepší než druhý, přejí si vyhrávat. Pokud prohrávají, často ukončují hru a nejsou ochotny pokračovat; trvá zpravidla delší dobu, než zvládnou situaci prohry (Vágnerová, 2012). Chlapci si hrají spolu s děvčaty, ale některé hry jsou již považovány za ryze chlapecké či dívčí a druhé pohlaví je z nich vylučováno (Vágnerová, 2005).

V mateřských školách se mezi dětmi vytvářejí první přátelství (kamarádství), která ale trvají v tomto věku krátce; přesto znamenají nesmírně užitečnou zkušenost. I zklamání a jiné záporné zkušenosti jsou zde ziskem (Langmeier, Krejčířová, 2006). Některé děti mohou projít mateřskou školou i řadou dalších let, ale žádné takové kamarádství nenavážou, nesblíží se, i když mají zkušenost s dětmi ve větším kolektivu (Říčan, 2006). Tyto děti většinou touží po bližším vztahu, toto toužení však zůstává platonické: dítě sní o citové vzájemnosti, o vedoucí úloze, na kterou nemá. Podobná zkušenost je pak nebezpečná, plachý samotář má stále menší naději, že naváže trvalejší přátelství, protože ostatní děti o něj nestojí a „*handicap plachého samotáře*“ se může táhnout až do dospělosti, vadit v přátelství, ve spolupráci, v milostném životě (Říčan, 2006).

Předškolák utíká mezi děti, jak jen může, táhne ho to k nim neodolatelně, ale musí se mít kam vracet, potřebuje orientační bod, maják, který mu pomůže vyznat se v jeho stále složitějším světě, kde hrozí i nebezpečná úskalí. Potřebuje **hlubinu citového bezpečí v rodině** (Říčan, 2006). Dítě v tomto věku každého z rodičů potřebuje jinak: otec je pro něj spíše autoritou a matka je spíše tím, kdo ochrání, polituje, pohladí. Citová pohoda mezi rodiči a dětmi je potřebná pro všechna stádia zdravého duševního vývoje (Zacharová, Šimíčková-Čížková, 2011). V předškolním věku na ni záleží zvláště proto, že usnadňuje splnění jednoho ze základních vývojových úkolů – **identifikaci**

s **rodiči** (Říčan, 2006). Jedním z nejdůležitějších projevů identifikace s rodiči je vznik svědomí převzetím rodičovských norem (Říčan, 2006).

V šesti letech je dítě již sociálně, pracovně i rozumově zpravidla natolik vyspělé, že může zahájit školní docházku, jak to v našich podmínkách určuje zákon (Zacharová, Šimíčková-Čížková, 2011).

1.2.6 Mladší a střední školní věk

Období, které následuje po předškolních letech, je zvláště významné. Děti jsou ve fázi **vývojové integrace** (Allen, Marotz, 2000). Jako mladší školní období je označována doba od šesti (sedmi) let, kdy dítě vstupuje do školy, do konce druhého ročníku školy, střední školní věk trvá do dokončení prvního stupně školy, do jedenácti (dvanácti) let, kdy začínají první známky pohlavního dospívání i s průvodními psychickými projevy (Kelnarová, Matějková, 2014). Langmeier a Krejčířová (2006) charakterizují toto období jako **věk střízlivého realismu**. Charakteristickým rysem školního dítěte je snaha pochopit okolní svět a věci v něm „doopravdy“, což můžeme pozorovat v jeho mluvě, v kresbách, v písemných projevech, ve čtenářských zájmech i ve hře. Dle Říčana (2006) je realismus školáka zprvu závislý na tom, co mu autority (rodiče, učitelé) povědí, jedná se o realismus „naivní“. Teprve později se dítě stává kritičtější, a tedy i jeho přístup ke světu je „kriticky realistický“ – to už se ohlašuje blízkost dospívání (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Ve srovnání s tím, co předcházelo i co bude následovat, mladší školní věk je „období poměrně klidné, nebouřlivé a také šťastné“ (Říčan, 2006, s. 145). Převažuje kvantitativní růst a plynule zdokonalování toho, co zde už bylo. Krom motoriky a smyslového vnímání se výrazně vyvíjí také řeč, která lidskou činnost řídí a která dovoluje další kvalitativně nový rozvoj v celé oblasti myšlení, chování a prožívání (Langmeier, Krejčířová, 2006). Dochází k utřídování a propojování různých vývojových dovedností, a díky tomu je dítě schopno plnit stále náročnější a složitější úkoly (Allen, Marotz, 2000). Výkonnost dětského organismu je obdivuhodná, dítě ještě

špatně hospodaří se silami, snadno se vyčerpá, ale na rozdíl od dospělých, dokáže neobyčejně rychle načerpat nové síly (Halus, 2011).

Začlenění dítěte do lidského společenství výrazně postupuje vstupem do školy. Pokud jde o způsoby sociální reaktivity, skupina dává dítěti příležitost k rozlišenějším a četnějším interakcím (Langmeier, Krejčířová, 2006). V konkurenci mezi vrstevníky ve škole si dítě utváří obraz o sobě, porovnává se s vrstevníky, je hodnoceno učitelem i rodiči; pro jeho další rozvoj je důležité, zda si rozvine a udrží ve školním kolektivu kladné sebehodnocení (Zacharová, Šimíčková-Čížková, 2011). Vlivem školního výkonu se utváří kladné sebehodnocení u dětí, které nemají ve škole výraznější potíže, ale nízké sebevědomí u dětí méně úspěšných (Halus, 2011).

Rodina je pro dítě stále velmi důležitá, představuje prostor pravdivosti, upřímnosti, otevřenosti, vzájemnosti. Prostor domova má být pro školáka nástupním prostorem ke všem velkým výbojům, které podniká (Říčan, 2006). Úplná rodina poskytuje vhodný model mužské a ženské role. V tomto období jsou děti velmi citlivé na případné nesrovnalosti mezi rodiči, s jejich rozchodem se vyrovnávají nejhůře ze všech věkových skupin (Kelnarová, Matějková, 2014).

1.2.7 Období staršího školního věku

Období staršího školního věku zahrnuje věk mezi jedenáctým a patnáctým rokem věku, kdy dítě plní školní docházku na druhém stupni školy. Toto období je nazýváno obdobím dospívání, je přechodnou dobou mezi dětstvím a dospělostí (Kopecká, 2012). Bývá označováno termínem *puberta* nebo *pubescence* (z lat. *pubes* = chmýří, vousy). Pubescence představuje komplexní proměnu v životě jedince, která nějakým způsobem modifikuje všechny složky osobnosti, podstatnou úlohu zde hrají jak biologické, tak psychosociální faktory ve vzájemné interakci (Dr. C, 2012; Vágnerová, 2012).

Nejnápadnější projevy jsou v tělesné oblasti – proměna proporcí, růst postavy, sekundární pohlavní znaky spojené s pohlavním dozráváním (Langmeier, Krejčířová, 2006). Tělesné změny souvisejí s hormonálními změnami (což přináší větší emoční

labilitu), objevuje se „menarche u dívek a první emise semene, tzv. noční poluce u chlapců“ (Vágnerová, 2012, s. 369). Tato fáze je nazývána jako *fáze prepuberty* (Dr. C, 2012) – u většiny dívek se vyskytuje přibližně mezi 11 – 13 lety, u chlapců fyzický vývoj probíhá asi o jeden až dva roky později (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 143). Dospívající jsou velmi citliví na svůj vzhled, vznikne-li mezi tělesným a psychickým dospíváním nějaká diskrepance neboli nesoulad, objevují se pocity stimulující obranné reakce, což se dále projevuje i v sociální oblasti (Vojtová, 2013; Vágnerová, 2005). Tento jev popsali např. Chang a Gable (2013, s. 449) v časopise O zdraví dospívajících: „fyzické změny mohou mít dopad i ve společenské sféře, protože biologie pubertálního růstu nutí pubescenty konfrontovat své měnící se tělo (váhu, výšku, sekundární růst pohlavních znaků) v případně nové sociální očekávání, které se týká jejich fyzického vzhledu“. Pro zásadní tělesné i duševní změny, které charakterizují prepubertu, bývá toto období označováno také jako *druhá strukturální přeměna* (Zacharová, Šimíčková-Čížková, 2011).

V pubertě (mezi třináctým až patnáctým rokem) se všechny výše uvedené znaky ještě zdůrazňují a dochází k postupné aktivitě reprodukční schopnosti (Langmeier, Krejčířová, 2006). Langmeier a Krejčířová (2006) dále uvádějí, že pro citový rozvoj je mimořádně důležité přátelství, první lásky, experimentace s partnerskými vztahy.

Vývoj motoriky je v období dospívání výraznější než v období předcházejícím, dospívající rychle získávají dovednosti vyžadující značnou hbitost, sílu, jemnou pohybovou koordinaci i smysl pro rovnováhu (Vágnerová, 2005).

Pokračuje vývoj řeči, i když to není na první pohled tak nápadné, roste slovní zásoba, složitost větné skladby i celková výrazová schopnost (Langmeier, Krejčířová, 2006). Významně pokračuje vývoj vnímání, zejména vizuálního, jež souvisí mnohem více s abstraktním myšlením. Říčan (2006, s. 174) konstatuje, že „patnáctiletý je schopen vědecky myslet ... ovládá všechny podstatné obraty vědeckého myšlení“, v tomto období dochází k rozvoji logického, kombinačního, systematického myšlení, k hypotetickým úvahám a přemýšlení o budoucnosti v souvislosti s volbou povolání. Vágnerová (2005, 2012) uvádí, že dospívající dovedou svoje poznatky zobecňovat a jsou schopni uvažovat a interpretovat pozorované výsledky v kontextu logicky možných nápadů.

Socializaci v období pubescence označuje Corneau (2000 In: Vágnerová, 2012) jako dobu druhého sociálního narození spojeného se samotným vstupem do společnosti. Vágnerová (2012) uvádí, že změnu sociálního postavení v daném období signalizují dva důležité sociální mezníky, a to změna vztahů s dospělými i vrstevníky. Zacharová a Šimíčková-Čížková (2011) konstatují, že v sociálním vývoji mají prvořadý význam vrstevníci a pozice, jakou mezi nimi jedinec zaujímá. Vrstevnická skupina je pro dospívající velmi důležitá, pubescent se s ní identifikuje, stává se pro něj zdrojem potřebné emoční a sociální opory. Silné přátelské vztahy podporují vzájemnou sociální oporu u dětí a mládeže a poskytují určité zázemí u narušeného rodinného prostředí (Říčan, 2006; Vojtová, 2013). Důležitou roli zde hrají i volnočasové instituce, které ovlivňují jak rozvoj schopností a dovedností pubescenta, tak i jeho sociální zařazení.

Dospívající jedinec v této fázi odmítá formální autoritu dospělých, učitelů i rodičů, je k nim kritický a je ochoten jim přiznat nadřazenou pozici pouze tehdy, když je přesvědčen, že si ji autorita zaslouží (Langmeier, Krejčířová, 2006). Objevuje se **pubescentní negativismus**, vzpoura, tentokrát však nejde jen o vzdor, jako v batolecím věku, nýbrž o útok na autority (Říčan, 2006).

Řada odborníků se shoduje na tom, že jednou z vývojových potřeb pubescenta je odpoutání se od rodiny, potřeba osamostatnit se, rodina má však stále značný význam zvláště při volbě profesní role. Zejména zde se projevuje míra identifikace dospívajícího s rodinou a jejími hodnotami. (Zacharová, Šimíčková-Čížková, 2011; Langmeier, Krejčířová, 2006; Říčan, 2006)

1.2.8 Období adolescence

Období adolescence (z lat. *adolesco* = dospívat, vyvíjet se, ale také sílit, mohutnět) je druhou fází dospívání, které trvá přibližně od patnácti let (od dokončení povinné školní docházky) do dvaceti let, s určitou individuální variabilitou v oblasti psychické, somatické i sociální (Zacharová, Šimíčková-Čížková, 2011). V období adolescence jsou dva sociální mezníky, první je ukončení povinné školní docházky, druhý je dovršení přípravného profesního období (Vojtová, 2013). V této době adolescent dosahuje

plnoletosti, která je chápána nejen jako právní charakteristika, ale také jako mezník dospělosti a plné odpovědnosti za své jednání a chování (Vágnerová, 2012). Adolescenti v této fázi obvykle dosahují dalšího biologického mezníku, kterým je první pohlavní styk (Vágnerová, 2012).

V průběhu adolescence by mělo dojít k přijetí vlastního vzhledu, ke smíření se s klady i nedostatky postavy. Velký význam má vrstevnická skupina, která zpočátku ovlivňuje jedince více než rodina, v závěru období již adolescent nachází vlastní cestu, lépe vychází s rodiči (Macek, 2003).

Dospívající jedinci usilují o **absolutní řešení**. Vágnerová (2012) a Říčan (2006) poukazují na to, že stejně jako v morálním hodnocení i v citovém vztahu akceptují pouze to, o čem předpokládají, že to může mít absolutní platnost. Adolescenti mají potřebu neodkladného uspokojení, ta se projevuje tendencí zkrátit dobu, nezbytnou k dosažení určitého cíle, proto považují odklad za značnou zátěž (Vágnerová, 2012). V období dospívání stále ještě převládá **emoční labilita**, sklon k velkému nadšení pro nějakou novou věc či činnost, snaha řešit vše ihned, bez odkladu, velmi radikálně. Dle Macka (2003) emoční labilita souvisí s hormonálními změnami, se zvýšenou mírou sebereflexe a egocentričností, s vysokou potřebou sebehodnocení a s tendencí hledání ideálů. Gillbert (2012) dodává, že adolescenti v tomto věku jsou více náchylní k poruše regulace pozitivní emoce, což může postupně vést k různým formám maladaptace či projevů příznaků deprese a úzkosti.

Dospívající si vytváří svou vlastní kulturu. Podle absolutních norem, podle nichž sám nedovede žít, adolescent přísně soudí společnost, především rodiče, ale také učitele, lékaře aj., a nezastaví se před žádnou autoritou – taková je cesta k mravní dospělosti, ke zralé odpovědnosti, k tvořivému etickému životu (Říčan, 2006). Odmítnutí stylu života a hodnot rodičovské generace už nemívá charakter protestu a negace, ale projevuje se spíše ignorováním (Vágnerová, 2012). Langmeier a Krejčířová (2006) popisují tzv. mezigenerační averzi, jako odmítání patriarchálního přístupu společenských autorit. Říčan (2006) tvrdí, že adolescentní fanatismus musí být ovšem později překonán – adolescent, na rozdíl od pubescenta, je citově zkušenější, vzdělanější a vážnější, jeho intelekt je vycvičenější.

Adolescence je senzitivním obdobím pro nalezení **osobní identity**, pro její budování, pro zápas o ni se svým okolím i se sebou samým (Říčan, 2006). Všechny odpovědi na

otázku „Kdo jsem?“ mají být navzájem v souladu. Macek (2003) říká, že starší adolescence je fází ústupu od důrazu na skupinovou identitu k individuální rovině – sebeidentifikaci. Starší adolescenti k již získaným rolím, které se dále rozvíjejí, získávají i nové sociální role:

- **předprofesní role** studenta či učně směřuje k dosažení určité sociální pozice;
- **profesní role** je předpokladem k dosažení ekonomické a sociální samostatnosti;
- **role člena určité skupiny**, s níž se dospívající ztotožňuje a získává tak určitou sociální identitu (obvykle ke konci adolescence ztrácí na významu);
- **role blízkého přítele**, na něhož se lze spolehnout a s nímž je možné sdílet mnohé zážitky a zkušenosti;
- **partnerská role** uspokojuje potřebu blízkého emočního a sexuálního vztahu, saturuje potřebu seberealizace, potvrzuje osobní přijatelnost pro jedince opačného pohlaví (Vágnerová, 2012 In: Vojtová, 2013).

Na konci adolescentního věku se jedinec dostává do nového prostředí (zaměstnání, další vzdělávací instituce), jemuž se musí přizpůsobit a chovat se podle příslušných pravidel (Zacharová, Šimíčková-Čížková, 2011). Dospívající se postupně mění ve zralého dospělého člověka, který již není ekonomicky závislý na rodičích (Macek, 2003). Věkové hranice tohoto období jsou hodně individuální. Obecně platí, že dospělost je charakterizována dosažením určité úrovně osobní i společenské odpovědnosti (Říčan, 2006).

1.2.9 Stadia vývoje osobnosti podle E. H. Eriksona

Eriksonova teorie psychosociálního vývoje navazuje na práci Sigmunda Freuda a Anny Freudové (Raboch, Pavlovský et al., 2013). Na rozdíl od Freuda se však soustředil i na širší sociální okolí jedince, nejenom na rodinu v nejužším významu (Blatný et al., 2010). Jeho teorii vývoje člověka nazýváme **epigenetickým pojetím vývoje**, stěžejní práce nese název „Osm věků života“ (Raboch, Pavlovský et al., 2013). Jednotlivá stadia za sebou následují v určitém pořadí, pro každé stadium jsou charakteristické

protikladné tendence (Blatný et al., 2010). Vývoj člověka probíhá podle Erika H. Eriksona v následujících osmi vývojových stádiích (Blatný et al., 2010):

1. **Základní důvěra proti základní nedůvěře (nemluvně)- orální stadium dle Freuda:** podle zkušeností s emočními vztahy v tomto období se u dítěte formuje důvěra v lidi, život a svět - nebo naopak nedůvěra. Nevybuduje-li si dítě v základní důvěře celoživotní hlubinu bezpečnosti, je na celý život ohroženo nejvážnějšími duševními poruchami – depresí, paranoiditou (Kleinová, Bálint In: Říčan et al., 2006) a těžkými narcistickými poruchami. Pokud je deprivace příliš silná, je ohrožen i tělesný vývoj.
2. **Autonomie proti studu a pochybnostem (batole):** dítě, podle toho, jak se k němu dospělí chovají, se buď osamostatňuje, stává se autonomní osobností – nebo se udržuje v závislosti, pochybuje o sobě, prožívá silné pocity studu a zahanbení, popřípadě se stává tvrdohlavým, negativistickým. Dle Říčana et al. (2006) dítě se učí vědomě chtít (i nechtít), ovládat vlastní tělo i psychické procesy, prosazuje svou vůli i v sociálních vztazích, přičemž je nápadné odporování vůli druhých (charakteristický batolecí vzdor, negativismus).
3. **Iniciativa proti vině (předškolní věk) – falické stadium dle Freuda:** dítě se stává buď aktivním, iniciativním a vytváří si zdravé sebevědomí – nebo se u něho formuje nezdravé sebevědomí s pocity viny. Říčan et al. (2006) uvádí, že v této fázi dítě se učí (opět na celý život) směle a s rozkoší pronikat do prostoru činů a střetů, objevuje se nový, vyšší způsob autoregulace – schopnost cítit vinu, tedy svědomí (superego). Autor dále konstatuje, že nevhodná výchova může vypěstovat příliš kruté svědomí, jež na dlouhou dobu podváže iniciativu jedince a promění každé odvážnější přání v intrapsychický neurotický konflikt.
4. **Snaživost proti méněcennosti – snaživá píle (školní věk) – období latence dle Freuda:** dítě se buď snaží o osvojení dovedností a dosažení úspěchu – nebo podléhá komplexu méněcennosti. Dle Říčana et al. (2006) si dítě osvojuje vztah ke světu práce a perspektivu celoživotního uplatnění v něm. Novým citem tohoto období je pocit méněcennosti, jímž se dítě učí reagovat na nezdary a který je stimuluje k vyšším výkonům; trvalé neúspěchy však mohou vést k tomu, že pocit méněcennosti převáží, dítě se stává outsiderem a ztrácí důležitou složku životní perspektivy (Říčan et al., 2006).

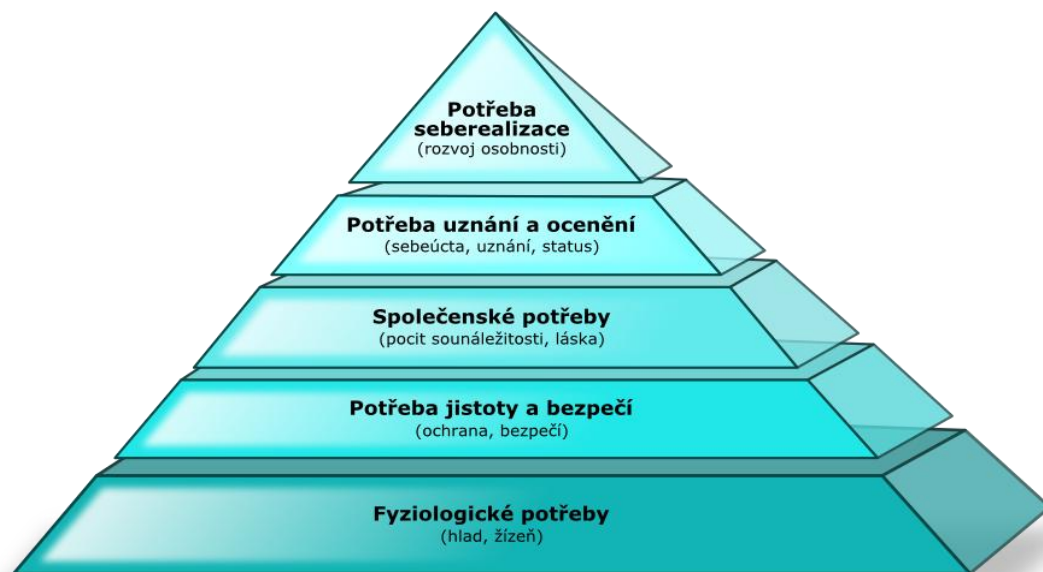
5. ***Identita proti konfuzi rolí (puberta a adolescence) – genitální fáze dle Freuda:*** v bouřlivých změnách pohlavního dospívání i měnícího se postavení ve světě si mladiství hledají svůj způsob života a vztahy k světu, v příznivém případě nacházejí uspokojující odpověď na otázky: „Kdo vlastně jsem? O co mi v životě jde? Jak se na mne dívají druzí?“ V nepříznivém případě podléhají vlivům vůdčích osobností různých sociálních skupin, což může vést až ke ztrátě vlastní identity. Říčan et al. (2006) uvádí, že někteří autoři toto dlouhé období rozdělují na stadium sociální identity a pozdější stadium osobní identity. „Typickým jevem adolescence je podle Eriksona vývojové moratorium, období, kdy jedinec, který nemůže zvládnout nahromaděné úkoly tohoto stadia, svůj přechod k dospělosti odkládá a „sbírá síly“ k postupu vpřed“ (Říčan et al, 2006, s. 51).
6. ***Intimnost proti izolaci (raná dospělost):*** mladý dospělý dokáže milovat druhého, vzájemně si s partnerem důvěřovat; je schopen pracovat „regulovat cykly práce, plození a rekreace tak, aby byla zajištěna i potomstvu všechna stadia uspokojivého vývoje“. V nepříznivém případě nad intimností převažuje sklon k izolaci, soupeření, odmítání druhých.
7. ***Generativa proti stagnaci (střední a pozdní dospělost):*** „dospělý člověk potřebuje, aby ho někdo potřeboval“, má „zájem o zplození a vedení příští generace“, pracuje pro druhé. V nepříznivém případě toho není schopen, stagnuje, popřípadě se vrací, regreduje na předchozí vývojové stupně, soustředí se na sebe sama.
8. ***Integrita já proti zoufalství (stáří):*** člověk si ujasňuje a hodnotí smysl vlastního života, akceptuje jeho klady i negace; v nepříznivém případě toho není schopen, upadá do hluboké nespokojenosti až zoufalství. (Blatný et al., 2010)

2 ZÁKLADNÍ POTŘEBY DĚTI A MLÁDEŽE

2.1 Klasifikace potřeb

Nejpopulárnějším rozdělením potřeb je hierarchické uspořádání potřeb podle amerického psychologa Abrahama H. Maslowa (obr. 1), které vychází z humanistické psychologie. Maslow rozlišuje potřeby nižší, tj. vývojově nižší, resp. základní, a vývojově vyšší, tj. potřeby růstu (Sikorová, 2011). K základním potřebám řadí Maslow potřeby fyziologické a potřebu bezpečí, teprve později v ontogenezi vznikají dle Maslowa potřeby vyšší, v nichž se upevňuje vazba jedince na sociální podmínky jeho fungování (Sikorová, 2011). Vývojově nejvyšší jsou potřeby růstu, které tvoří komplex organizovaný kolem potřeby seberealizace (Vágnerová, 2010).

Obrázek 1. Pyramida základních potřeb podle A. H. Maslowa



Zdroj: Vágnerová, 2010.

Funkce jednotlivých potřeb se různě propojují. Dle Maslowa (Sikorová, 2011) jsou všechny potřeby s výjimkou nejvyšší potřeby seberealizace uspokojovány redukcí nedostatků stavu potřeby (pocit žízně je redukován pitím). Jedinec osvobozený od deficitních potřeb touží po kráse, dobru, spravedlnosti, tj. touží po estetických a jiných zážitcích, jejichž zdrojem jsou kulturní hodnoty (Vágnerová, 2012b). To je onen druh

transcendence, kterou Maslow označuje jako *metapotřeby* vyjadřující potřebu růstu neboli sebezdokonalování (Sikorová, 2011).

Matějček a Langmeier (1986, in Sikorová, 2011, s. 17 – 18) se zabývali základními psychickými potřebami a interpretovali je jako popudy k určité aktivitě:

- **potřeba stimulace** – potřeba variabilních podnětů v dostatečné míře, po dostatečně dlouhou dobu; takové podněty podporují psychickou aktivaci jedince a zároveň mu slouží jako základní materiál k učení;
- **potřeba orientace, smysluplného učení** - člověk potřebuje poznat řád, pravidla, podle kterých funguje svět, v němž žije a jímž se řídí všichni ostatní, dostatečná orientace zároveň uspokojuje potřebu jistoty a bezpečí;
- **potřeba citové jistoty a bezpečí** – tu lze uspokojit prostřednictvím spolehlivého a jistého mezilidského vztahu, osobní zkušenost mění základní postoj člověka ke světu i k sobě samotnému; zde nejde jen o získání pocitu aktuální jistoty, ale hlavně o dosažení pocitu pozitivní naděje – přesvědčení, že existuje možnost změny negativních zážitků;
- **potřeba seberealizace** – ta vede za příznivých okolností k vytvoření uspokojivé osobní identity, může jít o uspokojení v různých oblastech, které mají vliv na osobní ohodnocení;
- **potřeba otevřené budoucnosti** – je uspokojována alespoň přijatelnou perspektivou, která umožňuje potvrdit hodnot, případně další možnost rozvoje vlastní existence i v budoucnosti, může přesahovat i vlastní život, např. identifikací s potomky.

Vztah mezi primárními potřebami fyziologickými a psychologickými je dosti složitý. Některé psychické potřeby je možné považovat za jakési deriváty fyziologických potřeb, protože psychologické potřeby se vyvíjejí na vrozeném základě, který zčásti tvoří fyziologické potřeby (Matějček, Langmeier 1986, in Sikorová, 2011).

2.2 Dítě a jeho potřeby

Dítě roste a vyvíjí se v závislosti na svém prostředí, z něhož se však pozvolna vymaňuje, dosahujíc přitom své plné zralosti, dospělosti, jak již bylo řečeno výše. Potřeby dítěte se v různých fázích vývoje mění. Nicméně několik základních potřeb je trvalých, a ty vyžadují své plné uspokojení, aby nedošlo k narušení vývoje dítěte. Obecně platí, že míra neuspokojení základních potřeb bývá i mírou narušení celkového stavu a vývoje dítěte (Dunovský et al., 1999) a má zásadní vliv na prožívání a chování jedince (Vágnerová, 2010b). Již J. A. Komenský konstatoval jednu ze základních potřeb dítěte, a to **potřebu dobře se narodit** – zde je zahrnuta péče o dítě, vítanost a chtění dítěte se všemi důsledky pro všechny, kteří se na vzniku a ochraně života účastní (Dunovský in Hrodek, Vavřinec et al., 2002). Byrneová (2013) dodává „každé dítě si vybírá své rodiče“.

Je mnoho potřeb a požadavků dítěte na zajištění jeho dobrého stavu a vývoje, v následujícím textu uvedeme krátkou charakteristiku těch nejpodstatnějších a didakticky je rozčleníme do několika okruhů.

2.2.1 Biologické potřeby

Na prvním místě dle Dunovského (2002) sem patří potřeby, jejichž uspokojení by mělo poskytnout životní prostředí – od nejvzdálenějšího k nejbližšímu: teplo, světlo, čisto, ochrana před nejrůznějšími negativními vlivy aj. Biologické potřeby dále zahrnují:

- **potřeba nasycení / výživy** – kvantitativně i kvalitativně dostatečná strava a její vhodné podávání,
- **potřeba tekutin a elektrolytů,**
- **potřeba vyprazdňování,**
- **potřeba odpočinku a spánku,**

- *potřeba pohybové aktivity,*
- *potřeba dýchání,*
- *sexuální potřeby,*
- *potřeba růstu a vývoje* (Sikorová, 2011).

Uspokojení základních biologických potřeb zajišťuje plně fungující metabolické funkce organismu a také rozvoj a funkce neuromuskulární aktivity, dostatečnou stimulaci pro dobrý rozvoj tělesných orgánů a funkcí, rozvoj a posilování obranyschopnosti, péče o zdraví, ochrana a podpora dítěte a v případě potřeby i příslušná léčba a rehabilitace (Dunovský et al., 2002).

2.2.2 Psychické potřeby

Psychické neboli duševní potřeby obsahují rozvoj v oblasti intelektu, vůle, chápání sebe a lidí, citů, společenských hodnot i celého prostředí (Dunovský, Matějček, Břicháček, 1999). Dunovský (2002) spolu s Matějčkem a Langmeierem (1986, in Sikorová, 2011) konstatují, že ze základních duševních potřeb je nutno uvést dostatek psychických podnětů v pravý čas a v pravé míře. Potřeba stimulace je přívodem důležitých výše zmíněných podnětů pro správný psychosomatický vývoj s náležitým poznáním. K základním duševním potřebám dle Dunovského, Matějčka a Břicháčka (1999) patří:

- *potřeba smysluplnosti světa* – ta nabízí pochopení řádu světa a smyslu života člověka, pro dítě je tak důležité poznat určitý rytmus, řád a pravidelnost jevů;
- *potřeba jistoty a bezpečí* – je velmi důležitou psychickou potřebou, je také považována za *potřebu důvěry*, uspokojuje se především v citových vztazích dítěte k dospělým vychovatelům, posilování pocitu bezpečí silně podporuje rozumový a citový rozvoj dítěte. Sikorová (2011) uvádí, že skutečný pocit bezpečí je zajišťován nejprve matkou (později rodinou), dobrý vztah mezi matkou a dítětem je charakterizován vzájemným silným emočním poutem, snahou být co nejvíce nablízku;

- **potřeba vědomí vlastní identity** – „vědomí vlastního já“, vlastní společenské hodnoty; dítě si ve svém vývoji vytváří představu o své osobě podle toho, jak ho přijímá jeho nejbližší okolí, jak hodnotí jeho projevy, co oceňují a co odmítají;
- **potřeba otevřené budoucnosti** – jedná se o možnost životní perspektivy, která udržuje životní aktivitu jedince, zde je důležitá naděje a vyhlídka ke splnění svých cílů a životních přání do budoucna.

2.2.3 Sociální potřeby

Sociální potřeby splývají i s výše uvedenými potřebami a bezprostředně na ně navazují, proto bývají také označovány jako psychosociální. Řada odborníků se shoduje na tom, že optimální socializace se uskutečňuje naplněním a poznáním potřeby lásky a bezpečí, která podněcuje schopnost k rozvoji všech sil, schopností a uměním překonávat různé potíže, zábrany a výzvy v životě jedince (Dunovský, Matějček, Břicháček, 1999; Dunovský, 2002; Matějček, Langmeier, 1986, in Sikorová, 2011). Dunovský et al. (1999) a Sikorová (2011) mezi psychosociální potřeby řadí následující potřeby:

- **Potřeba lásky a sounáležitosti:** dítě ke svému zdravému vývoji v první řadě potřebuje citovou vřelost, lásku. Láska ovlivňuje každý aspekt lidské existence, zejména pocit štěstí a pohody, jde o citový vztah, který má nejméně tři základní formy, a to: *eros* – erotická láska založená na citově - sexuálním základě (milenecký vztah); *filia* – láska založená na vztazích mezi rodiči a dětmi, jejíž nejvýraznější formou je láska mateřská, případně láska založená na hlubokém přátelství; *agape* – křesťanská láska, láska k bližnímu (Sikorová, 2011). Za podstatné znaky lásky patří přijetí druhého, potřeba jeho blízkosti, potřeba identity s druhým, poskytovat oporu, ochranu a něhu a mít pro druhého pochopení. Potřeba sounáležitosti s určitou skupinou a současně potřeba být skupinou akceptován tvoří jednotu (Sikorová, 2011; Vágnerová, 2010). *Potřeba empatie* vyjadřuje skutečnost, že je dítě přijímáno „vlastním člověkem“ a to tak, aby se s ním mohlo identifikovat (Dunovský, 2002).
- **Potřeba uznání a sebeúcty:** za uznání je možno považovat ocenění, pozornost ze strany druhé osoby. Sikorová (2011) konstatuje, že ke zdravému vývoji dítěte

potřebuje zainteresovanost rodičů; dítě touží po uznání a dokáže si o projevy uznání říci a musí být chváleno i v období dospívání, přestože někdy dává najevo nezájem o uznání. Sebekoncepce – vztah člověka k sobě samému, založený na sebeuvědomování, sebepoznání a sebehodnocení – je tvořena *obrazem vlastního těla, sebeúctou a volní (konativní) složkou* (Sikorová, 2011). Systém hodnot a postojů jedince determinuje vztah k sobě samému a k ostatním lidem a vytváří tak jeho vlastní identitu (Vágnerová, 2010).

- **Potřeba stimulace a učení:** pro svoji závislost na věku jedince a na stadiu jeho ontogeneze je tato potřeba označována jako potřeba vývojová.

2.2.4 Vývojové potřeby

Potřeby učení a stimulů bývají někdy označovány jako potřeby osobnostního rozvoje v kompetentního jedince. Podle Dunovského et al. (1999) a Sikorové (2011) potřebu osobnostního vývoje uspokojuje v různých fázích ontogeneze vždy jiná, převládající aktivita, např. sociální kontakt dítěte s matkou, nápodobování, manipulační aktivita, sociální komunikace s vrstevníky, učení apod. „Ve vývoji existují stadia, kdy je jedinec zvláště vnímavý k určitým vlivům nebo podmínkám. Pouze tehdy, nastanou-li tyto podmínky, může se realizovat příslušná část genetického programu. Vzniklý nedostatek lze napravit velmi těžko a jen zcela výjimečnými zásahy“ (Sikorová, 2011, s. 166).

2.2.5 Duchovní potřeby

Spiritualita hraje velmi důležitou roli v životě snad každého člověka, ať už jde o tradiční náboženství nebo o spiritualitu, která nevychází přímo z žádného náboženského proudu (Langmeier, Krejčířová, 2006). Touha vztahovat se ve svém životě k hodnotám, které člověka přesahují, o které se může opřít, dávají jeho životu konečný smysl. Podle Fowlera a Keena (1978, in: Sikorová, 2011) je rozvoj víry interaktivní proces mezi jedincem a prostředím. Nové vzory myšlení, hodnot a víry se připojují k již přijatým vzorům v každém stadiu duchovního rozvoje, jednotlivá stadia na sebe navazují.

Duchovní orientace v nejširším slova smyslu je součástí identity dítěte. Součástí hledání a upevňování vlastní identity totiž není pouze hledání praktické orientace, ale i hodnot, k nimž neodmyslitelně patří i otázka přijetí víry (Langmeier, Krejčířová, 2006). Otázky víry nejčastěji vyvstávají při hledání vlastní identity, při hledání odpovědí na otázky smyslu života, umírání a smrti, což přináší mnoho úzkosti a nejistoty (Říčan, 2004). Vývoj víry v dětství je však odlišný u dětí, kteří žijí v rodinách se silnou náboženskou tradicí a jiný u dětí z rodin, kde duchovní orientace schází (Sikorová, 2011).

Mladí lidé, kteří něčemu věří a jsou duchovně založení, se obvykle lépe vyrovnávají s životními zkouškami. Mladému člověku ve chvílích krize pomáhá pocit, že člověk je spjatý s něčím, co přesahuje hmotný svět a poskytuje mu útěchu i v případě tragických událostí (Gregg, Shale, 2010). Dostačující je, když rodina uznává i jiní než hmotné statky.

2.2.6 Potřeba seberealizace

Potřeba seberealizace znamená kreativní naplnění vlastního života, toho však podle Vágnerové (2010) nemusí dosáhnout každý člověk, neboť je podmíněna uspokojením níže postavených potřeb. Seberealizační potřeby se vyvíjejí během celého života (Sikorová, 2011). Je to snaha realizovat své schopnosti a plány a snaha být v těchto schopnostech respektován (Sikorová, 2011). Vágnerová (2010) říká, že seberealizace může znamenat žít podle zvolených hodnot, zachovávat rodinnou sounáležitost, rodinné tradice a životní spokojenost odvozovat z toho, co se člověku podařilo dokázat. na uspokojování potřeb seberealizace má značný vliv výchova v rodině.

Seberealizovat se znamená realizovat vlastní potenciál. Mnoho lidí prožívá přechodné okamžiky seberealizace, které Maslow nazval vrcholné zážitky. Podle Plhákové (2006) vrcholný zážitek je charakterizován pocitem štěstí a naplnění, jde o dočasný, spontánní, na sebe nezaměřený stav dosažení cíle. Vrcholné zážitky mohou mít různou intenzitu a mohou se vyskytnout v různých souvislostech (tvořivá činnost, příroda, intimní vztah s druhými, estetické zážitky, sport).

Seberealizující se lidé, podle Maslowa, účinněji vnímají realitu a jsou schopni tolerovat nejistotu, akceptují sebe a druhé lidi takové, jací jsou, jsou spontánní v myšlení i chování, zaměřeni spíše na problém než na sebe, mají smysl pro humor, jsou vysoce tvořiví, odolní vůči vlivu kultury, mají starost o blaho lidstva, jsou schopni hlubokého uvědomění základních životních zkušeností, mají hluboké uspokojující mezilidské vztahy spíše s několika lidmi než s větším množstvím lidí a jsou schopni pohlížet na život z objektivního hlediska (Mahdalová, 2015).

Špok (2014) vymezuje seberealizaci širším způsobem, protože podle jeho slov to není snadno uchopitelný a už vůbec ne pochopitelný koncept. Seberealizace velmi blízce souvisí s dobrým poznáním sama sebe, s pochopením své jedinečnosti a uměním se rozhodovat (Atkinson, 2003). Důležité je mít představu o tom, čeho chceme ve svém životě dosáhnout a kam chceme směřovat (Špok, 2014). Dosáhnout seberealizace není vůbec jednoduchý proces. Je do něj zapracována spousta úsilí, mnohé pády, spousta odříkání a vytrvalost a hlavně je to proces, který prakticky nikdy nekončí, protože vždy je co zlepšovat (Atkinson, 2003). U každého jedince proces seberealizace postupuje trochu jiným způsobem, proto neexistuje jedna jediná sada pouček, která by všem lidem pomohla se seberealizovat (Atkinson, 2003).

3 RODINA A DÍTĚ

„Hlavním poselstvím je najít v rodinách pochopení, úctu, a především bezvýhradnou lásku k bližním a k sobě samotnému“ (Špaňhelová, 2010).

3.1 Definice rodiny

Definice pojmu *rodina* bychom našli velké množství. Přesto ale jednoduchá a všeobsahující uspokojivá definice není dosud stanovena, a tak je obtížné definovat i pojmy, které jsou s rodinou spojeny (Langmeier, Balcar & Špitz, 2000).

Dle slovníků různých vědních disciplín nedocházíme také k jednotnému výkladu pojmu rodina. Pedagogický slovník (2013) pak při výkladu pojmu rodina pracuje především s výčtem jednotlivých funkcí a typů rodin. Psychologický slovník (2015) zdůrazňuje spojení členů rodiny pokrevními vztahy či manželstvím, vzájemnou pomoc při řešení problémů a emocionální klima. Sociologický slovník (2007) v sobě spojuje něco z obou definic předcházejících, také uvádí příbuzenskou linii jednotlivých členů a zmiňuje funkce rodiny, přidává při výkladu pojmu rodina ještě společnou produkci a konzumaci statků, společné bydlení a solidaritu.

Dunovský (2002) považuje rodinu za nejvýznamnější součást společenské mikrostruktury, kde se realizují procesy začleňování jedince do společnosti. Rodinu lze tedy chápat jako bio-psycho-sociální systém, do něhož se dítě nejenom rodí, ale vyrůstá v ní, zabezpečují se zde jeho potřeby, formuje se jeho život, probíhá vlastní socializace (Dunovský, 2002).

Helus (2007) definuje rodinu jako jednu ze základních strukturálních složek společnosti a „složkou zcela základní, pokud jde o zajišťování péče o děti a mládež, zejména pak o vytváření prvopočátečních předpokladů rozvoje osobnosti v socializačním procesu“ (s. 135). Rodinu tedy lze charakterizovat buď jako společenskou instituci nebo jako malou sociální skupinu.

V rodině, jak již bylo zmíněno výše, probíhá primární socializace, kdy se realizuje první kontakt dítěte se společností a kulturou. Rodina tím, jak s dítětem jedná, jaké k němu zaujímá postoje, jakou vytváří oporu pro jeho vývoj či jakou citovostí jej zahrnuje, mu zprostředkovává zvládání základních vzorců sociokulturního chování a myšlení. Díky nim dítě rozvíjí své vztahy k sobě samému, druhým lidem, širšímu sociálnímu okolí, k věcem a úkolům (Helus, 2007).

Téměř vše výše zmíněné shrnuje Kramer (in Sobotková, 2007), když definuje rodinu jako skupinu lidí se společnou historií, současnou realitou a budoucím očekáváním vzájemně propojených vztahů. Členové rodiny jsou často, ne ale nezbytně nutně, vázáni dědičností, legálními manželskými svazky, adopcí nebo společným uspořádáním života v určitém úseku jejich životní cesty (Matějček, 1992). Kdykoli mezi blízkými lidmi existují silné a navazující psychologické a také emocionální vazby, může být užíváno pojmu rodina, i když jde například o rodinu, nezaloženou na manželství, neúplnou, bezdětnou nebo o náhradní rodinu (Dunovský, 2002).

3.2 Rodinné prostředí a vliv jednotlivých členů rodiny na dítě

Rodinné prostředí se významně podílí na formování jedince v jeho vývoji a je v tomto směru nenahraditelné. Rodinné prostředí působí na základní tělesné, psychické a sociální charakteristiky ve vývoji dítěte od jeho narození až od období dospělosti, ovlivňuje také jazykovou a komunikační kompetenci dítěte, jeho kognitivní a emoční vývoj, postoje; má také vliv na formování předsudků a hodnotové orientace (Šulová, 2010). Pro osvojování si běžných návyků a způsobů chování důležitou roli hrají podmínky ekonomické, kvalita kulturního a materiálního prostředí, významné osoby, které se v životě dítěte angažují (Sobotková, 2007).

Již od prvních měsíců života jsou dítěti rodinou předávány sociální hodnoty, normy a pravidla, způsoby komunikace či způsoby uvažování a řešení situací (Říčan, Krejčířová, 2006). Vztah k sobě samému je formován na základě vzájemných prvotních vztahů mezi sebou a rodinou (matkou, otcem, sourozenci, prarodiči). Velmi důležitá je trvalost těchto prvotních vztahů (Šulová, 2010). Singly (1999) uvádí, že význam současné

rodiny a rodinného prostředí spočívá především v tom, že pro své členy vytváří emoční oporu a je společenstvím plným lásky, úcty a pozornosti.

Rodiče jsou hlavními činiteli podílejícími se na utváření osobnosti člověka, a měli by být pro dítě především oporou, autoritou a vzorem chování. Rodinná atmosféra přinášející dítěti pocit bezpečí, pohody a štěstí nejvíce usnadňuje výchovné ovlivňování i snahu dítěte po nápodobě rodičů (Čačka, 2009). Pevný, spokojený a šťastný vztah rodičů navzájem je základem pro zdravou výchovu dítěte.

Každý z rodičů má nezastupitelnou roli ve výchově dítěte. Šulová (2010) zastává názor, že nejen matka, ale také otec je nepostradatelný ve výchově dítěte, jeho role je zcela svébytná, specifická a s rolí matky komplementární. Dítě v rodině přejímá životní styl a hodnoty rodičů, učí se mužskému a ženskému způsobu chování, získává obraz manželského soužití, seznamuje se s rozdělením rolí v domácnosti a poznává hodnotu peněz (Matějček, 1992). V každém období vývoje dítěte přinášejí oba rodiče určité důležité aspekty chování a interakcí do celkové mozaiky dětského repertoáru (Šulová, 2010).

Obecně lze říci, že otec vede dítě ke společnosti a matka k lidem. Matka do života dítěte zasahuje nejvíce. Výchovu však neovlivňuje jen matka či otec, ale celková atmosféra v rodině (Čačka, 2009).

Podle Rheinwaldové (1993) by měl být rodič především pomocníkem. Autorka charakterizuje náplň rodičovské role následujícím způsobem:

- pomáhat dítěti získat pocit, že jeho cena je obsažena již v jeho samotné existenci,
- pomáhat dítěti naučit se mít rádo samo sebe,
- pěstovat v dítěti vlastní sebeúctu,
- pomáhat dítěti vypěstovat si svou vlastní identitu,
- pomáhat dítěti vytvářet si o sobě pozitivní představu,
- vzbudit v dítěti pocit, že je schopné ovládat sebe i okolí (v pozitivním slova smyslu).

Sourozenci jsou v životě člověka velmi užiteční a také ovlivňují rodinné prostředí. Sourozenci „mají tu velkou výhodu, že si celé dětství vzájemně dávají trénink různých způsobů sociálního chování. Podle pořadí narození se děti naučí druhému přizpůsobovat, hájit se před ním, snášet ho, dělit se s ním, s ním prohrávat, ale i se vzájemně ctít, bojovat proti němu, nebo s ním proti společným nepřítelům, schovávat se za něj, nebo ho zastupovat a bránit, držet s ním. Naučí se přijímat svoji pozici se vším všudy a rozvíjet strategie, jak se samo uhájit. Sourozenci mohou z prodělané zkušenosti těžít celý život. Přenášejí poznání na volbu partnera, na manželství, výchovu vlastních dětí i na své zaměstnání“ (Prekop, 2002, s. 12).

Mezi sourozenci dochází k rivalitě a žárlivosti. Podle Matějčka (1992) sourozenecká žárlivost je přirozená emotivní reakce, ve které se projevuje intenzivní potřeba dítěte pocítit rodičovskou náklonnost a lásku, a určitá dávka žárlivosti a rivality mezi sourozenci je přirozená a normální. Ve zdolávání žárlivosti hrají důležitou roli rodiče, kteří poskytují svým dětem jistotu a oporu.

Pořadí narození dítěte zvyšuje pravděpodobnost rozvoje určitých osobnostních rysů (Vágnerová, 2012). Nejstarší dítě má zpravidla dominantní roli, pro mladší sourozence je vzorem (v horším případě odstrašujícím příkladem). Mladší sourozenci buď tento vzor obdivují, nebo na něj žárlí, někdy se také snaží vymezit se zcela jinak. Častěji se u prvorozených dětí objevuje vyšší motivace k výkonu a sebeprosazení (Vágnerová, 2012).

Helus (2007) udává, že sourozenectví vytváří specifické možnosti pro formování partnerství a s ním úzce souvisejícího smyslu pro důvěrnost, pro „společné tajemství“, což má velký psychologický význam.

Pro dítě jsou důležití také **prarodiče**. Zatímco rodiče kladou měřítka a požadavky, jsou prarodiče spíše průvodci, kteří korigují příkazy otců a matek na přijatelnější úroveň (Matějček, 1992).

Langmeier, Krejčířová (2006) a Strašíková (2004) shrnují pozitivní vliv prarodičů na vnouče v následujících bodech:

- prostřednictvím kontaktu s prarodiči si dítě rozšiřuje okruh společenského styku;
- dítě se naučí respektovat potřeby starších lidí a lépe pochopí zákonitost života a stárnutí;
- babička či dědeček jsou zdrojem emocionálních i kognitivních podnětů;
- prarodiče mohou zastoupit rodiče;
- v období dospívání dětí bývají prarodiče důvěrníky svých vnoučat;
- jsou oporou pro svá vnoučata i jejich rodiče;
- prarodiče přispívají k soudržnosti a stabilitě celé rodiny.

Podle Hauserové-Shonerové (1996) prarodiče většinou překypují láskou ke svým vnoučatům, předávají jim svá životní moudra, rozmazlují je a obohacují jejich citový život. Existují ovšem i smutné případy, kdy děti své prarodiče z různých důvodů neznají.

3.3 Funkce rodiny ve vztahu k dítěti

Rodina dle Vágnerové (2008) je důležitá sociální skupina, která plní celou řadu biologických, ekonomických, sociálních a psychologických funkcí. „Poskytuje svým členům potřebné zázemí, uspokojuje jejich potřeby a zprostředkovává zkušenosti, které nelze získat jinde. Každý jedinec zde má určité role, které se stávají součástí jeho identity“ (Vágnerová, 2008, s. 589).

Řada funkcí rodiny se s historickým vývojem změnila. Se změnami společenských podmínek některé funkce ustupovaly do pozadí nebo zcela vymizely (Dunovský in Hrodek, Vavřinec, 2002).

Zde uvedeme ty nejdůležitější funkce rodiny, které jsou významné ve vztahu k dítěti. Jsou to biologicko-reprodukční, pečovatelská a ochranná, socializačně-výchovná, ekonomicko-zabezpečovací, emocionální a rekreační a regenerační funkce.

Biologicko-reprodukční funkce je jednou ze základních funkcí rodiny. Jejím naplněním podle Dunovského se jí dostává nejen dětí, ale i povinnosti se o ně starat a přijímat za ně odpovědnost. Tato funkce je v současné rodině oslabena. Výrost a Slaměník (1998) považují danou funkci za nejstarší funkci rodiny. Dle jejich slov se dá předpokládat, že rodinné společenství bylo zprvu chápáno jen jako volné skupinové sdružení, ve kterém docházelo k nahodilému pohlavnímu styku, společně se pečovalo o potomstvo, o obranu a výživu. V historii vývoje lidstva tato funkce byla významnější, protože děti mnohdy přebíraly po svých rodičích činnost řemeslnou, která se pojila s rodinnou profesní tradicí. (Výrost, Slaměník, 1998).

Reprodukční funkce je stále zcela nezbytná pro zachování lidské existence (Sobotková, 2007). Nyní je však možné reprodukci zajistit i vlivem rozvoje genetiky a technického rozvoje (umělé oplodnění, implementace darovaného vajíčka, popřípadě lze uvést i klonování, které je však prozatím eticky nepřijatelné).

Ekonomicko-zabezpečovací funkce rodiny prošla v posledním století zásadními změnami, „zúžila se prakticky téměř jen na složku spotřební, zatímco výrobní byla přenesena mimo život rodiny (Dunovský in Hrodek, Vavřinec, 2002, s. 589). Dříve tato funkce spočívala hlavně v zařazení členů rodiny do výrobní či nevýrobní sféry v určitých profesích.

Rodina představuje autonomní systém s prvky solidarity při přerozdělování svých zdrojů mezi její jednotlivé členy, čímž také splňuje ekonomicko-zabezpečovací funkci (Kraus, Poláčková, 2001). Dále plní rodina tuto funkci tím, že, jak uvádí Střelec (1998), funguje jako jednotka mikroekonomického rozhodování, má dostupné jisté finanční a materiální prostředky, které investuje, využívá, ukládá, čímž přispívá ke stabilitě ekonomického systému společnosti. Právě v rodině si děti osvojují základy finanční gramotnosti. Mnohé děti dostávají pravidelně kapesné, s nímž se učí hospodařit a zjišťují tak hodnotu peněz. Rodiče jsou zodpovědní za zabezpečení materiálních podmínek pro zdravý a plnohodnotný vývoj svých dětí (Střelec, 1998).

Socializačně-výchovná funkce je nejvýznamnější rodinnou funkcí, jejím naplněním může dítě rozvíjet všechny své síly a schopnosti, postupně se začleňovat do společnosti s maximálním ohledem na rané dětství (Dunovský in Hrodek, Vavřínek, 2002). Zajišťuje výchovu dětí, jejich formování a vzdělávání. Tato funkce se realizuje v rodině samé, které také dává vlastní smysl, a to nejen v každém jednotlivém případě, ale i v celé společnosti. Socializační vývoj dítěte je svým způsobem předznamenán ještě před narozením v osobnostech jeho rodičů (Dunovský et al., 1999). Rodina určuje sociální status dítěte, jeho sociální prestiž a sociální sebevědomí, zároveň představuje pro dítě vzorovou společnost, v níž si dítě také osvojuje a testuje základní dovednosti, návyky a strategie, které jsou pak rozhodující pro jeho orientaci v interpersonálních vztazích a ve společnosti vůbec (Dunovský in Hrodek, Vavřínek, 2002).

Rabušicová (1991) socializační funkci označuje jako nikdy nekončící proces, který nás provází po celý život. Každá společnost prostřednictvím rodiny, školy, vrstevníků, přátel, pracovní skupiny na jedince vytváří určitý tlak, aby se do společnosti začlenil – při výchově se jedná o záměrný formativní proces, při vzdělávání jde o záměrný informativní proces, oba případy jsou pak významnou součástí socializace člověka (Rabušicová, 1991).

Emocionální funkce rodiny v současné době je nejdůležitější kohezivní silou k vytvoření a hlavně udržení rodinného společenství (Dunovský, 1999). Vytváří citové zázemí, pocit lásky, bezpečí, jistoty pro všechny své členy. V dysfunkčních rodinách je zasažena nejvíce právě tato funkce. Dunovský (in Hrodek, Vavřínek, 2002) zdůrazňuje, že opravdový zájem o dítě a sledování jeho nejlepšího prospěchu pramení převážně z emočnosti, orientující se cíleně na harmonický život rodiny a poskytující plné citové napětí a smysl života.

Rodina je přístavem, ve kterém děti vždy naleznou lásku a pochopení, a to i v případech, kdy se dopustí chyb a omylů. Takové útočiště potřebují samozřejmě i dospělí členové rodiny.

Narušení emocionální funkce bývá nejvíce zraňující pro další vývoj jedince. Procházka (2012) uvádí, že nedostatek citu v rodinné výchově může vést k rozpadu hodnot, politickým a ekonomickým zvrátům ve společnosti. Nedostatek vřelých citů v rodině stojí zčásti i za současnou vratkostí intimních vztahů. Emocionální funkce se podílí i na volbě budoucího partnera a uzavření manželství (Výrost & Slaměník, 1998).

Pečovateľská a ochranná funkce rodiny v dnešní moderní době dosti oslabila v důsledku „odkládání“ dlouhodobě nemocných členů do ústavů nejrůznějšího typu (Dunovský, 1999). Podstata této funkce spočívá v zajišťování životních potřeb dítěte v době nemoci, funguje na principu spoluúčasti na zdravotní péči. Pečovateľská funkce vytváří faktické zázemí pro život. Určitý prostor, kde se dítě cítí chráněno, a emocionální přijetí dotvářejí potřebu bezpečí a jistoty (Procházka, 2012). Určitý podíl z pečovateľské funkce přechází dnes od rodiny také na učitele, lékaře či nemocniční zařízení.

Rekreační a regenerační funkce rodiny patří k těm funkcím, jejichž význam v současné společnosti spíše narůstá. Příčinou nárůstu zájmu o rekreační činnost mohou být změny ve vlastnických vztazích, posuny v hodnotových orientacích jednotlivých členů, rozmanitější technické vybavení, rozšíření poskytovaných služeb v oblasti kultury a sportu (Střelec, 1998). Její podstatou je společné trávení volného času rodičů s dětmi, tato funkce se podílí i na předcházení rizikového jednání (Dunovský, 1999).

V případě, že rodina zabezpečuje a plní své funkce, dochází v rámci ní k uspokojování všech potřeb. Uspokojování potřeb není pouze jednostranný proces od rodičů k dítěti, ale probíhá zcela jednoznačně i směrem opačným, od dětí k rodičům.

3.3.1 Poruchy rodiny a jejich příčiny ve vztahu k dítěti

Pokud rodina z nějakého důvodu neplní nebo nemůže plnit základní funkce, dochází k poruchám rodiny. Výrost a Slaměník (1998) uvádějí, že příčiny poruch mohou být objektivní – nezávislé na vůli rodičů (nezaměstnanost, nemoc úmrtí), subjektivní – závislé na vůli rodičů (nezralost, neochota o dítě pečovat) a smíšené. Dunovský (1986, s. 16) chápe poruchy rodiny jako „situace, kdy rodina z nějakého důvodu neplní základní požadavky dané společenskou normou.“ Poruchy rodiny mohou být vázány na jednu, dvě nebo všechny její funkce. Dunovský (1986) shrnuje příčiny poruch rodiny a její základních funkcí následovně:

1. **Porucha biologicko-reprodukční funkce** může mít tři podoby:

- a. v rodině se nerodí děti – důvody mohou spočívat v neochotě či nemožnosti (většinou zdravotní) mít děti;
 - b. v rodině se rodí děti s postižením – tyto rodiny, kromě zdravotnické intervence, potřebují i pomoc při řešení psychologických a sociálně-ekonomických problémů;
 - c. v rodině se rodí příliš velký počet dětí na to, aby v ní nedocházelo k ekonomickým a psychologickým potížím.
2. **Porucha socializačně výchovné funkce** je v kontextu společenských požadavků a očekávání považována za nejzávažnější. Veškeré poruchy chování, sociální nepřizpůsobivost včetně nejtěžších forem antisociálního chování mají svůj základ právě v této poruše rodinných funkcí. Příčiny poruchy této funkce mohou být dle Dunovského (1986) v tom, že:
- a. rodiče se o dítě starat nemohou – příčiny mohou být v jejich zdravotních či pracovních podmínkách, děti v těchto rodinách jsou umísťovány v jeslích, ponechávány bez dozoru, bez dostatečné kontroly aj.;
 - b. rodiče se o dítě starat nedovedou – rodiče v tomto případě mohou být sociálně anebo mentálně nezpůsobilí, či nezralí;
 - c. rodiče se o dítě starat nechtějí – důvodem jsou charakterové a mravní nedostatky rodičů.
3. **Porucha emocionální a ochranné funkce** pro dítě znamená ohrožení jeho harmonického vývoje, dítě v takové rodině nemá dostatečné citové zázemí a zdroje bezpečí a jistoty, čímž je vždy značně narušen celý socializačně výchovný proces (Dunovský, 1986). Porucha dané funkce je průvodním jevem:
- a. nedostatečného zájmu rodičů o dítě;
 - b. rodinného rozvratu a rozchodu či rozvodu rodičů;
 - c. opuštění a sociálního osíření dítěte;
 - d. týrání a zneužívání dítěte.
4. **Porucha ekonomicko-zabezpečovací funkce** se projevuje v nouzi a hmotném nedostatku rodiny. Spočívá v nemožnosti či neochotě rodičů zajistit pro sebe a

ostatní členy rodiny dostatek prostředků nezbytných k životu. Příčiny Dunovský (1986) spatřuje v tom, že:

- a. rodiče nemohou zabezpečit ekonomickou funkci rodiny z důvodu nemocí, stáří, invalidity, tyto problémy jsou řešeny soustavou sociálního zabezpečení, což většinou dostatečně uspokojivé úrovně nedosahuje;
- b. rodiče se nechtějí zapojit do pracovního procesu – tato neochota se ve většině případů vyskytuje v souvislosti s patologickými jevy (alkoholismus, drogová závislost, delikvence, aj.);
- c. v rodinách s více dětmi, kde je prokazatelně nižší příjem na hlavu.

3.4 Typologie rodin z hlediska funkčnosti

Zamyslíme-li se nad výše uvedenými funkcemi, které by rodina měla vůči dítěti plnit, pak nás nejspíš napadne, že šlo spíše o ideál než o každodenní realitu. Běžně se setkáváme s problémy, kterými prochází každá rodina alespoň dočasně. Rodinný život a výchova dětí v něm se dnes ocitají ve velké krizi.

Rodina, která vůči svému dítěti plní svá poslání, uspokojuje jeho potřeby, vývojové tendence a představuje optimální primární socializační prostředí je považována za funkční (Matoušek, 2003). „Dlouhodobé narušení nebo oslabení vlivu některé ze stránek rodinného prostředí má zpravidla nepříznivý dopad na celé výchovné působení rodiny.“ (Střelec, 1992, s. 92).

Dunovský (1986) a Helus (2007) podle míry funkčnosti rozlišili čtyři typy rodin:

- **Eufunkční (funkční) rodiny:** nenarušená rodina, v níž je zajištěn optimální vývoj dítěte a jeho prospívání. Dobře plní své funkce a uspokojuje potřeby a požadavky svých členů i ve vztahu ke společnosti, do které je začleněna. Takových rodin je v běžné populaci většina (85%).
- **Problémové rodiny:** je rodina, v níž se vyskytují závažnější poruchy některých nebo všech funkcí. Členové rodiny čelí krizi a hrozbě rozpadu, vyvíjejí úsilí dát věci do pořádku, když jejich síly nestačí, hledají pomoc, která je ovšem účinná

pouze dočasně. Častou alternativou bývá rozchod a hledání způsobu, jak uspořádat záležitosti poté, aby jím děti trpěly minimálně. Četnost problémových rodin se pohybuje okolo 12 – 13 % naší dětské populace.

- **Dysfunkční rodiny:** jsou rodina, kde se vyskytují natolik závažné poruchy některých nebo všech funkcí, že je již rodina není schopná zvládnout sama a je nutné přistoupit k tzv. sanaci rodiny (pomoc psychologů, právníků, lékařů a státních orgánů). Zde jde o bezprostřední ohrožení nebo poškození rodiny jako celku a zvláště pak ohrožení vývoje a prospěchu dítěte. Dítě je vážně ohroženo, ale není nutno ho z rodiny odejmout. Často se jedná o rodiny alkoholiků, narkomanů a vícegenerační rodiny žijící společně v malém bytě. Dysfunkční rodiny se vyskytují asi ve 2 – 3 % dětí v naší populaci.
- **Afunkční rodiny:** neplní svůj základní úkol, poruchy funkcí v rodině jsou tak velkého rázu, že dítěti závažným způsobem škodí nebo je dokonce ohrožují v samotné existenci. Sanace takové rodiny je bezpředmětná a zbytečná, jediným řešením je odebrání dítěte z rodiny. K těmto opatřením je nutné přistupovat asi v 0,5 % z celkového počtu rodin většinou z důvodu psychického a fyzického týrání dítěte.

3.5 Sanace rodinného prostředí

Z výše uvedeného vyplývá, že pro rozvoj malého dítěte je optimální tzv. standardní zdravá rodina, kde jsou oba rodiče, sourozenci a občas i prarodiče. Rodinné prostředí dle Vágnerové (2012) poskytuje dítěti základní poznatky a zkušenosti, které ovlivní způsob, jakým bude chápat svět, ostatní lidi i sebe sama, a jak na ně bude reagovat. Vztahy mezi jednotlivými členy rodiny slouží jako model, který dítěti ukazuje, jak funguje lidské společenství. Dítě si v rodině osvojí určitý způsob interpretace různých sociálních signálů a takové vzorce chování, které se zde ukázaly jako účelné nebo jsou rodiči vyžadovány. Naučí se, jak projevovat (anebo neprojevovat) svoje pocity a názory atd. (Vágnerová, 2012).

Předním hlediskem sociálně-právní ochrany dětí se na základě novelizace příslušných zákonů nově stala vedle zájmu a blaha dítěte také ochrana rodičovství, rodiny, práva na rodičovskou výchovu a péči s ohledem na širší sociální prostředí (Bubleová et al., 2014b). Šabatová (2004) je přesvědčena o tom, že biologičtí rodiče jsou pro dítě nezastupitelnou hodnotou, i tehdy, když je nemohou vychovávat a když je vychovávají pěstouni anebo jsou svěřeny do institucionální péče, a že dobrý vztah k nim jim pomáhá utvářet vlastní identitu, s čímž se ztotožňují.

Moderní společnost v posledních letech usiluje o to, aby děti vyrůstaly ve funkčních rodinách, a proto v případě vzniku problémů v rodině by měla být na místě pomoc odborníků neboli tzv. sanace rodiny.

Role týmu sanace rodiny spočívá v podpoře jednotlivých členů rodiny. Je třeba je přivést k tomu, aby rozpoznali zdroje svých těžkostí a možnosti, jak je změnit či odstranit (MPSV, ©2008). Rodiče se často obávají změn a nevěří, že by jich byli schopni, nedůvěřují sociálním pracovníkům a institucím. Mají proto tendence k odvracení pozornosti pomáhajících pracovníků od podstaty svých těžkostí, bagatelizují je, mnohdy na ně nemají reálný náhled. Není výjimkou transgenerační předávání modelů chování, jež prohlubují negativní dopad na kvalitu života dítěte i rodiny (MPSV, ©2008).

Šabatová (2004) poukazuje na to, že základní podmínkou pro práci s rodinou je víra pracovníka, že sanace rodiny má smysl a že je klient změny schopen. Pak je teprve sociální pracovník schopen pracovat s klientovou motivací a podporovat jeho lidskou důstojnost. Pro práci s klientem je důležité:

- přiměřená tolerance, trpělivost;
- neinklinovat k předčasným závěrům, nevinit, nesoudit;
- nepřesvědčovat a nehádat se s klientem;
- umět pracovat se stresem – to jak se chovají klienti, nedělají naschvál, ale protože jsou takoví nebo v takové situaci;
- poloplnost x prázdnota.

Cílem sanace rodiny dle MPSV (© 2008) je předcházet, zmírnit nebo eliminovat příčiny ohrožení dítěte a poskytnout dítěti i rodičům podporu a pomoc k zachování rodiny jako celku, a to tak, aby dítě z rodiny vůbec nemuselo odcházet či být odebíráno. Tato

pomoc dle Dunovského (2002) spočívá v rozsáhlé preventivní práci, která umí též včas signalizovat všechny závažné změny v rodinném prostředí a také je pomáhat upravovat tak, aby dítě nemuselo žít mimo svou vlastní rodinu nebo o ni zbytečně nepřicházelo. Jedná se o činnosti směřující k odvrácení možnosti odebrání dítěte mimo rodinu, k realizaci kontaktů dítěte s rodinou v průběhu jeho umístění do ústavní výchovy nebo k umožnění jeho bezpečného návratu domů (MPSV, © 2008).

Zanedbávání dítěte se projevuje nedostatečnou péčí rodičů, často generačně opakovanou. Obvykle jsou rozlišovány čtyři typy zanedbávání, které se v rodině často vyskytují společně:

1. **fyziké** – neuspokojování tělesných potřeb dítěte;
2. **výchovné** – nezabezpečení možnosti vzdělávání, chybějící ochrana před dětskou prací aj.;
3. **emoční** – neuspokojování citových potřeb dítěte;
4. **zanedbávání zdravotní péče** (Bechyňová, Konvičková, 2011).

Bechyňová a Konvičková (2011) dále popisují konkrétní typy zanedbávání dítěte následovně:

- **Zanedbávání výživy** – dítě v průběhu dne opakovaně hladoví nebo dostává nevhodné jídlo. Případy zanedbávání obvykle diagnostikuje dětský lékař na základě nízké váhy dítěte či jeho špatného prospívání. Jeho úkolem je též zjistit, zda nedostatečná váha není důsledkem zdravotního problému. Dalšími příklady zanedbání výživy jsou zdravotní problémy dítěte způsobené nedodržováním dietních doporučení lékaře, příp. problémy s dětskou obezitou.
- **Zanedbávání ošacení** – zdraví dítěte je ohroženo v důsledku toho, že není oblékáno adekvátně k počasí nebo nosí-li oblečení, které mu je malé či velké.
- **Bezdomovectví** – každé dítě potřebuje stálý domov jako místo, které je bezpečné. Tato potřeba není naplněna u dětí, jež žijí na ulici nebo s rodiči střídají bydliště (bydlí střídavě u známých, kde nemají své vlastní místo atp.).
- **Zanedbávání zdravotní péče** – dětem chybí preventivní zdravotní péče, v době nemoci jim rodiče nejsou schopni zajistit adekvátní péči, příp. nezajišťují specializovanou zdravotní péči, kterou stav dítěte vyžaduje.

- **Zanedbávání vzdělávání** – je patrné u dětí, které nejsou posílány pravidelně do školy, mají časté absence, nebo nejsou vzdělávány s ohledem na své specifické potřeby.
- **Neadekvátní dohled** – dítě je ponecháno samo bez dohledu na dobu, která neodpovídá jeho vývojovému stupni (např. pro roční dítě může být nebezpečný minutový pobyt ve vaně bez dohledu dospělého).
- **Zanedbání ochrany dítěte před nebezpečím z okolního prostředí (doma i mimo domov)** – je zanedbána prevence vzniku úrazu dítěte.
- **Zanedbávání emoční (neadekvátní podpora a přijetí dítěte)** – velmi vážná forma zanedbávání, která se těžko prokazuje. Dítěti se v rodině nedostává přijetí a laskavé péče rodičů, v rodině emočně strádá.

Autorky se shodují na tom, že všechny typy zanedbávání vysoce korelují se špatným sociálním postavením rodin a chudobou. Chudoba rodiny a její sociální vyloučení může rodiče v jejich péči o dítě výrazně omezovat. Proto je někdy těžké rozlišit, zda je schopnost pečovatелů poskytovat dětem adekvátní péči snížena v důsledku jejich špatné sociální situace, nebo zda jde o záměrné zanedbávání péče. Sociální služby zaměřené na podporu zanedbávanému dítěti a jeho rodině by proto měly být zaměřeny nejdříve na stabilizaci sociální situace rodiny, následně pak na rozvoj rodičovských dovedností v péči o dítě (Bechyňová, Konvičková, 2011).

4 NÁHRADNÍ PÉČE O DĚTI MIMO VLASTNÍ RODINU

4.1 Vymezení problému

V této kapitole se budeme zabývat problematikou náhradní péče o děti mimo vlastní rodinu. K situacím, kdy se dítě ocitá mimo vlastní rodinu, dochází z různých příčin. Dle Dunovského (2002) se tak stává proto, že rodiče tu buď nejsou (zemřeli), či byli z nějakého důvodu od dítěte odloučeni. Anebo se o dítě nemohou starat z důvodu vážné či dlouhodobé nemoci, postižení apod. Autor dále uvádí další možné příčiny nutnosti péče o děti mimo vlastní rodinu, a to v případě kdy se vlastní rodiče o dítě nedovedou či neumějí starat. „Přitom sanace rodiny, o které se vždy uvažuje na prvním místě při řešení osudu takového dítěte, se jeví jako málo účinná či neúčinná...“ (Hrodek, Vavřinec et al., 2002, s. 595).

Mnohem závažnější jsou situace, kdy se rodiče o dítě starat nechtějí, odmítají jej či odkládají mimo domov a „neprojevují o dítě takový zájem, který by jako rodiče projevovat měli“ (Dunovský, 1999, 2002). V těchto případech mluvíme o tzv. **sociálním osiření** (proti skutečnému osiřeni, kdy rodiče dítěte zemřeli). Podle Dunovského (1999) děti mohou být rodičům odebrány, a to nejčastěji v případě, kdy rodiče svým chováním či jednáním výrazně narušují rozvoj dítěte, nebo mu ubližují, zneužívají ho nebo dokonce i týrají. V podobných případech jsou výrazně porušena práva dítěte.

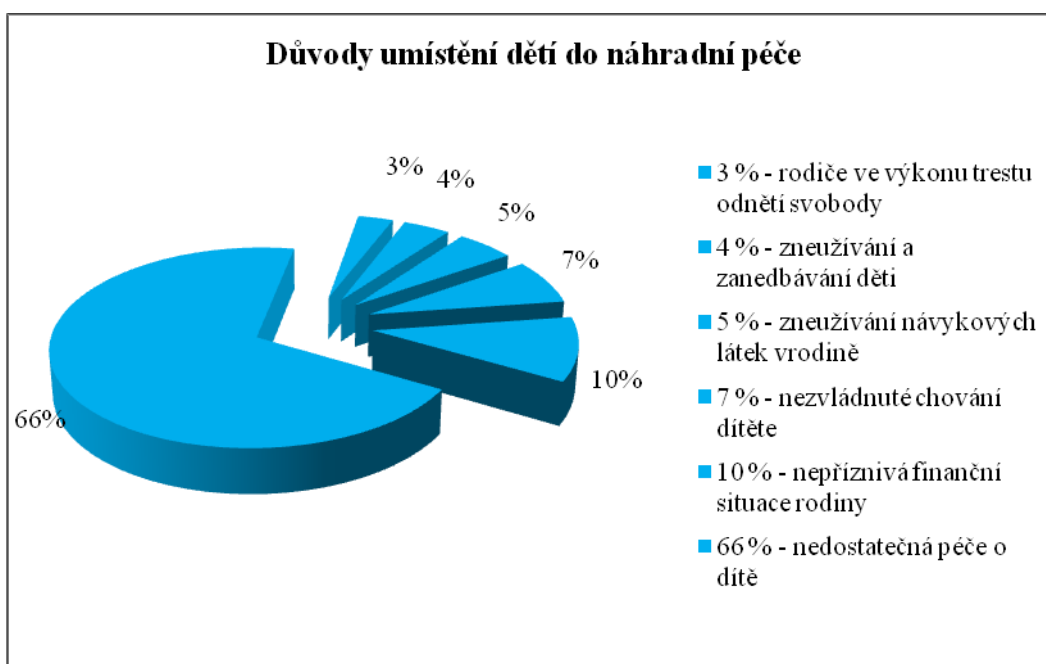
Dunovský (in Hrodek, Vavřinec et al., 2002) dále uvádí, že zcela zvláštní případy představují děti, zpravidla starší, kteří odmítají žít ve vlastní rodině. Svě rodiče nenávidí, utíkají od nich a většinou se rozhodují pro život mimo domov. Mezi tyto děti se počítají i zvláštní skupiny dospívajících, kteří jsou zachyceni na útěku, bývají často označovány „děti ulice“ nebo „děti bez domova“ (Vojtová, 2013).

Ještě nepříznivější situace dle Dunovského (1999, 2002) nutno spatřovat u dětí etnický segregovaných (u nás romských dětí), které jejich matky opouštějí, např. „děti dálnice E 55“.

Ptáček, Kuželová, Čeledová (2011) uvádějí, že v minulosti do náhradní rodinné péče se nejčastěji umisťovaly děti kvůli úmrtí rodičů, chudobě či nemoci. V současnosti jsou důvody k umístění dětí následující:

- nedostatečná péče o dítě – 66 %,
- nepříznivá finanční situace rodiny – 10 %,
- nezvládnuté chování dítěte – 7 %,
- zneužívání návykových látek v rodině – 5 %,
- případný rodinný stres a zneužívání nebo zanedbávání dětí – 4 %,
- rodiče ve výkonu trestu odnětí svobody – 3 %.

Graf 1: Důvody umístění dětí do náhradní péče



Zdroj: vlastní

Vedle těchto hlavních důvodů, pro něž se dítě ocitá mimo svou vlastní rodinu, je i mnoho dalších. Ty se mohou kumulovat nebo vzájemně prolínat s více či méně vážnějšími následky na stav a vývoj dítěte.

4.1.1 Lidská práva dětí a mládeže

Tak jako dodržování lidských práv a svobod a jejich ochrana patří k prvořadým hodnotám lidské existence, je etickou výsadou vyspěle společnosti respektovat, že probíhající fyzický a psychický (duševní) vývoj dítěte s jeho rozvíjející se mravní složkou a s ní spojenou i hodnotovou orientací a životním stylem, vyžaduje ochranu, pravdivý přístup a specifickou péči (Vojtová, 2013).

Děti a mládež, jež nemohou žít ve vlastních rodinách, mají nárok na zachování a rozvoj svých práv a svobod, které vyplývají z mezinárodních a vnitrostátních dokumentů.

Z mezinárodních dokumentů zde zmíníme Úmluvu o právech dítěte, která byla přijata Valným shromážděním OSN 20. listopadu 1989 a její dodržování kontroluje Výbor pro práva dítěte OSN. Celkově ji ratifikovalo 193 států. Česká republika ratifikovala tento dokument v roce 1993.

Úmluva o právech dítěte je důležitým dokumentem pro každé dítě. Jedná se o mezinárodní konvenci, která stanovuje občanská, politická, ekonomická, sociální a kulturní práva dětí. Tento rozsáhlý dokument shrnuje práva dětí v 54 člancích.

Obsahuje dva hlavní body, a to práva dítěte a povinnosti státu. Mezi hlavní práva dítěte patří:

- a. právo na život – přežití a zachování života;
- b. právo na rozvoj – životní úroveň, nejlepší dosažitelný zdravotní stav, právo na vzdělání, na odpočinek, volný čas a hru;
- c. právo na ochranu – před diskriminací, vykořisťováním, zneužíváním, zanedbáváním, ozbrojenými konflikty;
- d. právo účasti dítěte - svoboda projevu a svobodný přístup k informacím, svoboda myšlení a náboženského vyznání, svoboda sdružování a pokojného shromažďování (David, 1999).

Článek č. 20 Úmluvy stanoví, že „dítě dočasně nebo trvalé zbavené svého rodinného prostředí, nebo dítě, které ve svém vlastním zájmu nemůže být ponecháno v tomto prostředí, má právo na zvláštní ochranu a pomoc poskytovanou státem. Státy zabezpečí takovému dítěti v souladu se svým vnitrostátním zákonodárstvím náhradní péči. Tato péče může mezi jiným zahrnovat předání do výchovy, osvojení a v nutných případech

umístění do vhodného zařízení pro děti. Při volbě řešení je nutné brát potřebný ohled na žádoucí kontinuitu ve výchově dítěte a na jeho etnický, náboženský, kulturní a jazykový původ“ (Úmluva o právech dítěte, 1989).

Z vnitrostátních dokumentů stojí za zmínku *zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí (ZOSPOD)*. Podle ZOSPOD dítě má právo na:

- a. ochranu práva na příznivý vývoj a řádnou výchovu;
- b. ochranu oprávněných zájmů včetně ochrany jeho jmění;
- c. působení směřující k obnovení narušených funkcí rodiny;
- d. zabezpečení náhradního rodinného prostředí pro dítě, které nemůže být dočasně nebo trvale vychováváno ve vlastní rodině.

4.2 Legislativní rámec náhradní péče v České republice

Legislativní rámec systému náhradní péče prošel v období let 1990–2013 značným vývojem. V tomto období byla základní právní úprava obsažena v zákoně č. 94/1963 Sb., zákon o rodině, kdy zásadní legislativní změny přinesly jeho novelizace v letech 1998 a 2013. Dne 1. 1. 2014 nabyl účinnosti nový občanský zákoník a zároveň byl zrušen zákon o rodině. Nový občanský zákoník v části druhé zahrnuje úpravu rodinného práva včetně úpravy institutů náhradní rodinné péče (Bubleová et al., 2014).

Náhradní péče v České republice je primárně upravena zákonem č. 89/2012 Sb., občanský zákoník (dále také „OZ“), a zákonem č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí (dále též „ZOSPOD“). Níže je uveden přehled právních předpisů upravujících přímo či nepřímo oblast náhradní péče.

Základní vnitrostátní normy upravující nebo přímo se dotýkající institutu náhradní péče:

- Listina základních práv a svobod – čl. 32 odst. 4 – Děti mají právo na rodičovskou výchovu a péči. Práva rodičů mohou být omezena a nezletilé děti mohou být od rodičů odloučeny proti jejich vůli jen rozhodnutím soudu na základě zákona;

- zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník (OZ), platný od 1. 1. 2014;
- zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí (ZOSPOD).

Další vnitrostátní normy upravující nebo dotýkající se institutu náhradní péče:

- zákon č. 117/1995 Sb., o státní sociální podpoře;
- zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách;
- zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních;
- zákon č. 110/2006 Sb., o životním a existenčním minimu;
- zákon č. 111/2006 Sb., o pomoci v hmotné nouzi;
- zákon č. 292/2013 Sb., o zvláštních řízeních soudních;
- zákon č. 99/1963 Sb., občanský soudní řád;
- vyhláška Ministerstva práce a sociálních věcí ČR ze dne 17. prosince 2012 o provedení některých ustanovení zákona o sociálně-právní ochraně dětí;
- normativní instrukce Ministerstva práce a sociálních věcí ČR č. 5/2013 s účinností od 4. 2. 2013, týkající se dávek pěstounské péče.

Základní mezinárodní úmluvy a přepisy komunitárního práva přímo upravující nebo dotýkající se institutu náhradní rodinné péče, jimiž je Česká republika vázána:

- Úmluva o právech dítěte – respektovat rodinu jako základní jednotku společnosti a jako přirozené prostředí, ve kterém se mohou rozvíjet a prospívat všichni její členové, zejména pak děti;
- Úmluva o ochraně dětí a spolupráci při mezinárodním osvojení;
- Listina základních práv EU;
- Evropská úmluva o výkonu práv dětí;
- Nařízení Rady (ES) č. 2201/2003 ze dne 27. 11. 2003, o pravomoci a uznávání a výkonu rozhodnutí ve věcech manželských a ve věcech rodičovské zodpovědnosti (Bubleová et al., 2014).

4.3 Formy náhradní výchovy

Sociálně-právní ochraně dětí je v naší republice věnováno stále více pozornosti.

Sociálně-právní ochrana dětí je zakotvena v řadě významných právních předpisů, které ji upravují obecně (např. Úmluva o právech dítěte, Ústava České republiky a další mezinárodní smlouvy a úmluvy), ale i konkrétně s ohledem na zvláštní situace. K nejvýznamnějším prováděcím předpisům, jak již bylo řečeno výše, patří nyní zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník, a zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí (Bubleová et al., 2014).

V situacích, kdy se rodiče o své děti nemohou starat, péči nezvládají či ji nějakým způsobem zanedbávají nebo ji vykonávat nechtějí, přebírá zodpovědnost za tyto děti stát. Funkci *opatrovníka dítěte* vykonávají *orgány sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD)*, jejichž úkolem je vyvinout veškeré úsilí, aby situace ohroženého dítěte byla vyřešena co nejrychleji a v jeho zájmu. Ideálně tak, aby se mohlo vrátit zpět do své původní rodiny (MPSV, ©2014).

Náhradní péči o děti Dunovský (1999) označuje jako péči o děti opuštěné, osiřelé, které ztratily z nějakého důvodu svou vlastní rodinu nebo ji vůbec nenalezly, v prostředí jiné, nové rodiny či tak uspořádané malé skupině, jež se rodině podobá nebo se jí přibližuje.

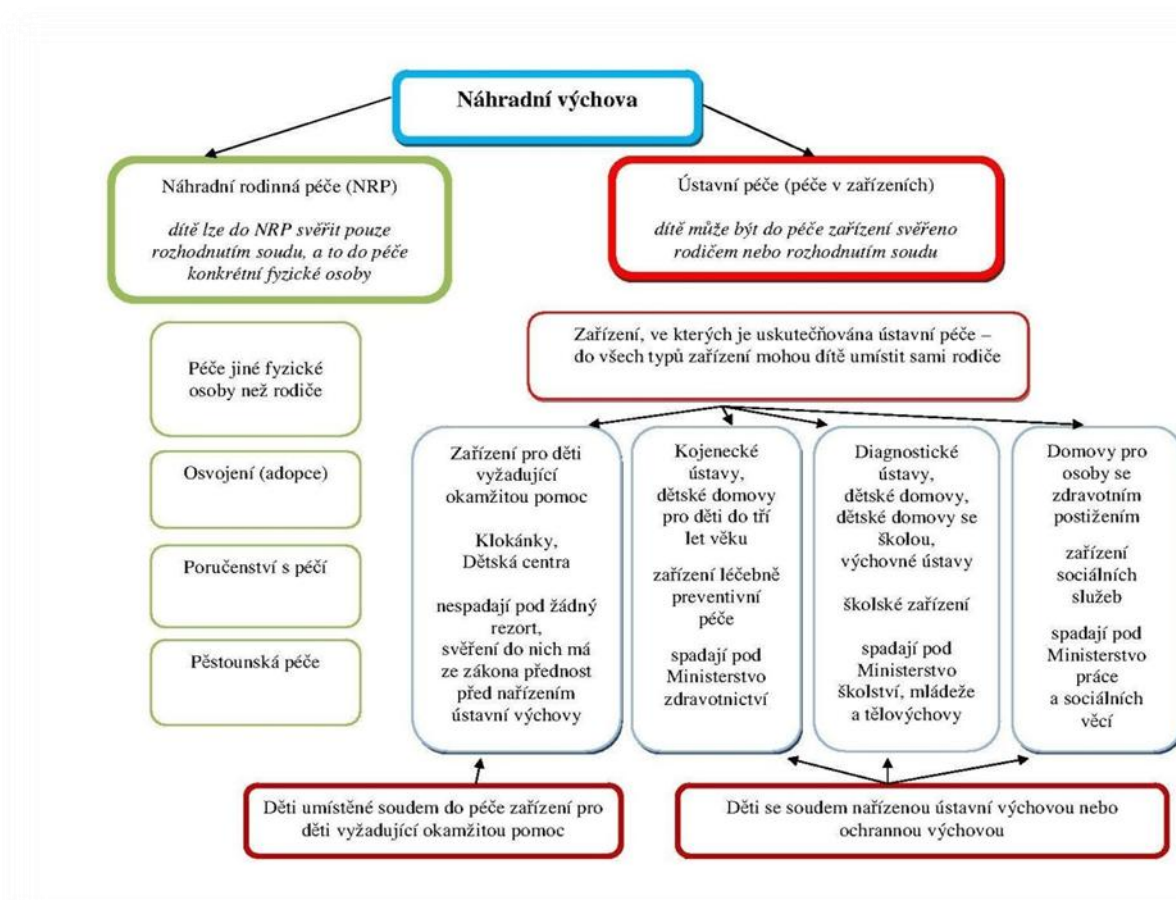
Pro posuzování situace dětí ocitajících se mimo vlastní rodinu a snahy řešit ji optimálním způsobem je dle Dunovského (2002) rozhodující co nejlepší sociální anamnéza a sociální diagnóza daného dítěte a jeho rodiny. Přitom záleží na důvodech proč se tak stává, a dále na celkové situaci dítěte a jeho rodiny.

Náhradní výchova V České republice je uskutečňována formou náhradní rodinné péče (NRP) a ústavní péče. Základní právní rámec náhradní péče o dítě, jak již víme, tvoří dva hlavní zákony, a to občanský zákoník č. 89/2012 Sb., platný od 1. 1. 2014., a zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí (Bubleová et al., 2014).

Současná právní úprava upřednostňuje náhradní rodinnou péči před péčí ústavní, kdy systém je nastaven tak, že v případě, kdy dítě nemůže setrvat ve svém rodinném prostředí, bude jako další řešení v řadě nastupovat náhradní rodinná péče. Ústavní výchova by měla představovat až krajní a poslední možnost, kdy jiné možnosti a opatření prakticky nepřipadají v úvahu (Bubleová et al., 2014; 2014b).

Následující schéma (obr. 2) znázorňuje formy náhradní výchovy v České republice.

Obrázek 2: Formy náhradní výchovy v České republice



Zdroj: http://www.nahradnirodina.cz/nahradni_vychova/.

4.4 Systém náhradní rodinné péče (NRP) v České republice

Náhradní rodinná péče je forma péče o dítě, které je vychováváno jinými osobami než rodiči v prostředí, které se nejvíce podobá životu v přirozené rodině.

V současné době systém náhradní rodinné péče pouze ojediněle řeší případy skutečně osiřelých dětí, kterým oba rodiče nebo jeden z nich zemřel (Bubleová et al, 2014; 2014b). V praxi se většinou setkáváme s životními osudy takzvané sociálně osiřelých dětí, které mají matku a otce nebo alespoň jednoho z nich, ale ti se o ně nemohou, nechtějí nebo neumějí starat. Ve všech těchto situacích jsou děti přednostně svěřovány do péče širší rodiny nebo do péče osob, které dítě zná. Teprve druhou volbou je vždy hledání osob, které dítě nezná a které jsou ochotny a schopny dítě přijmout do své rodiny (Bubleová et al., 2011).

4.4.1 Svěření dítěte do výchovy jiné fyzické osoby než rodiče

Institut svěření dítěte do výchovy jiné fyzické osoby než rodiče je upraven ustanovením § 953 a následujících občanského zákoníku. Účelem je „zajištění osobní péče o nezletilé dítě osobou odlišnou od jeho vlastních rodičů, a to po dobu, po kterou o dítě nemůže pečovat žádný z rodičů osobně“ (OZ). Pečujícím osobám je vždy rozhodnutím soudu vymezen rozsah práv a povinností k dítěti. Zpravidla se jedná o právo a povinnost zajistit péči o dítě a zastupovat je v běžných záležitostech (Bubleová et al., 2014b). Není-li soudem rozhodnuto jinak, zůstává rodičům dítěte zachována rodičovská zodpovědnost a rodiče jsou nadále zákonnými zástupci dítěte. S účinností od 1. 1. 2013 nelze rozhodnutím soudu dítě svěřit do výchovy jiné fyzické osoby než rodiče v případě, že není možné rodičům uložit vyživovací povinnost k dítěti. Bubleová et al. (2014b) dále uvádí, že dítě může být svěřeno i do společné výchovy manželů. Jelikož rozvodem manželství společná výchova manželů zaniká, musí rozvodu manželství předcházet nová úprava práv a povinností manželů k dítěti. Zemře-li jeden z manželů, zůstává dítě ve výchově druhého manžela. Do výchovy jen jednoho manžela je možno dítě svěřit pouze se souhlasem druhého manžela. Tohoto souhlasu však není třeba, jestliže druhý z manželů není plně způsobilý k právním úkonům nebo je-li opatření tohoto souhlasu spojeno s překážkou těžko překonatelnou (Bubleová et al., 2014).

4.4.2 Osvojení

Osvojení neboli *adopce* dle Dunovského (1999, 2002) je nejpřirozenější formou náhradní rodinné péče. Rozumí se jím přijetí dítěte za vlastní na základě rozhodnutí soudu po náležité přípravě a šetření osvojovaného dítěte a osvojujících rodičů (výjimečně jen jednoho rodiče). Osvojení je možné pouze u tzv. *právně volného dítěte*. Dle občanského zákoníku č. 89/2012 Sb. právní uvolnění vznikne souhlasem rodičů nebo jeho opatrovníka s osvojením dítěte. Bez jejich souhlasu je osvojení možné, „jestliže rodiče byli soudem pravomocně zbavení rodičovské odpovědnosti... nebo neprojevili po dobu půl roku o své dítě opravdový zájem, který by jako rodiče projevit měli“ (OZ).

Náš právní řád rozlišuje dva typy osvojení – osvojení prosté, které lze zrušit, a osvojení nezrušitelné. Mezi těmito druhy osvojení jsou následující rozdíly:

- *osvojení prosté (zrušitelné)* – 1. stupně, které je možno z vážných důvodů zrušit, v tomto případě dítě dostává jen jméno adoptivních rodičů, jeho původní rodný list se změněným příjmením mu zůstává;
- *osvojení nezrušitelné* – 2. stupně, lze uskutečnit až po prvním roce života dítěte, v tomto případě osvojitelé jsou do matriky zapsáni jako biologičtí rodiče a dítě dostává nový rodný list (Bubleová et al., 2011, Dunovský, 2002).

4.4.3 Pěstounská péče

Pěstounská péče, jak uvádí Bubleová et al. (2011) je státem garantovaná forma náhradní rodinné péče, která zajišťuje dostatečné hmotné zabezpečení dítěte a přiměřenou odměnu těm, kteří se ho ujali. Dítě může být svěřeno do pěstounské péče fyzické osobě nebo do společné pěstounské péče manželů (Dunovský, 1999). Je-li dítě s ohledem na svůj věk a rozumovou vyspělost samo schopno vyjádřit svobodně svůj názor, je třeba před svěřením do pěstounské péče vzít na jeho názor zřetel (Bubleová et al., 2011).

Do pěstounské péče mohou být a také jsou svěřovány děti, jejichž výchova u rodičů není zajištěna, ať již dlouhodobě, nebo krátkodobě (Šabatová, 2004).

Dunovský (in Hrodek, Vavřinec et al., 2002) uvádí, že pěstounská péče vzniká rozhodnutím soudu a pouze soud může rozhodnout o zrušení pěstounské péče. Bubleová et al. (2011, 2014b) dodává, že soud tak může učinit pouze ze závažných důvodů, vždy ale musí pěstounskou péči zrušit v případě, že o to požádá pěstoun. Pěstounská péče zaniká dosažením zletilosti dítěte.

Dalším typem pěstounské péče je **pěstounská péče na přechodnou dobu**. Ačkoliv institut pěstounské péče na přechodnou dobu existuje v českém právním řádu již od roku 2006, zvláštní pozornosti se mu dostalo až s přijetím novely zákona o sociálně-právní ochraně dětí s účinností od 1. 1. 2013. Smyslem tohoto institutu, jak uvádí Bubleové et al. (2014b) je poskytnout okamžitou pomoc ohroženým dětem a urychlit jejich cestu do náhradní rodiny. Tento institut přináší zvýšené nároky na pěstouny, kdy je třeba zdůraznit a ošetřit jasně danou dočasnost takovéto péče. Z tohoto důvodu je věnován ještě větší důraz na výběr vhodných pěstounů (Bubleová et al., 2014b).

Svěření dítěte do pěstounské péče na přechodnou dobu může nařídít soud předběžným opatřením na návrh orgánu sociálně-právní ochrany dětí. Pěstounská péče na přechodnou dobu může trvat nejdéle jeden rok (Bubleová et al., 2014b).

Pěstounská péče je dnes pojímána jako přechodné, někdy dokonce pouze krizové řešení situace dítěte, o které se nemůže starat jeho vlastní rodina. Často tedy nejde o celoživotní spojení dítěte s novou rodinou, tak jak je tomu v případě osvojení, byť někdy i pěstounská rodina vychovává a pečuje o dítě až do jeho dospělosti. Vztahy s původní rodinou včetně vztahů s prarodiči a širším příbuzenstvem zůstávají obvykle zachovány (Dunovský, 1999).

4.5 Systém ústavní péče v České republice

Ústavní výchova představuje v České republice jednu z forem náhradní výchovné péče. Již od svého zavedení v 50. letech 20. století se stala předmětem kritiky široké odborné společnosti (Matoušek, 2003). Řada odborníků se shoduje na tom, že dlouhodobý pobyt v ústavním zařízení má na dítě neblahý vliv především v oblasti citové deprivace a sociální izolace od své původní rodiny, často u těchto dětí se projevuje syndrom ústavní závislosti. Dítě je nedostatečně připravené pro samostatný život. (Matoušek, 2003; Ptáček, Kuželová, Čeledová, 2011).

Ústavní výchova dle Dunovského (1999) je výchovné opatření, které soud nařídí, jestliže je výchova dítěte vážně ohrožena nebo vážně narušena a jiná výchovná opatření nevedla k nápravě, nebo jestliže z jiných závažných důvodů nemohou rodiče výchovu dítěte zabezpečit. Bubleová et al. (2011; 2014) konstatují, že před nařízením ústavní výchovy je soud povinen zkoumat, zda výchovu dítěte nelze zajistit náhradní rodinnou péčí nebo rodinnou péčí v zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc, které mají přednost před výchovou ústavní.

V ústavní péči (v péči zařízení) jsou tedy:

- děti s nařízenou ústavní výchovou,
- děti, které byly soudem svěřeny do péče zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc;
- děti, které byly do péče zařízení svěřeny rodiči resp. osobami odpovědnými za výchovu dítěte (Bubleová et al., 2014).

Podle Hrušákové (2009) rozhodnutí o umístění dítěte do ústavní výchovy musí být vždy opodstatněno zájmy dítěte, i pokud to samotným dítětem není tak vnímáno. Pokud je výchova dítěte vážně ohrožena nebo narušena, lze nařídít ústavní výchovu tehdy, pakliže jiná výchovná opatření, jako je např. napomenutí dítěte a jeho rodiče, dohled nad nezletilým, vykonávaný pracovníky OSPOD, uložení omezení nezletilému, omezení či zbavení rodičovských práv, nevedla k nápravě (OZ – Eliáš, Svatoš, 2012).

Tyto zásady vyplývají jak z ustanovení § 971 odst. 1 OZ, který stanoví, že „před nařízením ústavní výchovy dítěte je soud povinen vždy zvažovat, zda není na místě dát

přednost svěřeni dítěte do péče fyzické osoby“, tak z ustanovení § 9 odst. 2 ZOSPOD, který stanoví, že „při výkonu a realizaci opatření mají přednost ta, která zabezpečí řádnou výchovu a příznivý vývoj dítěte v jeho rodinném prostředí, a není-li to možné, v náhradním rodinném prostředí“ (Bubleová et al., 2011).

Za významný posun směrem k zamezení nadužívání ústavní výchovy je třeba označit ustanovení § 971 odst. 3 OZ, který stanoví, že za vážné ohrožení nebo vážné narušení výchovy dítěte „se nepovažují nedostatečné bytové poměry nebo majtkové poměry rodičů dítěte nebo osob, kterým bylo dítě svěřeno do péče, jestliže jsou jinak tyto osoby nebo rodiče způsobilí zabezpečit řádnou výchovu dítěte a plnit povinnosti vyplývající z jejich rodičovské zodpovědnosti (Bubleová et al., 2011; Eliáš, Svatoš, 2012).

Navzdory jistě dobře míněné snaze výchovných pracovníků kolektivní způsob výchovy je odlišný od individuální náhradní rodinné péče. Matoušek (2003) konstatuje, že možnosti individuálního přístupu k výchově každého z dětí jsou i při nejlepší snaze zaměstnanců zařízení značně omezeny. Tato objektivní skutečnost musí být rozhodujícími orgány vždy zvážena. V této souvislosti nezbyvá než zopakovat, že před nařízením ústavní výchovy, popřípadě svěřením dítěte do péče zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc je soud povinen vždy zkoumat a zvážit veškeré možnosti pro svěřeni dítěte do péče fyzické osoby, která má přednost před kolektivním způsobem péče a výchovy.

V současné době v oblasti ústavní péče plní úkoly tři ústřední orgány státní správy. Prvním z nich je Ministerstvo zdravotnictví ČR, které zajišťuje ústavní péči pro děti od narození do tří let v kojeneckých ústavech a dětských domovech od jednoho do tří let. Děti do jednoho roku věku jsou umístovány do kojeneckých ústavů, od jednoho roku do tří let do dětských domovů.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR je zodpovědné za chod diagnostických ústavů, dětských domovů od 3 let, dětských domovů se školou a výchovných ústavů pro mládež.

Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR má na starost ústavy sociální péče pro výkon ústavní a ochranné výchovy dětí tělesně nebo mentálně postižených. Tato roztržštěnost je jedním z největších problémů ústavní výchovy v ČR. Sourozenci jsou často rozdělováni kvůli věku a tak jejich jediné rodinné pozitivní vazby ukončuje stát.

Pro výkon ústavní výchovy jsou v našich podmínkách stanoveny školská zařízení dle zákona č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních (dále jen zákon č. 109/2002 Sb.) neboli zákona č. 333/2012 Sb., kterým se mění zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy, a to jmenovitě: diagnostické ústavy, dětské domovy, dětské domovy se školou a výchovné ústavy. V naprosté většině se jedná o státní zařízení.

V následujících podkapitolách uvedeme stručný přehled jednotlivých zařízení ústavní výchovy včetně zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc.

4.5.1 Zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc

Mimo systém zařízení, ve kterých je prováděn výkon ústavní výchovy, stojí relativně nově vzniklá zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc. Tato zařízení nespádají pod žádný rezort a nevztahuje se na ně zákon o výkonu ústavní výchovy (Bubleová et al., 2011).

Pokud je možné dítě umístit na kratší dobu s předpokladem jeho návratu do rodiny, lze jeho pobyt zajistit v tzv. zařízeních okamžité pomoci. Existenci těchto zařízení upravuje zákon o sociálně-právní ochraně dětí č. 359/1999 Sb. ve znění pozdějších předpisů, který stanoví, že “zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc poskytují ochranu a pomoc dítěti, které se ocitlo bez jakékoliv péče nebo jsou-li jeho život nebo příznivý vývoj vážně ohroženy anebo ocitlo-li se dítě bez péče přiměřené jeho věku, jde-li o dítě tělesně nebo duševně týrané nebo zneužívané anebo o dítě, které se ocitlo v prostředí nebo situaci, kdy jsou závažným způsobem ohrožena jeho základní práva“. Ochrana a pomoc takovému dítěti spočívá v uspokojování základních životních potřeb (včetně ubytování), v zajištění zdravotní péče zdravotnickým zařízení a v psychologické a jiné obdobné nutné péči. Dítě se umísťuje v zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc na základě:

- rozhodnutí soudu,
- žádosti obecního úřadu obce s rozšířenou působností,
- žádosti zákonného zástupce dítěte, nebo požádá-li o to dítě (ZOSPOD).

4.5.2 Diagnostický ústav

Diagnostický ústav je zastřešen zákonem č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a spadá pod rezort MŠMT. Přijímá děti s nařízeným předběžným opatřením či soudem nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou a na základě výsledků komplexního vyšetření, zdravotního stavu dětí a volné kapacity jednotlivých zařízení je umisťuje do dětských domovů, dětských domovů se školou nebo výchovných ústavů (Vojtová, 2013). Pobyt v ústavu trvá zpravidla 8 týdnů. Diagnostické ústavy nebo výchovné skupiny diagnostických ústavů jsou členěny podle pohlaví nebo podle věku dítěte (Bubleová et al., 2011).

V odůvodněných případech může diagnostický ústav, který byl požádán o přijetí dítěte bez závažných poruch chování, umístit dítě do dětského domova nebo dětského domova se školou na základě osobní dokumentace dítěte bez jeho předchozího pobytu v diagnostickém ústavu. Platí to i pro děti, které byly v péči kojeneckého ústavu nebo zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc (Vojtová, 2013).

4.5.3 Dětský domov

Dětské domovy spadají pod rezort MŠMT, jsou zastřešeny zákonem č. 333/2012 Sb., kterým se mění zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy (Bubleová et al., 2011).

„Dětské domovy se do roku 2002 dělily na tzv. typ internátní a rodinný. Dne 1. 7. 2002 nabyl účinnosti 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, který stanovil internátním dětským domovům povinnost se transformovat na tzv. rodinný typ dětského domova, a to do dvou let od účinnosti zákona“ (Matoušek, 2003, s. 50).

Dětský domov zajišťuje péči o děti s nařízenou ústavní výchovou, jež nemají závažné poruchy chování (Vojtová, 2013). Podle zákona č. 109/2002 Sb. do dětského domova mohou být umístovány děti ve věku zpravidla od 3 do nejvýše 18 let nebo do ukončení přípravy na povolání nejvýše do 26 let. Do dětského domova se rovněž umísťují nezletilé matky spolu s jejich dětmi.

Účelem dětského domova je zajišťovat péči o děti s nařízenou ústavní výchovou bez závažných poruch chování. Tyto děti se vzdělávají ve školách, které nejsou součástí dětského domova (Bubleová et al., 2011).

Rodinná skupina neboli tzv. Rodinka je základní organizační jednotkou v dětském domově i v dětském domově se školou (Janský, 2004). Tvoří ji nejméně 6 a nejvíce 8 dětí, zpravidla různého věku a pohlaví. Sourozenci jsou zařazovány do jedné rodinné skupiny, výjimečně je možné zařadit je do různých rodinných skupin, zejména z výchovných, vzdělávacích nebo zdravotních důvodů. V dětském domově i dětském domově se školou je možné zřídit nejméně 2 a nejvíce 6 rodinných skupin. Děti se do rodinných skupin zařazují se zřetelem na jejich výchovné, vzdělávací a zdravotní potřeby (Janský, 2004).

Dětský domov plní funkci výchovně-vzdělávací, sociální, zdravotní a preventivní. Dle Bendla et al. (2015) jeho výchovné působení se zaměřuje na dobu mimo vyučování. Důležitou součástí této doby je u žáků základních a středních škol příprava na vyučování, dále pak získání návyků v oblasti sebeobsluhy, přiměřené komunikace a společenského chování. Práce vychovatelé v této oblasti je velmi náročná. Autor dále uvádí, že podstatnou součástí výchovy mimo vyučování v dětských domovech je pedagogické ovlivňování volného času. Je důležité poskytnout dětem prostor pro odpočinek, přiměřenou zábavu, pohybovou rekreaci a zejména pro rozvoj zájmů (Bendl et al., 2015).

4.5.4 Dětský domov se školou

Dětský domov se školou taktéž spadá pod rezort MŠMT a je zastřešen zákonem č. 333/2012 Sb. o výkonu ústavní výchovy.

Do dětského domova se školou se umísťují děti zpravidla od 6 let věku do ukončení povinné školní docházky. Účelem dětských domovů se školou je zajišťovat péči o děti s nařízenou ústavní výchovou se závažnými poruchami chování, vyžadující pro svou přechodnou nebo trvalou duševní poruchu výchovně léčebnou péči nebo mající nařízenou ochrannou výchovu. Tyto děti se většinou vzdělávají ve škole, která je součástí zařízení (Bubleová et al., 2011).

4.5.5 Výchovný ústav

Výchovný ústav (rezort MŠMT) pečuje o děti starší 15 let se závažnými poruchami chování, u nichž byla nařízena ústavní výchova nebo uložena ochranná výchova. Dle zákona o výkonu ústavní výchovy do výchovného ústavu může být umístěno i dítě starší 12 let, má-li uloženu ochrannou výchovu a v jehož chování se projevují tak závažné poruchy, že nemůže být umístěno v dětském domově se školou. Výjimečně, v případech zvláště závažných poruch chování, lze do výchovného ústavu umístit i dítě s nařízenou ústavní výchovou mladší 15 let. Výchovné ústavy se zřizují odděleně pro děti s nařízenou ústavní výchovou a uloženou ochrannou výchovou (Zákon č. 333/2012 Sb.).

5 DÍTĚ ŽIJÍCÍ MIMO VLASTNÍ RODINU

V současné době se u nás i ve světě soustřeďuje velmi mnoho pozornosti na děti ohrožené prostředím. Týká se to jak dětí vyrůstajících v rodinném prostředí, tak i dětí vyrůstajících mimo vlastní rodinu, zejména pak „dětí ústavních“ (Říčan, Krejčířová, 2006).

Janský (2004) konstatuje, že dlouhodobý pobyt v ústavním zařízení je doprovázen určitými riziky, která se promítají do případné neúspěšnosti dítěte v budoucím životě. Mladí lidé, kteří dlouhodobě prochází ústavní výchovou, si do života přináší nízkou společenskou kompetenci. Odlišnosti u těchto dětí lze spatřovat například v míře osvojených sociálních dovedností, znalostí a schopností (Janský, 2004).

Při nemožnosti zvládnutí úspěšného osobního vývoje dochází ke krizi, kterou chápe Macek (1999) jako střet biologických, psychologických a sociálních aspektů. Při takovém střetu může dojít k narušení nebo nevytvoření morálních postojů a názorů, vlastní sebereflexe a sebepojetí a také vztahu k okolnímu světu. Zde je však důležité zmínit, že vliv na utváření osobnosti dítěte v ústavním zařízení má ve velké míře období, ve kterém bylo dítě do ústavní péče umístěno. Rozdílně na tom bude dítě, které se do dětského domova dostalo ve svých šestnácti letech v důsledku úmrtí rodiče, od dítěte, které bylo odebráno matce třeba v pěti letech.

Psychický vývoj, jak uvádí Langmeier a Krejčířová (1998, 2006) neprobíhá samovolně jen na základě vrozených dispozic. Vágnerová (2012) upozorňuje na to, že nedostatek potřebných rodičovských podnětů nepříznivě ovlivňuje vývoj osobnosti nejen vývojově, ale i citově, což se může projevit změnami v prožívání, chování a uvažování. Má-li se osobnost jedince vyvíjet harmonicky a přiměřeně věku, musí být splněny určité vnitřní a vnější podmínky, přičemž za vnitřní podmínky je považován dobrý zdravotní stav a za vnější – uspokojivé a podnětné prostředí (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Nepříznivé podmínky mohou narušit vývoj jedince v každém věku, ale nejzávažnější následky lze očekávat v období rychlého vývoje – tedy v dětství a období dospívání. Langmeier a Krejčířová (1998) dále konstatují, že čím je dítě menší, tím závažnější bývají škody způsobené v psychickém vývoji. Zejména první měsíce a první roky života jsou pro další vývoj rozhodující. Ponechávat dítě v tomto věku příliš dlouho v prostředí,

které jej poškozují, může zanechat ve vývoji jeho osobnosti trvalé psychické jizvy. Důležitým faktorem dle Vojtové (2013) je kromě věku dítěte, též délka pobytu v nepodnětném prostředí.

5.1 Psychosociální aspekty dítěte žijícího mimo vlastní rodinu

Děti, které se dostanou do náhradní rodinné péče včas, si většinou rychle vytvoří bezpečnou vazbu k vychovatelům či náhradním rodičům. Vágnerová (2012) říká, že čím je dítě starší, tím je pro něj obtížnější navázat důvěryhodný vztah s kýmkoli, může se objevit vyhybavé chování, a to proto, že obtížně navazuje vztahy se svým okolím. Autorka dále konstatuje, že dlouhodobě nepříznivé podmínky mohou vést v raném věku dítěte dokonce k výrazným psychickým a sociálním změnám, např. k psychické deprivaci, k poruše emočního a komunikačního vyjádření.

5.1.1 Deprivace

Deprivace je Vágnerovou (2004, s. 53) definována jako „stav, kdy některá z objektivně významných potřeb, biologických či psychických, není uspokojována v dostatečné míře, přiměřeným způsobem a po dostatečně dlouhou dobu“. Deprivační zkušenost může nepříznivě ovlivnit jak aktuální psychický stav jedince, tak jeho psychický vývoj a patří k nejzávažnějším zátěžovým vlivům. Patogenní význam deprivace dle Vágnerové (2004) je závislý na období, kdy člověk strádá. Závažná a dlouhotrvající deprivace může vést kromě narušení psychického vývoje i k nerovnoměrnému rozvoji některých složek osobnosti či ke vzniku specifických psychických odchylek. Podle oblasti strádání Vágnerová (2004) rozlišuje následující typy deprivace:

- **Deprivace v oblasti biologických potřeb** (nedostatek jídla, spánku, atd.) – ohrožuje duševní i tělesné zdraví a při dlouhodobém trvání může vést k závažnému poškození, nebo dokonce k úmrtí. Tímto způsobem mohou strádat např. zanedbávané a týrané děti.

- **Podněťová deprivace** – člověk může strádat v oblasti stimulace, kdy mu chybí žádoucí množství a variabilita různých podnětů. Příčinou tohoto nedostatku může být jak zanedbávající a špatně fungující rodina, tak i zdravotní postižení, které nemocnému brání různé podněty získat a adekvátně zpracovat. Tímto nedostatkem trpí např. pohybově nebo smyslově postižení lidé.
- **Kognitivní deprivace** – deprivace v oblasti potřeby učení, k níž může vést výchovné a výukové zanedbávání. Dítě, které je zanedbáváno, se za těchto okolností nemůže dobře rozvíjet, protože nemá dostatečnou příležitost k učení. Může se pak jevit jako mentálně postižené, ačkoli mu chybí pouze potřebná zkušenost.
- **Citová deprivace** – vzniká v důsledku neuspokojení potřeby jistého citového a spolehlivého vztahu s matkou (jinou blízkou osobou). Citové strádání může podstatným způsobem ovlivnit celkový rozvoj osobnosti dítěte a jeho vztah k sobě samému i k ostatním lidem.
- **Sociální deprivace** – je důsledkem omezení přiměřených kontaktů s lidmi. Tímto způsobem mohou strádat např. lidé postižení nebo chronicky nemocní. K jejímu vzniku může přispět i tendence příbuzných tyto jedince izolovat a neumožnit jim setkat se kromě členů rodiny s nikým jiným.

Krejčířová (in: Říčan, Krejčířová et al., 2006, s. 287) uvádí, že psychická deprivace znamená „dlouhodobý nedostatek uspokojení potřeby lásky, vřelého intenzivního vztahu a dostatečného přísunu přiměřených podnětů z prostředí, a postihuje proto většinu dětí vyrůstajících v útlém věku v ústavních zařízeních, kde přes všechny snahy o zkvalitnění péče je příležitost k vytvoření výlučného a těsného citového pouta dítěte s náhradními pečovateli nedostatečná“.

5.2 Vývoj dětí s psychickou deprivací

Psychická deprivace je Langmeierem a Matějčkem (1974) definována jako „stav, kdy člověk nemá dlouhodobě dostatečnou příležitost k uspokojení některé ze svých základních psychických potřeb – nejčastěji potřeby stabilního vřelého citového vztahu a potřeby stimulace“.

Důsledkem časně psychické deprivace, jak popisují Říčan, Krejčířová et al. (2006) bývá:

- **Narušení kognitivního a motorického vývoje dítěte.** V našich současných podmínkách bývá u dětí vyrůstajících mimo vlastní rodinu (zejména v kojeneckých ústavech a dětských domovech do tří let) pravidlem celkové lehké opoždění vývoje s nejvýraznějším postižením řeči a sociálního chování, které může být naštěstí jen dočasné.
- **Narušení vývoje osobnosti.** Narušena bývá především schopnost dítěte navazovat hlubší sociální vztahy. V extrémních případech směřuje vývoj v dospělosti k obrazu asociální poruchy osobnosti.

Deprivační zkušenost, jak již bylo řečeno výše, nepříznivě ovlivňuje další vývoj osobnosti citově strádajícího dítěte a projevuje se změnami v jeho prožívání, uvažování a chování (Vágnerová, 2004; 2012).

Rozumové schopnosti citově deprivovaných dětí dle Vágnerové (2012) nemusí být závažněji postiženy, ale nebývají dostatečně využívány. Děti a mládež tak nejsou schopné porozumět významu vlastního chování ani jednání ostatních lidí a poučit se tak ze zpětné vazby. Autorka dále uvádí, že citově strádající děti nemají důvod, aby se o cokoli snažily. Chybí jim pozitivní odezva, sdílení lásky a radosti blízké osoby, která by dávala jasný smysl. Tyto děti nezažily empatickou reakci, která by respektovala jejich pocity a potřeby, a tuto zkušenost ve vztahu k sobě i k ostatním lidem postrádají (Vágnerová, 2004).

Manso-Moréno et al. (2011) popisují, že u dětí umístěných v ústavní péči nepřijetí změny v souvislosti s neschopností sociální adaptace může mít vliv na nízké sebevědomí, pocit nejistoty, viny a úzkosti. Dále se objevuje sebepodceňování

s příznaky napětí a sebepohrdání, které zpravidla vyústí do stavu deprese či psychosomatických potíží.

Nízké sebehodnocení se projevuje sníženou sebedůvěrou a nedostatečnou sebeúctou, které vedou k hledání nějaké opory (Vágnerová, 2004). Ta může mít charakter vazby na silnější bytost – vůdce, nebo členství ve skupině posilující jeho sebevědomí pomocí sdílené identity (Vágnerová, 2012).

Chování citově deprivovaných dětí může být v mnoha směrech nápadné. Dle Vágnerové (2004) je typické infantilním stereotypem, který lze chápat jako projev určité bezradnosti a nejistoty. Citově deprivované děti se snaží upoutat pozornost libovolného člověka, s nímž se dostanou do kontaktu všemožnými způsoby (Vágnerová, 2012). K důsledkům psychické deprivace se přidává i projev zvýšené zranitelnosti (Vojtová, 2013).

Dobrou zprávou je, že většina dětí se i přes velké a náročné životní události umí vypořádat se svým osudem, jsou schopny překonávat různé překážky a dokážou se přizpůsobit velkým změnám (Vojtová, 2013). V této souvislosti hovoříme o copingu a resilienci, tj. schopnosti „mentální imunity – odolnosti“.

II EMPIRICKÁ ČÁST

6 CÍLE PRÁCE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

6.1 Cíle práce

Hlavní cíl práce: Zjistit jaká je osobní zkušenost a pohled dítěte na výchovu, která probíhala mimo vlastní rodinu.

Dílčí cíle:

1. Zjistit jaké vztahy má dítě vyrůstající mimo vlastní rodinu ke své biologické rodině.
2. Zjistit jaký vztah má dítě vyrůstající mimo vlastní rodinu k personálu dětského domova, ve kterém žilo.

6.2 Výzkumné otázky

Výzkumná otázka:

Jak ovlivnila život dítěte výchova, která probíhala mimo vlastní rodinu?

Tato poměrně široká výzkumná otázka byla dále rozložena do několika **specifických otázek:**

1. Jaký vliv na život dítěte vyrůstajícího mimo vlastní rodinu měl vztah dítěte k rodičům?
2. Jaký vliv na život dítěte vyrůstajícího mimo vlastní rodinu měl vztah dítěte se sourozenci?
3. Jaký vliv na život dítěte vyrůstajícího mimo vlastní rodinu měl vztah dítěte k vychovatelům a k dětskému domovu, ve kterém žilo?

7 METODOLOGIE VÝZKUMU

Výzkum osobní zkušenosti a pohledu dítěte na výchovu, která probíhala mimo vlastní rodinu, byl realizován jako kvalitativní šetření, a to na principu zakotvené teorie za použití rozboru monografie jako techniky sběru dat, přičemž byla využita intenzivní metoda studia jednotlivého případu s důrazem na utříděný celkový pohled, včetně základních charakteristik jak osobnosti jedince, jeho vývoje, významných zážitků a postojů tak i jeho vztahů k rodičům, sourozencům a širšímu sociálnímu prostředí.

Vzhledem k tomu, že se tato práce zabývá rozbořením monografie, kde se popisuje příběh jedné dívky, byl tento výzkum proveden kombinací dvou základních přístupů v kvalitativním výzkumném šetření, a to pomocí případové studie a zakotvené teorie.

Získaná data (publikace) byla převedena do hermeneutické matice programu ATLAS.ti a vyhodnoceny pomocí třístupňového kódování. Metodologický postup analýzy vycházel z induktivních postupů dle techniky zakotvené teorie. V prvním kroku získaná data byla redukována na informace vztahující se k výzkumu, následně pomocí otevřeného kódování byly vytvořeny konkrétní kódy. Z těchto kódů byly vytvořeny jednotlivé kategorie. V kapitolách využíváme grafické výstupy, vytvořené v rámci kódování v analytickém softwaru ATLAS.ti 7.

Použité metody budou popsány v následujících kapitolách.

7.1 Kvalitativní výzkum

Kvalitativní výzkum je termín, který zastřešuje celou řadu výzkumných přístupů a strategií zaměřených na rozkrytí toho, jak lidé chápou, prožívají, interpretují a vytvářejí sociální realitu (Manson in Lewis-Beck et al., 2004). Jedná se o nenumerické šetření, data, s nimiž se pracuje, jsou kvalitativní povahy, tj. verbální nebo vizuální. Základním cílem dle Hendla (2005) je vytvořit bohatou a detailní validní deskripci reality. Přístupy zařazované pod hlavičku kvalitativního výzkumu jsou různorodé, mají však určitá společná východiska, jejichž sjednocujícím rysem je specifické uchopování reality, která není chápána jako daná, ale jako sociálně konstruovaná. Autor dále uvádí, že

v samotném výzkumu nejde proto o hledání objektivně dané reality, nýbrž o porozumění tomu, jak lidé realitu vnímají a interpretují.

Disman (2002) upozorňuje na to, že na rozdíl od kvantitativního výzkumu, který používá logiku deduktivní logika kvalitativního výzkumu je induktivní. Na počátku výzkumného procesu stojí široce formulovaná výzkumná otázka a široce rozprostřené pozorování, sběr dat. Poté výzkumník pátrá po pravidelnostech v datech, formuluje předběžné závěry a hledá pro ně oporu v dalších datech. Výstupem jsou nově formulovaná teorie či hypotézy.

Indukce je, jak upozorňuje Švaříček (2005), založená na principu opakování – na základě toho, že se případy opakují, formulujeme určité pravidlo a předpokládáme, že se budoucnost nebude příliš lišit od přítomnosti. Z jednotlivých pozorování tak vyvozujeme univerzální tvrzení, které má samozřejmě pouze pravděpodobnostní povahu. Někteří autoři ovšem odmítají i nutnost opakovatelnosti. Sloman (in Čermák, Štěpaníková, 1997) uvádí, že i v případě, že se nějaký jev vyskytne jen jednou, je jeho existence možná a tudíž vyžaduje popis, porozumění a vysvětlení.

V kvantitativním i kvalitativním výzkumu se mohou používat stejné techniky sběru dat (pozorování, rozhovor, studium dokumentů a artefaktů), ale způsob jejich použití je rozdílný. Síla kvalitativních dat dle Hendla (2005, s. 161) „spočívá v tom, že jsou přirozeně uspořádaná a popisují každodenní život. Vyznačují se lokální zakotveností a nejsou vytrhována z kontextu dění“. Mají popisovat podrobnosti případu za delší časový interval.

Kvalitativní výzkum se snaží data zachytit v maximální bohatosti a zpracovat je prostřednictvím specifických analytických postupů. Základem těchto analytických postupů je vždy kódování. Jde o operace, s jejichž pomocí jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a opět složeny novými způsoby (Hendl, 2005). Kódování je založeno na tom, že je text rozbit na jednotky a těmto jednotkám jsou přidělena jména. Výzkumník dále pracuje s takto nově pojmenovanými fragmenty.

7.1.1 Případová studie

Výzkum pomocí případové studie, jak uvádí Hendl (2005) se zaměřuje na podrobný popis a rozbor jednoho nebo několika málo případů. V případové studii tedy sbíráme velké množství dat od jednoho nebo několika málo jedinců. V tomto přístupu jde o zachycení složitosti případu, o popis vztahů v jejich celistvosti.

Autor uvádí několik typů případových studií rozlišených podle studovaného případu:

- **Osobní případová studie** – jde o podrobný výzkum určitého aspektu u jedné osoby. Pozornost je věnována např. minulosti, kontextovým faktorům a postojům, které předcházely určité události. Může jít také o zachycení celého života, avšak i takové historie kladou důraz na určitý aspekt života.
- **Studie komunity** – zkoumá jednu nebo více komunit ve městě nebo celé město. Pro takové studie se někdy používá označení sociografie.
- **Studium sociálních skupin** – jde o zkoumání jak malých přímo komunikujících skupin (rodina), tak i větších difuzních skupin (zaměstnanecká skupina).
- **Studium organizací a institucí** – zkoumají se firmy, školy, odborové organizace, kultura organizací a procesy změn a adaptací.
- **Zkoumání událostí, rolí a vztahů** – zde se studie zaměřují na určitou událost. Zahrnují např. analýzu interakce učitelé a žáka, konfliktu rolí, stereotypů, adaptace.

Stake (1995 in Hendl, 2005) definuje případovou studii jako úsilí o porozumění určitému sociálnímu objektu v jeho jedinečnosti a komplexitě. Sociální objekt je pro něho ohraničeným systémem, tj. představuje systém s určitými sociálními hranicemi.

Ve své práci jsem použila prvky případové studie, kdy jsem se snažila zachytit složitost případu pomocí otevřeného kódování a popsat vztahy v jejich celistvosti.

7.2 Zakotvená teorie jako základní uspořádání výzkumu

Zakotvená teorie je jedním z možných designů kvalitativní výzkumné studie. Design kvalitativního výzkumu znamená tedy základní uspořádání výzkumu. Stanovuje rámcové podmínky, v nichž výzkum probíhá (Lewis-Beck et al, 2004; Šedřová, 2005).

Lewis-Beck et al. (2004) definují zakotvenou teorii jako sadu systematických induktivních postupů pro vedení kvalitativního výzkumu zaměřeného na vytváření teorie. Strauss a Corbinová (1999, s. 14) uvádějí, že „je to teorie induktivně odvozená ze zkoumání jevu, který reprezentuje. To znamená, že je odhalená, vytvořená a prozatím ověřená systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů“. Lze tedy říci, že zakotvená teorie nabízí jakýsi návod pro zacházení s daty, který stimuluje přemýšlení o nich (Lewis-Beck et al., 2004). Tento návod zahrnuje řadu jednotlivých postupů, kdy nejdůležitější jsou patrně specifické kódovací techniky. Tyto postupy budou popsány dále.

7.3 Analytické postupy

Zakotvená teorie disponuje sadou specifických kódovacích technik. Způsob jejich aplikace představuje pohyb od těch nejjednodušších až k nejsložitějším a je provázaný (Ezzy, 2002). Nejjednodušší kódovací technikou je otevřené kódování, které je příbuzné tematické analýze přítomné v každém kvalitativním výzkumu (Hendl, 2005). Následuje kódování axiální a kódování selektivní.

7.3.1 Otevřené kódování

Otevřené kódování dle Strausse a Corbinové (1999) znamená vytvoření pojmů, které označují jednotky textu. Jedná se tedy o přidělení jmen jevům. Vytvořené pojmy jsou dále kategorizovány, což znamená, že jsou seskupovány ty z nich, které se zdají příslušet ke stejnému jevu (Strauss, Corbinová, 1999).

Technikou otevřeného kódování pomocí softwarového programu ATLAS.ti pro zpracování kvalitativních dat jsem nastartovala vlastní analýzu dat. Jako kódovací jednotku jsem zvolila významový celek a řádek za řádkem jsem kodovala text monografie. Na této úrovni vzniklo přes 200 kódů, které jsem následně sloučila do kategorií.

7.3.2 Axiální kódování

Axiální kódování je technikou navazující na otevřené kódování. Cílem axiálního kódování je vytváření spojení mezi kategoriemi a subkategoriemi (Strauss, Corbinová, 1999). Za tímto účelem se používá tzv. *paradigmatický model*. Použití tohoto modelu umožňuje o datech systematický přemýšlet a vzájemně je k sobě vztahovat složitými způsoby. V podstatě se jedná o to, že jednotlivé kategorie jsou přiřazeny k jednotlivým položkám paradigmatického modelu a je hledán vztah jejich subkategorií.

Paradigmatický model ve zjednodušené podobě vypadá následovně:

*A – PŘÍČINNÉ PODMÍNKY ► B – JEV ► C – KONTEXT ► D – INTERVENUJÍCÍ
PODMÍNKY ► E – STRATEGIE JEDNÁNÍ A INTERAKCE ► F – NÁSLEDKY*

Axiální kódování slouží jako pomůcka při třídění dat, nikoli jako závazný model výkladu zkoumaných jevů (Strauss, Corbinová, 1999).

Použití paradigmatického modelu nám umožnilo postihnout základní analytickou linku a provázat jednotlivé kategorie mezi sebou navzájem.

7.3.3 Selektivní kódování

Selektivní kódování, jak uvádějí Strauss a Corbinová (1999) zahrnuje výběr jedné klíčové kategorie, kolem které je organizován základní analytický příběh. Všechny ostatní kategorie jsou pak vztaženy k této jediné centrální kategorii. Centrální kategorie by měla odpovídat zkoumanému jevu a dobře jej popisovat.

Výsledkem je identifikace klíčových kategorií a vztahů mezi nimi, tedy formulování nové teorie. Součástí výsledné teorie má vždy být začlenění procesu do analýzy, kdy proces znamená spojení různých sekvencí jednání vztahujícího se ke zkoumanému jevu (Strauss, Corbinová, 1999).

7.4. Program na zpracování kvalitativních dat ATLAS.ti

Softwarový program ATLAS.ti je virtuální pracovní plocha vyvinutá pro kvalitativní analýzu velkého množství textových a grafických dat i audio a video nahrávek (Friese, 2014). V duchu kvalitativní analýzy ATLAS.ti napomáhá objevit komplex jevů skrytý v datech (Konopásek, 2005). Program poskytuje výkonné a intuitivní prostředí, které umožňuje uživateli soustředit se na analyzovanou část a nezahlcovat se složitostí materiálu (Friese, 2014).

7.5 Technika sběru dat a výzkumný vzorek

Data pro tento výzkum byla získána z veřejně dostupné monografie, která byla vybrána cíleně. Jde o autobiografický příběh dívky, která vyrůstala v ústavní péči od svých čtyř let. Monografie od Veroniky Kašákové (2015) nese název: *Z děcáku až na přehlídková mola*.

Výzkumný vzorek tedy zahrnuje pouze případ jedné informantky, který nabízí výše uvedená monografie.

7.6 Etický aspekt výzkumu

Etické otázky hrají důležitou roli ve společenskovědním výzkumu. Hendl (2005) zdůrazňuje, že výzkum nesmí ohrozit tělesné nebo psychické zdraví zkoumaných

jedinců. Výzkumník by měl při kvalitativním rozhovoru zajistit emoční bezpečí účastníků výzkumného šetření.

Důležitým požadavkem výzkumu je zachování soukromí, a to proto, že jen někteří lidé jsou ochotní sdělovat podrobnosti ze svého soukromí s vědomím, že budou zveřejněny (Miovský, 2006).

Další důležitou složkou etického aspektu výzkumu (Miovský, 2006; Hendl, 2005) je informovaný souhlas – standardní dokument v každém typu výzkumu s lidskými jedinci.

Pro splnění této složky etického aspektu výzkumu jsme oslovili autorku knihy Veroniku Kašákovou, která nám ústně poskytla informovaný souhlas s využitím dat uvedených ve veřejně dostupné monografii.

Účastnice výzkumu byla zároveň obeznámena s tím, že má možnost seznámit se s výsledky výzkumu.

8 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ ZÍSKANÝCH DAT

Táto práce, jak již jsme uvedli výše, se zabývá rozбором monografie Veroniky Kašákové (2015) s názvem *Z děcáku až na přehlídková mola*. Kniha je napsána podle vzpomínek a osobních pocitů autorky. Jde o autobiografický příběh dívky, která vyrůstala mimo vlastní rodinu od svých čtyř let až do dospělosti. Abychom si přiblížili tento příběh, v následující podkapitole uvedeme stručnou kazuistiku.

8.1 Kazuistika

Veronika, nar. v roce 1989. Ve věku čtyř let se dostala do dětského domova. Dětský domov na severu Čech ji nahrazoval vlastní domov celých šestnáct let.

8.1.1 Osobní anamnéza

Slečna V. se narodila jako zdravé dítě z druhého těhotenství matky v listopadu v roce 1989 v Praze v porodnici u Apolináře. Narodila se mladému páru. V době jejího narození její matce bylo pouhých 19 let a otci 21. Má o dva roky staršího bratra K., který ji doprovázel celé dětství a dospívání.

Blondřaté děvčátko i se starším sourozencem vyrůstalo v disfunkční rodině a v nepodnětném rodičovském prostředí, bez mateřské a otcovské lásky, v podmínkách, které ohrožovaly zdravý vývoj dětí. Nebyla jim věnována dostatečná péče a nebyly uspokojovány základní životní potřeby pro zdravý vývoj osobnosti. Děti byly silně zanedbávané, neměly co jíst, neměly ani žádné hračky. Dívka poprvé uviděla panenku až v nemocnici, když ji byly tři roky, kde skončila po autonehodě. Do té doby její jedinou hračkou byla knížka.

Vzpomínky dívky na rané dětství a život v rodině nejsou příliš veselé.

8.1.2 Rodinná anamnéza

Matka

Matka vyrůstala v rodině, kde byl alkohol na denním pořádku a výchova téměř žádná. Jako dítě nebyla k ničemu vedena, mohla si dělat, co chtěla, potácela se životem, jak uznala za vhodné. Její matka byla závislá alkoholička a otec je brzy opustil.

Byla to krásná dívka s dlouhými blond vlasy. Neměla problém zapojit se do společnosti, byla velmi oblíbená ale zároveň velmi naivní a důvěřivá. Milovala večírky a zábavu. Ve svých třinácti letech se zamilovala do otce svých dětí. Seznámili se v pražském klubu, kam oba chodívali... Po čtyřech letech se jim narodil syn K. a pak se vzali. Po dalších dvou letech se narodila dcera V. Tento vztah, ovšem neměl dlouhého trvání, protože každý z nich byl úplně jiný. Rozvedli se, když dceři byly dva roky.

Matce chyběla zodpovědnost, nebyla to máma s mateřským pudem. „*Chtěla se bavit a užívat si*“, neměla potřebu být s malým synem a starat se o něj. Často ho nechávala samotného, což přivádělo k šílenství jejího manžela, otce dítěte, který v té době chodil do práce. „*Křičel na ni a několikrát ji uhodil*“.

Po narození dcery V. se chování matky nezlepšilo. Často chodívala v noci do baru a děti nechávala doma samotné, kdy dvouleté batole mělo na starost kojence...

Matka měla 5 dětí. syna K. a dceru V. s manželem K., syna S. a dceru M. s druhým partnerem, s kterým prožila 16 let. Otcem malého D. byl další partner, který zahynul při autonehodě ještě před narozením syna.

Matka byla drogově závislá a na drogy si vydělávala prostitucí, se svým tehdejším partnerem drogy dokonce prodávala. V důsledku toho měla problémy se zákonem a byla odsouzena k výkonu trestu odnětí svobody na dvanáct let. Vězení jí zachránilo život.

Otec

Byl to urostlý mladík, který si „užíval života plnými doušky“. Otec je nejmladší ze tří dětí, má dvě starší sestry. V době, kdy se seznámili s M., matkou svých dětí mu bylo 15 let. Starší syn K. se mu narodil v 19 letech a dcera V. v 21 letech. Oženil se s M. po narození syna a po čtyřech letech manželství se rozvedli.

Otec má čtyři děti. syna K. a dceru V. z prvního manželství a další dva syny z druhého manželství.

Sourozenci

Starší bratr K. se narodil v září v roce 1987 v Praze. Byl to velmi milý, tmavovlasý, okatý, bystrý a vnímavý klučina. K. byl velkou oporou pro V., byl to zároveň její nejlepší přítel a ochránce, který jí doprovází celý život.

Další sourozenci ze strany matky: V roce 1992, v Klášterci se narodil bratr S., který byl umístěn do kojeneckého ústavu v době, kdy mu byl jeden rok. Sourozenci se potkali po téměř šestnácti letech, vědí o sobě, ale zatím nejsou v užším kontaktu.

Zanedlouho poté se narodila sestra M. Nikdo o ní nic neví, protože ji po porodu matce hned odebrali a byla navržena k adopci. Po dalších šestnácti letech se matce narodil další syn D. od dalšího partnera, který ještě před narozením syna zahynul při autonehodě. O D. také nikdo nic neví, chlapec po porodu taktéž byl navržen k adopci.

Další sourozenci ze strany otce: Otec se podruhé oženil a zanedlouho po svatbě, v roce 2002 se mu narodil syn J. a v roce 2007 další syn J. S těmito bratry je informantka v kontaktu.

8.1.3 Zdravotní anamnéza

Po fyzické stránce dívka byla celkem zdravé dítě, ale měla určité psychické problémy a problémy s pozorností a mluvením. Ve čtyřech letech utrpěla úraz hlavy po autonehodě.

8.1.4 Školní anamnéza

Předškolní čas trávil V. v dětském domově s ostatními předškoláky jako v mateřské škole. Měli tam výtvarné a praktické činnosti a také hudební výchovu.

Povinnou školní docházku zahájila v šesti letech. Na prvním stupni a hlavně v první třídě měla dívka velké problémy, nedokázala se soustředit a udržet pozornost. Trpěla poruchami řeči, dyslexií i dysgrafií a proto byla v péči logopeda. Již od první třídy měla špatné známky ve škole. Potřebovala více času na přípravu úkolů, denně se jí pečlivě věnovaly vychovatelky v domově a i díky nim to vše nakonec zvládla. Žádný ročník neopakovala, ale stálo ji to velké úsilí.

Do kolektivu se zapojila rychle a ve třídě byla celkem oblíbená. Měla spoustu kamarádů. Navštěvovala různé kroužky, jako třeba turistický, hasičský, skautský. Také chodila na tancování, na praktické činnosti, do sboru, učila se hrát na klavír. Nejvíce ji bavila hudební výchova.

Na druhém stupni základní školy se prospěch slečny výrazně zlepšil, ze čtyřek už měla na vysvědčení jen dvě trojky.

Dívka měla ráda děti a ráda se o ně starala a tak si dala za cíl dostat se na střední pedagogickou školu a pilně na tom pracovala. Dva roky chodila na klavír a zpěv, aby se připravila na talentové přijímací zkoušky na střední školu. Díky své pili byla velmi dobře připravená a přijímací zkoušky zvládla. Tímto si splnila svůj velký sen.

Na střední škole její oblíbenými předměty byly pedagogika, psychologie a dramatická výchova. V prvním ročníku se dívka moc neučila, měla dobrý základ z přípravy na přijímací zkoušky. Studium na střední škole bylo pro ni dost náročné, ale zároveň se jí tam líbilo. Ze školy chodili na praxi do různých dětských domovů (DD) v okolí a V. mohla srovnávat životy jiných dětí s podobným osudem s tím svým. Čím dál tím více si uvědomovala, jak velké štěstí měli s bratrem, že se dostali zrovna do dětského domova ve Vysoké Peci, protože ne všechny DD byly na takové úrovni, jako ten jejich.

Jak se blížila maturitní zkouška, dívka se soustředila na učení, maturita pro ni byla podstatná a nesmírně důležitá. V. úspěšně odmaturovala, jako jediná ze skupiny, byl to pro ni velký osobní úspěch.

8.1.5 Mimoškolní aktivity

Velkým snem dívky bylo stát se modelkou. V roce 2007 se přihlásila do soutěže Miss Junior a postoupila do finále. Ale před začátkem soutěže ji vyřadili kvůli tetování, které si před začátkem soustředění nechala vytetovat na břicho. V tu chvíli to své tetování začala nenávidět. Bylo to pro ni velké zklamání. Přesto se slečna nevzdávala a po nějakém čase se přihlásila do další soutěže krásy – Miss Kadaň. I v této soutěži postoupila do finále a tentokrát se umístila na druhém místě. Vyhrála zájezd a stala se z ní regionální mediální hvězda, její fotky a články o ni byly ve všech regionálních novinách. Tímto dokázala sobě a lidem kolem sebe, že i s tetováním na břicho může být úspěšná, ale přesto to své tetování i nadále nenáviděla.

V roce 2008, poté, co ji vyřadili z Miss Junior, se slečně V. plnil další sen. Oslovila ji redaktorka Blesku a napsala o ní první článek. Díky tomuto článku v novinách, o slečnu projevila zájem známá módní návrhářka z pořadu *VYPADÁŠ SKVĚLĚ* H. B. Krátce po otištění článku slečna dostala pozvání od této módní návrhářky, aby nafotila její novou kolekci. Po ukončení focení se dívka dozvěděla, že tato návrhářka je její nevlastní teta. Dalším šťastným bonusem pro ni bylo i to, že tímto našla svojí novou rodinu, po které celý život tolik toužila. Její biologický dědeček z matčiny strany je nevlastním otcem tety H. Návrhářka H. B. si slečnu oblíbila, ujala se jí a pomáhala jí v dosažení jejího cílu stát se modelkou. Obešly spolu různé modelingové agentury, V. se dostala do jiného světa, do světa modelingu. Postupně se seznamovala se známými modelkami, začala chodit módní přehlídky.

V roce 2014 V. poslala přihlášku do soutěže krásy – Česká Miss 2014 a jela na casting. Postoupila do semifinále a následně do finále. Soutěž krásy sice nevyhrála, ale i přesto to pro ni byla důležitá událost v jejím životě.

8.1.6 Sociální anamnéza

Po rozvodu rodičů (dceři byly dva roky), matka a její bratr prodali byt v Praze, který dostali od prarodičů a následně koupili dva menší byty. Jeden v Klášterci a druhý v Kladně.

Matka se dvěma dětmi se odstěhovala do bytu v Klášterci. Byly tam velké prázdné místnosti, byt byl bez elektřiny, protože nebylo na zaplacení. Do Klášterce se s nimi nastěhoval i nový partner matky, který též byl drogově závislý. Matka vydělávala peníze na drogy prostitutí a nový partner je pak prodával.

Rok poté, co se matka s dětmi a novým partnerem přestěhovala z Prahy do Klášterce, se jí narodil další syn S. Děti spaly na molitanu, často byly doma samy, zanedbané, hladové a bez pořádného oblečení. Z hladu „jedly i nábytek“.

Zhruba po dvou letech byla rodina z bytu vystěhována z důvodu neplacení. Po vystěhování se rozhodli odjet z Klášterce zpět do Prahy. Tu noc se stala autonehoda, kdy auto narazilo do skály ve vysoké rychlosti. Všechny tři děti byly zraněny a skončily v nemocnici, odkud je matka po pár dnech ukradla, protože tehdy už měl sociální úřad pochybnosti o výchově a ona měla strach, že jí děti budou odebrány.

Zanedlouho poté si však matka uvědomila, že se o děti nedokáže postarat, neměla na jídlo ani na oblečení pro ně. Všechny peníze, co vydělávala prostitutí, jí byly sebrány tehdejším partnerem na drogy. Děti byly hladové a téměř nahé. A tak se rozhodla děti opustit pro jejich dobro. Nasedla s nimi do taxíku a po pár metrech poprosila taxikáře, ať zastaví. Vystoupila, nechala tři malé děti sedět v autě a sama se již nevrátila. Taxikář je po dlouhém marném čekání odvezl a předal děti sociálním pracovníkům. V té době staršímu z nich K. bylo šest let, V. čtyři roky a nejmladšímu S. jeden rok.

Koncem roku 1993 OSPOD podalo návrh na nařízení ústavní výchovy nad nezletilými. Důvodem podání návrhu byla dlouhodobě neuspokojivá situace v rodině. Matka V. se v té době dostala do problému se zákonem a byla těžce závislá na drogách. Její zdravotní i psychický stav byl velmi špatný a tak byla následně prohlášena za nesvéprávnou. Bylo zřejmé, že není schopná zajistit péči o děti. Tuto péči z nějakého důvodu nemohl zajistit ani otec. Nebyl ani nikdo jiný z příbuzných, kdo by se o děti dlouhodobě postaral.

8.1.7 Sociální diagnóza

Děti se ocitly bez odpovídající péče, jejich vývoj by mohl být vážně ohrožen či narušen. Usnesením okresního soudu (OS) v roce 1993 bylo vydáno předběžné opatření nad nezletilými a starší děti K. a V. byly předány do péče Dětského diagnostického ústavu (DDÚ). Roční S. byl umístěn do kojeneckého ústavu.

Po ukončení dvouměsíčního pobytu v DDÚ byly děti přemístěny do Dětského domova ve Vysoké Peci. Ústavní výchova nad sourozenci byla nařízena v roce 1993. Dívka vyrůstala v dětském domově do svých téměř 20 let, tj. do doby ukončení středoškolského studia. Vždy měla kolem sebe spoustu dobrých přátel a lidí, co jí byli nablízku v nesnázích. Měla ráda „svůj domov“, milovala tety (vychovatelky), které se o ně staraly a děti, s kterými vyrůstala. Byla to její rodina. Nikdy tam nebyla sama. Na život v domově má velice dobré vzpomínky.

8.2 Kategorizace získaných dat

Předmětem tohoto výzkumu je zmapovat, jak ovlivnila život dítěte výchova, která probíhala mimo vlastní rodinu.

Během vlastní analýzy vzniklo větší množství kategorií, které poskytly základ výzkumu, pro další stupeň analýzy však bylo potřeba jen několik větších kategorií úzce souvisejících s problémem, a právě ty zde budou dále popsány. Budou představeny datově nejvíce nasycené kategorie, které vyplynuly z kvalitativní analýzy získaných dat a dál posloužily k sestavení kauzálních vztahů a výsledných schémat.

Všechny kategorie jsou spolu úzce provázány, proto některé aspekty tykající se rodinných vztahů se mohou v popisu jednotlivých kategorií opakovat.

Na základě konceptualizace a kategorizace pojmů pomoci otevřeného kódování v softwarovém programu ATLAS.ti pro zpracování kvalitativních dat byly vytvořeny tyto základní kategorie:

- **K1:** Vztah k dětskému domovu – v této kategorii popisují vztah informantky k dětskému domovu a lidem kolem ní, s důrazem na to, jak její život ovlivnil blízký vztah s vychovatelkou H.
- **K2:** Vztah k bratrovi – v dané kategorii je popsán vztah dívky k jejímu staršímu bratrovi. Zde jsou zdůrazněny podpora ze strany bratra a velmi blízký vztah mezi nimi.
- **K3:** Vztah k matce – tato kategorie popisuje vztah informantky ke své matce.
- **K4:** Vztah k otci – v této kategorii se snažím popsat vztah informantky ke svému otci, její pocity a myšlenky, které ji napadaly při setkáních s ním.

8.2.1 Kategorie – Vztah k dětskému domovu

Kategorie *Vztah k dětskému domovu* popisuje vztah informantky k dětskému domovu, vychovatelům a dětem, vyrůstajícím v tomto domově. Pomocí softwarového programu ATLAS.ti pro zpracování kvalitativních dat byla provedena analýza získaných dat pomocí otevřeného kódování, výsledky, ke kterým jsem dospěla, jsou znázorněny v následujícím schématu (schéma 1).

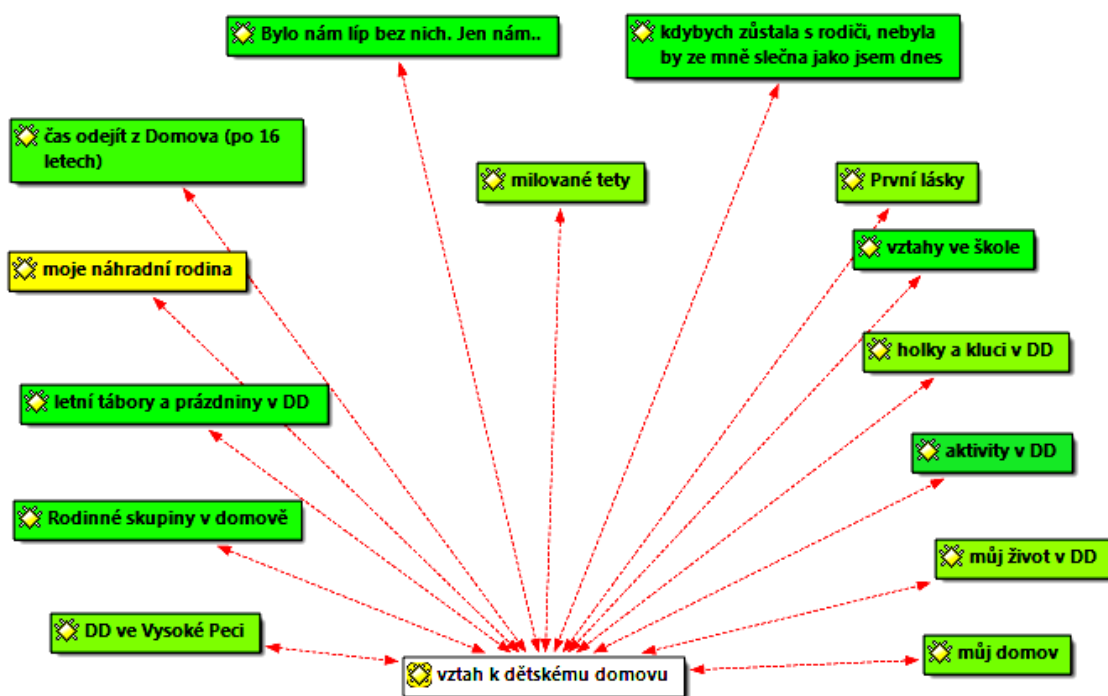
Jak již je nám známo, informantka vyrůstala v dětském domově od svých čtyř let. Do dětského domova se s bratrem dostali po nařízení ústavní výchovy soudem. Před umístěním do dětského domova děti byly dva měsíce v dětském diagnostickém ústavu.

Důvodem pro nařízení ústavní výchovy byla skutečnost, že se děti ocitly bez odpovídající péče v důsledku dlouhodobě nepříznivé situace v rodině. Děti žily v té době s matkou, která byla těžce drogově závislá a péči o děti nezvládala, jejich vývoj byl velmi ohrožen. Tuto péči z nějakého důvodu nemohl zajistit ani otec, bližší informace o otci z té doby nejsou známy. Nebyl ani nikdo jiný z rodiny, kdo by se o děti mohl postarat a poskytnout jim podmínky pro zdravý vývoj.

Rodinná situace a podmínky, v kterých děti vyrůstaly do doby umístění do ústavní péče, jsou podrobně popsány v následujících kategoriích, zejména pak v kategorii *Vztah k bratrovi* a *Vztah k matce*.

Dětský domov, do kterého byli sourozenci umístěni, se nacházel uprostřed lesa v severních Čechách. Kolem domu byla velká zahrada s dětským hřištěm ohrazená vysokým plotem. V domově tenkrát bylo kolem třiceti dětí, většinou romských, ale také dva sourozenci ve stejném věku jako K. a V. Od malička se spolu kamarádili a doprovází se životem dodnes.

Schéma 1: Vztah k dětskému domovu



Zdroj: vlastní výzkum

V domově každý měl své povinnosti a úkoly a musel dodržovat režim dne. Děti předškolního věku trávily zde čas, jako v mateřské škole. Měly spoustu různých aktivit, jako praktické činnosti, hudební a výtvarnou výchovu aj. Školáci si po příchodu ze školy plnili své povinnosti a potom se věnovali volnočasovým aktivitám a odpočinku. Děti dostávaly i kapesné, za které si mohly koupit, co chtěly. Výše kapesného se určovala podle věku. Sourozenci si rychle zvykli na režim dne a byli tam spokojení: „domov byl krásný, bylo tam teplo, jídlo vonělo a tety vypadaly jako sestřičky v bílých pláštích.“

Dívka se zklidnila: „... já se duševně uklidnila, **cítla jsem se v bezpečí** a ulevilo se mi. Líbilo se mi tam. Moc. Už jsem se v noci nebudila a nepotila se, byla jsem klidná.

*Vyhovoval mi režim, rychle jsem si zvykla, že máme stále co dělat. Tety se nám věnovaly a já se bavila, byla jsem najednou spokojená a děti jsem měla moc ráda. ...Byli jsme tým, často jsem opravdu pociťovala, že tam patřím, že **zde je má rodina. Můj domov.***“
V. byla v domově velice spokojená. Měla ráda děti, se kterými si každý den hrála. Svůj vztah k dětem v domově informantka popisuje takto: *„Ty děti i já jsme patřily k sobě, byla jsem tam kvůli nim a ony kvůli mně, vděčnost za to, že máme někoho kolem sebe, byla cítit ve vzduchu. Nechtěla jsem pryč, chtěla jsem si celý život hrát, tam v děcáku s opuštěnými dětmi. Ony o mě stály a já o ně. Byli jsme tam jeden pro druhého.“*

Slečna měla ráda všechny vychovatelky (tety), které se o ni v domově staraly: *„Milovala jsem a miluju všechny tety, ale skoro každé dítě tam má tu svou.“* Ta její se jmenovala teta H. T.. Když bylo V. šest let, si ji vzala vychovatelka k sobě domů, kde se seznámila s manželem a dcerou vychovatelky, která hraje důležitou roli v jejím životě dodnes. Tenkrát poprvé v životě dívka např. viděla, jak se připravuje jídlo: *„Když jsem poprvé přijela k tetě domů, ... byla jsem ohromená. V životě jsem neviděla pořádnou kuchyň, jídlo jsem v domově viděla už naservírované na talíři, co nám přivezl výtah – prostě taková záhadná krabice, co jezdí nahoru a dolů a vždy přiveze jídlo. A nejlepším vynálezem pro mě byla lednička. Ba né, vlastně tetina špajska, kde měla spoustu dobrot, a já mohla vše sníst, měla jsem všechno dovoleno... Byla jsem jak v ráji, nikdy jsem nechtěla pryč.“* Od té doby dívka trávila u své vychovatelky téměř všechny víkendy. Jezdila s nimi na výlety, na hory, na návštěvy k příbuzným, do restaurací. *„Milovala jsem celou její rodinu... Bylo mi s nimi strašně fajn. Byl to jiný svět, takový dá se říct normální, ale pro mě to normální nebylo...“*

I přestože svůj dětský domov dívka milovala, její návraty do domova pro ni byly smutné, protože *„tam jsem byla vždycky jen zlomek nějakého celku, zatímco u tety **se mi někdo věnoval a někoho jsem zajímala jako samostatná bytost...** Byla jsem tetou téměř posedlá... milovala jsem její vůni ... ráda jsem jí objímala... a stále se držela v její blízkosti. Byla jsem hrozně nešťastná, když v domově nebyla.“*

Měly spolu velmi blízký vztah, který trvá dodnes, a kterého si informantka velmi váží: *„...byla jiná než ostatní tety, byla ke mně otevřenější, **byla má vrba a máma s kamarádkou současně...** Dodnes se vídáme a voláme si každý týden. **Je to má rodina** a udělala pro mě maximum, přestože to vlastně vůči mně byla cizí paní, vzala si mě domů, **ukázala mi teplo domova, dala mi svou náruč,** a to vlastně vůbec nemusela. Udělala*

víc, než bylo nutné, a já jsem jí za to hrozně vděčná, **nebýt jí nevěděla bych, jak chutná láska a jaké to je milovat a být milován.** Ona v mém životě udělala nejvíc a já si toho hluboce vážím, protože vím, že to pro mě bylo něco navíc.“

S přibývajícím věkem dívka začala vychovatelky v domově vnímat jinak: „Viděla jsem ženy, které dávají celý život přednost dětem v děčáku před těmi vlastními. Viděla jsem matky, co žijí samy a starají se o své děti. Viděla jsem ženy, bez porozumění a bez životní lásky. Viděla jsem ženy plné zklamání a smutku. Viděla jsem ženy plné odhodlání, plné naděje, síly a lásky k nám... Každá byla jiná, každá byla skvělá a každá by zasloužila medaili...“

O prázdninách děti jezdily na tábory a také k moři a na hory. Dívka se pokaždé zamilovala do některé z vedoucí a potom si vždy chvíli spolu dopisovaly, „*jenže já už je chtěla napořád, na celý život... Chtěla jsem pořád někoho vlastnit, majetnický jsem se upínala na lidi (což mám bohužel dodnes) a chtěla někomu patřit, jenom já, o to jsem stála a chtěla být chvíli rozmazlována...*“ Toto chování informantky svědčí o citové deprivaci. Většina dětí v dětských domovech to mají podobně. „*Chybí jim objetí, láska a možnost být pro někoho jedinečný.*“

O různé aktivity v dětském domově nebyla nouze. Dívka navštěvovala různé kroužky, ale nejvíce jí bavila hudební výchova, tancování a dramatický kroužek. Při přípravě vánoční besídky v domově byla vždy ve svém živlu: „*Miluju Vánoce, narozeniny a svátky; všechno šíleně prožívám... Celý život v domově jsem měla na besídce svou velkou roli, měla jsem velká vystoupení a zpívala jsem hlavní písničky, tančila.*“

Dívka od raného dětství toužila stát se modelkou, krásnou Miss. V roce 2007 ve věku sedmnácti let se poprvé přihlásila do soutěže krásy Miss Junior a postoupila do semifinále. Pak následovala účast na dalších soutěžích. Tyto aktivity informantky jsou podrobně popsány výše v kazuistice v podkapitole *Mimoškolní aktivity*, proto je zde již nebudu rozebírat. Zmíním se však o tom, že v domově měla slečna velikou podporu ze strany vychovatelek, které spolu s ní prožívaly její úspěchy i to, že díky soutěži krásy našla svoji rodinu, po které toužila celý život.

Úspěchy i potíže informantky na základní a na střední škole jsou taktéž popsány výše v kazuistice, proto se k nim zde vracet nebudeme. Dívka měla ve škole ale spoustu přátel a byla ve třídě celkem oblíbená. Vrstevníci se k ní chovali, „jako kdyby byla

jedna z nich“. V. měla tři nejlepší kamarádky, o kterých říká: *„Každá jsme byla jiná, ale rozuměly jsme si. Byly jiné než holky z domova, byla z nich cítit jistota a teplo domova. Nazvala bych to bezpečím a pocitem, který si ony možná častokrát ani neuvědomovaly, pocitem, který byl automatický, a to, že se vrátí domů a bude tam máma i táta. Vyprávěly mi často, jaké to doma je...“*. S některými z nich je stále v kontaktu.

Stručně se zde zmíním o prvních školních láskách. Poprvé se slečna zakoukala do jednoho, jak sama říká, třídního „šáška“, který jí uměl vždy rozesmát, už ve třetí třídě: *„Byla to nevinná láska až do devítky.“* Když dívka úspěšně zvládla přijímací zkoušky na střední pedagogickou školu a začala studovat, zamilovala se do jednoho kluka z vesnice. Jejich vztah byl velmi intenzivní, alespoň tak to prožívala ona: *„Když jsem byla s ním, svět byl nádherný. Mít někoho pro sebe jsem cítila poprvé v životě, někoho, koho milujete a on miluje vás a nikoho víc, jen vás. Cítila jsem, jak mu patřím a on mně. ... byl pro mě smysl života, důvod, proč jsem se smála a proč jsem ráno vstávala.“* Tento vztah ovšem zanedlouho skončil, jejich rozchod byl pro mladou slečnu velmi bolestivý. Překonat toto období jí pomohla jedna z jejích nejlepších budoucích kamarádek P. Byla to holka z vesnice, která se stala velkou součástí života informantky a byla jí nápomocná v životě ještě mnohokrát.

O rodinných skupinách v dětském domově se zmíním v následující kategorii *Vztah k bratrovi*.

Informantka byla v dětském domově velmi šťastná: *„...v děčáku jsem nikdy nepocítovala nedostatek jídla, pití nebo ošacení, nikdy jsem se tam necítila osamělá, nikdy jsem tam neměla strach, nikdy jsem se už nebála a cítila se v bezpečí. Cítila jsem, že tam patřím a že je to můj domov. Moje světlo na zemi. Věděla jsem, že tam venku to tak jednoduché není, viděla jsem to ve tvářích tet a já byla v děčáku zatraceně šťastná!“*

Slečna oslavila své devatenácté narozeniny a maturita se neúprosně blížila: *„Maturita pro mě byla hodně důležitá, znamenala pro mě velký zlom. Chtěla jsem tak strašně moc odmaturovat, tak jsem si přála, aby na mě tety a třeba i TÁTA byli pyšní...“* V. úspěšně odmaturovala a byla oficiálně první, kdo odmaturoval v dětském domově! Vychovatelky na ni byly pyšné a V. byla šťastná z toho, že to dokázala a že se jí splnil další velký sen. Ale zároveň byla smutná, protože dětský domov musela po šestnácti letech opustit. *„Chtělo se mi brečet a zároveň jsem se těšila na nový život... Tety mi*

nakoupily vybavení do bytu. Měla jsem pračku, spoustu nádobí, žehličku, prkno, mikrovlnku. Ptala jsem se tety H., proč mi ty peníze tety nedaly? Že teď mám sice vybavení, ale nemám ho kam dát...“

Nevlastní babička informantky jí nabídla, že může jít bydlet k ní na Vysočinu, ale dívka odmítla se slovy, že chce do Prahy a hledat si tam práci. Pár dní po tom, co musela dětský domov opustit, bydlela slečna chvíli u jedné kamarádky, chvíli u jiné a hledala si práci a také byt v Praze. Nakonec se do Prahy odstěhovala i s kamarádkou H. *„Nájem jsme měly drahý a já sotva vydělala na něj. Mé brigády, uklízení, hlídání dětí a hostesing mi nestačily. Neuměla jsem pořádně vařit a mé snídaně, obědy i večere byly v zásadě jen brambůrky. ... Nemohlo to jít tak dál, prostě jsem si musela najít pořádnou práci. Proč jsem nešla na pracák? Upřímně se přiznám, že jsem to nevěděla. Nevěděla jsem ani, že mám platit nějaké zdravotní pojištění, takže život venku byl vážně záhul a mně se čím dál tím víc stýskalo po domově, po Peci a P...ce. Po teplu domova.“*

„Přemýšlela jsem nad celým svým dětstvím, kdy jsem uznala, že to bylo štěstí v neštěstí, a to protože bylo skvělé, že jsme se dostali do tak dobrého dětského domova a že se nám tam tety věnovaly, vím, že kdybych zůstala s rodiči, nebyla by ze mě slečna, jaká jsem dnes. ...Bylo nám líp bez nich. Jen nám bylo smutno po rodině, co vidíte v televizi, u tety Hanky doma nebo ve školách.“

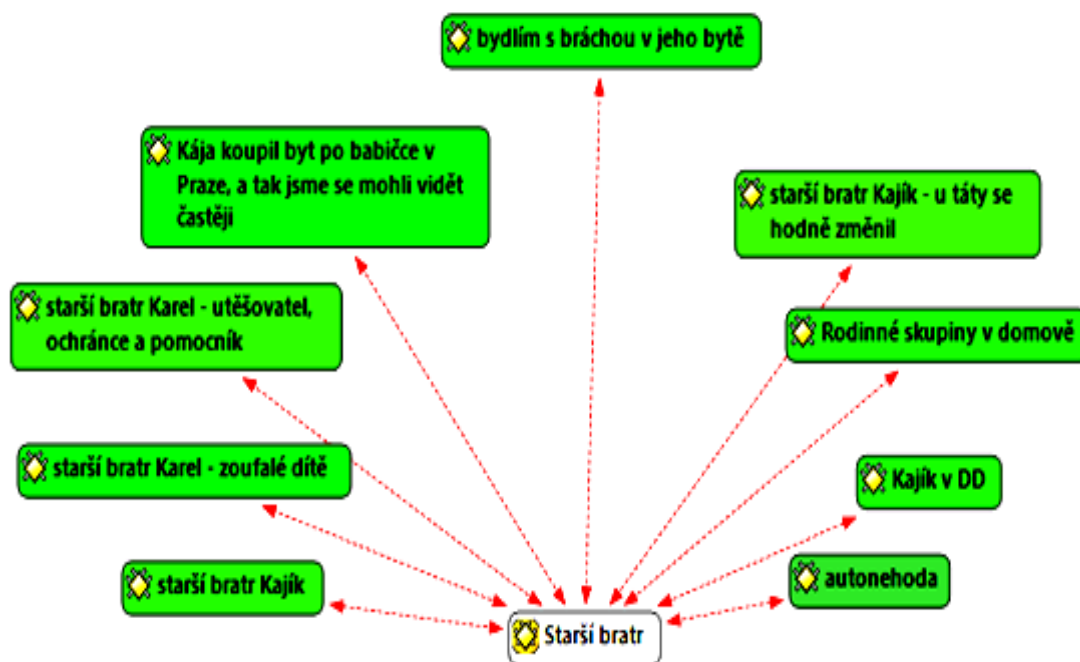
8.2.2 Kategorie – Vztah k bratrovi

Tato kategorie se zaměřuje na vztah informantky ke svému staršímu bratrovi a popisuje určité vlastnosti chlapce. Dále bych zde chtěla poukázat na příčinu toho, proč se obě děti ocitly v ústavní péči. Výsledky šetření, ke kterým jsem dospěla za pomoci otevřeného kódování v programu ATLAS.ti jsou graficky znázorněny ve schématu 2 (schéma 2).

O dva roky starší bratr K. doprovází Veroniku celý život. Staral se o ni od narození, jak jen mohlo dvouleté dítě se starat o kojence.

Do rozvodu rodičů žila rodina v Praze, v krásném bytě, který dostala matka po svém dědovi. Přesto, že v bytě s nimi bydlel otec a také bratr matky, zůstávaly děti doma často sami. „Máma často chodívala v noci do baru a my děti byly sami. Staral se o mě dvouletý bratr K. ... Máma bývala dlouho pryč, dlouhé hodiny, a my měli hlad. K. mě držel v náručí a utěšoval mě. ... S K. jsme si často prohlíželi knížky. Knížku si vybavuji jako svou jedinou hračku v tom prázdném bytě.“

Schéma 2: Vztah k bratrovi



Zdroj: vlastní výzkum

Po rozvodu se matka s dětmi přestěhovala do Klášterce, kde koupila byt. Byl to celkem velký byt s krásnou kuchyní, bez nábytku a bez elektřiny. Nastěhoval se tam k nim i nový partner matky, muž jménem S. „Máma se do něj zamilovala až po uši, zůstala s ním dalších 16 let a 16 let s ním prodávala a brala drogy...“

Podle slov informantky děti zde „zažívaly peklo“, které trvalo téměř dva roky: „Bylo to to nejtěžší období a stále je to dost živé, dodnes mívám hrozné sny o tom místě. Nenávidím to místo. Velké místnosti, někdy hrozné ticho, jindy křik, prázdnota, samota, strach, hlad. Z hladu jím i nábytek.“ I zde děti zůstávaly často samotné: „My s K. jsme spali na molitanu a často jsme byli doma sami. Líтали jsme venku, hladoví a bez pořádného oblečení a kolikrát se vraceli domů pozdě v noci a přitom jsme byli ještě pořád malé děti. ... Už toho mám dost, všichni jsme byli pořád nazí.“ Občas děti hlídaly „nějaké dvě ženy, které měly doma děsný nepořádek, a my (děti) tam lítali **nahatí, do několika let v plenkách, zanedbaní a hladoví**...“

Matce se zanedlouho narodilo třetí dítě, syn S. „...Byl to maličký, kudrnatý chlapeček, o kterého se stejně jako o mě staral můj bráška Kája.“ A tak pětiletý kluk měl na starost dva malé sourozence. „... Další dny byly pořád stejné. Pořád prázdnota, žádné jídlo, žádná máma...“

Zanedlouho poté rodina byla z bytu vystěhována z důvodu neplacení. Tehdejší přítel matky je naložil do auta a rozhodl se, že je odveze zpátky do Prahy. Tu noc se stala autonehoda „Jeli jsme celkem dost rychle. S. byl zfetovaný a unavený a v půlce cesty usnul a my narazili v plné rychlosti do skály... K., protože nebyl připoutaný, proletěl předním sklem ven. Sklo se mu zarazilo do čelisti a letěl několik metrů od auta, při dopadu si zlomil nohu. Já upadla do bezvědomí... Pamatuji si malé úryvky, které mi v paměti zůstaly. Měla jsem poraněnou hlavu a hrozně jsem brečela, bála jsem se o bráchu. Tak jak celý život...“. Obě děti se naštěstí ze svých zranění nakonec dostaly.

Matka ze strachu, že jí děti budou odebrány, je po několika dnech z nemocnice ukradla. Ale další dny byly ještě horší než před nehodou. Nebylo na jídlo, na oblečení. Matka pochopila, že se o děti nedokáže postarat.

Děti se dostaly do rukou sociálních pracovníků a byly umístěny na dva měsíce do dětského diagnostického ústavu. V té době bylo Karlovi šest let a Veronice čtyři roky. „Připadala jsem si tam hrozně malá. **Byla jsem pořád s bráškou. Pořád mě ochraňoval a držel za ruku.**“

Po dvoutměsíčním pobytu v DDÚ byly děti umístěny do dětského domova v severních Čechách. „Pamatuju si, že jsem hrozně plakala a volala mámu, a **K. mě utěšoval**... Ze začátku jsem se ale hlavně držela svého bratra, zuby nehty.“

V době, kdy se děti dostaly do dětského domova, měl Karel chodit již půl roku do školy. „**K. měl velké potíže, protože musel dohnat celý půlrok, co už měl být ve škole. K. ale byl velmi oblíbené dítě.** Byl pro všechny z domova vzorem a děti k němu vzhlížely. I tety se mu hodně věnovaly, spoustu času se jen učil, ale nakonec první třídu zvládnul...“ Byl to pilný, bystrý a vnímavý kluk, takže to pro něj nebyl tak velký problém. „Všichni ho velmi chválili a jeho motivace byla velká. Byl v domově nejlepší.“

Prvních sedm let pobytu v dětském domově, do doby než vešel v platnost nový zákon o ústavní výchově, který změnil všechny dětské domovy k lepšímu ve smyslu, že byly vytvořeny rodinné skupiny a ústavní výchova se přibližovala výchově rodinné, bydlely děti v tzv. velkých a malých třídách, které byly většinou rozděleny ještě na chlapecké a dívčí. To znamená, že sourozenci nebyli spolu pořád, ale v roce 2002 se i v jejich domově vytvořily rodinné skupiny a tak sourozenci již bydleli společně v jedné skupině s dalšími šesti dětmi. Každá rodinná skupina měla dva kmenové vychovatele. Netrvalo to ovšem dlouho, protože ve věku 15 let bratr odešel z dětského domova bydlet k otci. Dívka jeho odchod nesla velmi těžce, její „...jediná jistota a důvěra zmizela“. Najednou si připadala ještě slabší a zranitelnější než předtím: „... jako kdyby odjela půlka mne, někam hodně daleko. Jako kdyby mi vyrvali srdce z těla, tak moc mě bolí vzpomínka na to, že **K. odešel z mého života.** ...já ztratila kousek sebe, ten **poslední pocit bezpečí.** Tak zatraceně mi chyběl...Vzali mi někoho, kdo byl jako jediný součást celého mého krátkého života, oddělili mě od něj a já si připadala neúplná. ... Bylo mu patnáct let a mně třináct, ale **já ho potřebuju mít na blízku, celý život věřím jenom jemu!**“.

Po odchodu bratra z dětského domova se sourozenci viděli a slyšeli jen občas a velmi se od sebe vzdálili: „S K. jsem v kontaktu byla, jen když volal táta, vždycky jsem ho jen zaslechla.“ „...Občas mě do telefonu pozdravil brácha..., ale nic víc jsme si neřekli...“ Navíc se bratr u otce hodně změnil. V domově to byl veselý a vtipný klučina, co se stále směje a po pár měsících života u táty se z něj stal smutný a utrápený chlapec. Otec preferoval tvrdou výchovu: „... K. (u otce) nesměl nic, nemohl s vrstevníky ven, byl pořád doma, uklízel a učil se a byl na to sám... Táta na K. křičel a K. si začal myslet, že je blázen...“. Jednou se starší bratr svěřil své sestře, „že žije tím, že chodí do školy, že tam ho to baví, ale že doma se nudí a že s tátou je to moc těžké. Řekl mi: „Sestřičko, važ si dětského domova, té volnosti.““ Dívka to těžce nesla a byla z toho smutná: „cítala jsem se hrozně, když jsem ho takhle viděla.“ Postupem času sourozenci začali používat sociální sítě a byli neustále v kontaktu: „jsem byla ráda, když jsme oba začali používat sociální sítě a psali si po internetu, vyprávěla jsem mu o své lásce a on mě zase o lidech ze školy a já byla v klidu, protože jsem o K. věděla...“

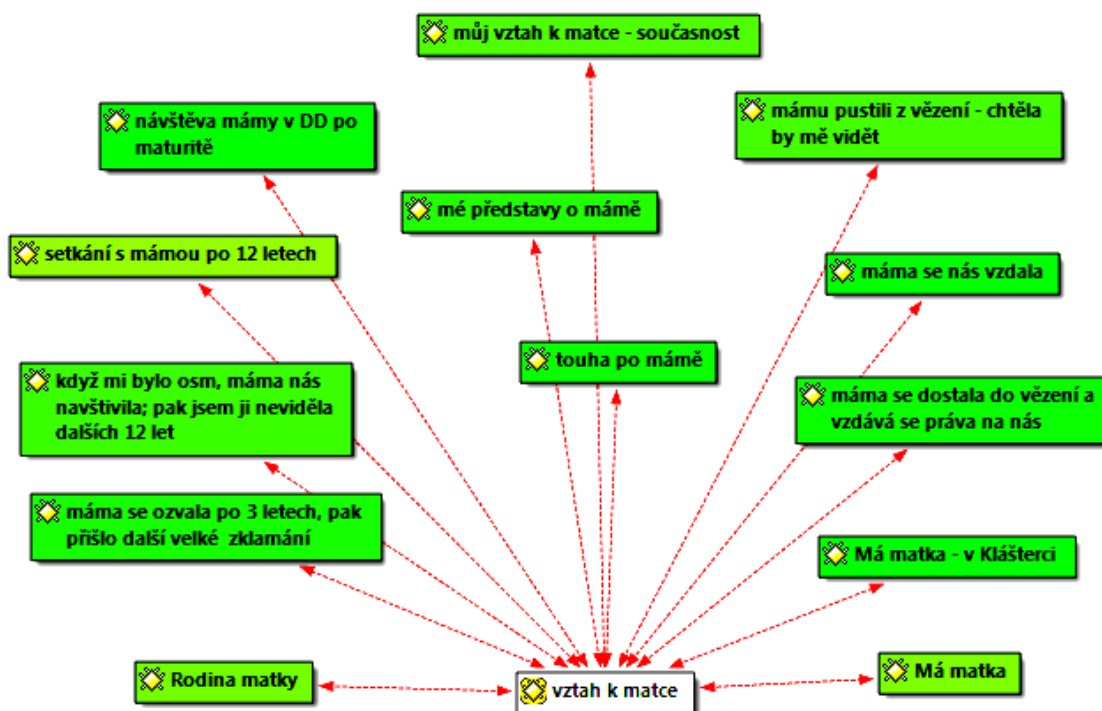
Rok po tom, co mladá slečna opustila dětský domov a našla stálou práci, jako chůva v Praze se nastěhovala k bratrovi do bytu. V té době bratr již studoval na vysoké škole právní obor a tak si vzal studentský úvěr a odkoupil byt v Praze po své babičce. „Začali jsme si s K. vynahrazovat ten čas, kdy byl u táty a já v domově. Bylo to super. Úplně jsem se na něj fixovala a trávili čas spolu, byla jsem hrozně ráda, že spolu bydlíme, **hrozně si rozumíme** a můžu s ním probrat všechno. Byli jsme tým, jako když jsme byli malí. Já a on. Bráška a sestřička. Kdykoliv jsem přišla z práce, byl doma a já se necítala sama.“

Po čase se informantka vrátila zpět do severních Čech, ale odloučení s bratrem nesla velmi těžce. „Hrozně jsem brečela, byla jsem na něj hrozně fixovaná a brala jsem to tak, že ho zrazuji. Volal mi a tvrdil, že **my dva se přece nikdy neopustíme**, že jsem jediná, kdo je opravdu jeho, a nikdo mě nikdy nenahradí... Byl rozhodnutý se o mě postarat děj se co děj...“ Pomáhal jí, jak jen mohl a byl jí vždy nablízku, i když se jejich životní cesty někdy rozcházel. Jejich sourozenecký vztah byl a je velmi silný, jsou tu neustále jeden pro druhého.

8.2.3 Kategorie – Vztah k matce

V této kategorii se snažím popsat vztah mezi matkou a dcerou. Je zde uvedena i krátká charakteristika matky informantky a to proto, abychom mohli snáze porozumět jejímu chování. Následující schéma (schéma 3) graficky znázorňuje výsledky, které vyplynuly z analýzy získaných dat pomocí otevřeného kódování v programu ATLAS.ti.

Schéma č. 3: Vztah k matce



Zdroj: vlastní výzkum

Matka informantky vyrůstala v rodině, kde byl alkohol na denním pořádku, její matka byla závislá alkoholička a otec je opustil. Výchova v rodině nebyla téměř žádná, „*mohla si sice dělat, co chtěla, ale matka ji k ničemu nevedla, vůbec ji nevychovala a nechala ji, ať se svým životem potácí, jak uzná za vhodné.*“

Matka informantky byla krásná a společensky založená, svým vzhledem poutala pozornost a muži ji obdivovali a vyhledávali její společnost. Jako mladá byla velmi důvěřivá a naivní. Milovala večírky, diskotéky a zábavu. Vzhledem k výchově jí chyběla zodpovědnost. Ve třinácti letech se na jednom z večírků zamilovala do otce svých dvou starších dětí, kterému v té době bylo patnáct let, od té doby spolu chodili. Po narození syna se vzali. Jejich manželský vztah ovšem neměl dlouhého trvání.

Matka měla pět dětí, ale ani jedno z nich s ní nevyrostalo. Ve věku sedmnácti let se jí narodil starší syn K. a o dva roky později dcera V.. Ani po narození syna „*se nechtěla vzdát svých večírků a svobody... Mámě chyběla zodpovědnost, nebyla to ta máma s mateřským pudem. Neměla potřebu být s malým K.. Chtěla se bavit a užívat si.*“ Po narození dcery se její mateřský cit pro zodpovědnost nezměnil, často nechávala děti samotné: „... *staral se o mě dvouletý bratr K.*“.

Děti vyrůstaly v nepodnětném rodičovském prostředí, bez mateřské a otcovské lásky, která je v tomto období vývoje velmi důležitá. „*Matka byla těžce závislá, ale malému dítěti tohle nedochází, netušila jsem, že je zfetovaná a úplně mimo, byla jsem miminko, co toužilo po lásce a objetí. Nepamatuji se, že by někdy máma byla normální... doma nikdy nebyl klid, nebylo co jíst, jen drogy a hádky...*“.

Jak jsem se již zmínila v kazuistice, kde popisuji sociální anamnézu a také v předchozí kategorii, rodiče se rozvedli a matka se s malými dětmi odstěhovala z Prahy na sever Čech s novým partnerem. Zde se situace ještě zhoršila. Oba partneři užívali drogy a začali je i prodávat. Matka vydělávala peníze na drogy prostitucí. Doma téměř nebyvala, a pokud ano, tak byla zfetovaná. Násilí a křik byly na denním pořádku. Partner matku často surově bil a děti tomu přehlížely. Místo lásky a pozornosti ze strany matky zažívaly veliký strach. Informantka popisuje jednu z hrozivých událostí, která se odehrála, když jí byly tři roky, staršímu bratrovi K. pět let a nejmladšímu bratrovi S. necelý rok: „... *měla jsem hrozný strach z toho, co bude dál, bála jsem se, že o maminku přijdeme... Měla jsem ten největší strach v životě. Strach o sebe a hlavně o mámu, myslela jsem si, že ji S. zabije, nebo že někde zůstanu sama, úplně samotinká. Viděla jsem všude krev, ve vaně, v mámině klíně, hrozně jsem se bála, že umře, že ji zavraždí*“.

Je velmi těžké si představit, co všechno se odehrávalo před očima dětí a co musely prožívat v podobných situacích.

Po téměř dvouletém pobytu v Klášterci, jak jsem již zmiňovala v předešlé kategorii s názvem *Vztah k bratrovi*, byla rodina vystěhována z bytu z důvodu neplacení. Tu noc došlo k autonehodě, kdy všechny tři děti skončily se zraněními v nemocnici. Po pár dnech pobytu v nemocnici je matka odtud ukradla, protože měla strach, že o děti přijde (v tu dobu již OSPOD mělo pochybnosti o výchově dětí). Chtěla je mít u sebe. Ovšem situace se nezlepšila ani potom, matka neměla peníze na jídlo pro děti, protože všechny peníze, co vydělala prostitucí, jí vzal S. na drogy. Matka si uvědomila, že péči o děti

nezvládá a že se nedokáže o ně postarat a tak se rozhodla se jich vzdát. Bylo to pro ni velmi těžké, ale v tu chvíli to bylo nejlepším řešením. Děti skončily v péči státu. Matku zanedlouho poté zavřeli do vězení za krádeže a drogy.

Dívka si často představovala mámu, jaká by měla být. *„Celý život jsem měla jednu máminu fotku, byla jsem na ní jako tříměsíční miminko a K. byly necelé dva roky. ... Ta fotka mě doprovází celý život. K té paní na fotce jsem si přidala vlastnosti, vůni, hlas a lásku. Byla to ta nejlepší maminka, kterou jsem mohla mít...“*

Čtyřletá V. byla velmi citlivé a plačtivé dítě a spoustu věci nechápala. Když děti skončily v ústavní péči, malá holka měla pocit, že se to všechno děje proto, že *„se narodila tak špatná...“*. Poté, co se jí jedna z vychovatelek v dětském domově snažila vysvětlit, že tak to není a že oni, děti nic nezavinily, si vzala do hlavy, že její máma je mrtvá. Byla to jakási odpověď na otázku, která ji trápila: *„... Myslela jsem si, že má matka mě tak strašně milovala, že by mě nikdy do domova nedala, a tak si má mysl prostě vybájila představu, že je mrtvá. Nikdy jsem totiž nepochopila, proč bych tam jinak byla, když mám mámu i tátu a oba mě milují...“*.

Ve věku asi šesti let, dva roky potom, co se dívka s bratrem ocitli v dětském domově, jim začaly chodit dopisy od matky, ve kterých psala, jak moc je miluje a jak moc pro ni znamenají. Byl to pro ni velký šok, protože si celou tu dobu myslela, že její máma je mrtvá. Ty dopisy v ní znovu vyvolaly velkou touhu po mamě, po její lásce a objetí: *„Přesto všechno mi chyběla víc než kdokoliv jiný, toužila jsem po ní. Bylo mi zase smutno. ... chtěla jsem ji obejmout, cítila jsem, že to potřebuje ona i já...“* Netrvalo dlouho a přišlo další velké zklamání. V těch dopisech matka slibovala dceři, že ji navštíví na její sedmé narozeniny a že všechno už bude jinak a budou spolu. *„Těšila jsem se na ni strašně moc. Milovala jsem ji přes všechno a nemohla se dočkat, až budeme zase rodina...“* V den sedmých narozenin malá slečna celý den proseděla ve vestibulu domova na schodech a čekala na matku, která nepřišla. Matka je v dětském domově navštívila za další rok. *„...Ta paní vypadala úplně jinak než moje maminka na fotce, byla silná a měla roztrhané oblečení, neměla zuby a měla ošklivou pleť. Kdo je to? Kde je ta krásná blondýna, které jsem říkala MAMI?“* I když matka, která navštívila děti po dlouhých čtyřech letech v dětském domově, vypadala jinak než vysněna máma z představ V., byla dívka velmi dojatá: *„... bylo to pro mě naplňující a krásné, byla jsem v sedmém nebi, byla jsem šťastná. Máma voněla jako máma, víte, co tím chci říct,*

ta vůně, která říká, jsem jenom tvá do konce života a tak to je! ... Byla moje, jenom moje a já jenom a jenom její...“. Slíbily si, že se brzy znovu setkají, ale nestalo se tak dalších dvanáct let.

Týden po této emocionální návštěvě se děti od ředitelky domova dozvěděly, že jejich matka je znovu ve vězení a že se vzdává práva na ně, což znamenalo, že můžou být navrženy k adopci. Bylo to další ohromné zklamání. Svě tehdejší pocity informantka popisuje následovně: *„Nevím dnes, jestli jsem byla víc smutná nebo zklamaná. Vím jen, že když jsem si v dospělosti uvědomila, co to znamenalo, **nezlobila jsem se, to já nikdy. Necítala jsem k ní nikdy nenávisť ani nějaké opovržení, spíš jsem jen měla v hlavě spoustu otazníků a otázku proč? ... Dneska si říkám, že i přiznání toho, že vlastně nemá na to, aby se starala o své děti, přiznání, že selhala na plné čáře, že je špatná matka, muselo být velmi těžké a myslím, že v tu chvíli byla velmi silná.**“*

Na oslavě devatenáctých narozenin V., která se konala v rodinném kruhu, kde se sešla celá rodina, kterou děti získaly zpět díky nevlastní tetě H., se slečna dozvěděla, že její matku pustili z vězení a že by ji chtěla vidět. Pár dní potom se uskutečnilo setkání dcery s matkou po dlouhých dvanácti letech. *„Skoro jsem nedýchala, prohlížela jsem si ji a nevěřila svým očím. ...Měla krásné velké oči, ale byla tak maličká. Chvíli jsem nevěřila, že je to ona, neměla zuby a měla ošklivé vlasy. Věděla jsem, že zrovna opustila vězení, ale já ji nepoznala. Byla úplně jiná, než jsem si ji tolikrát představovala... Máma vyprávěla hrozné příběhy, co si musela zažít... byly to příběhy jak z hororu... Bylo mi jí líto, ale „mami“ **jsem jí říct nedokázala. Konečně tu byl někdo, komu jsem tak říkat mohla a měla a mně to zase nešlo...**“* Po tomto setkání dcera s matkou zůstaly v kontaktu. Matka jí volala každý den: *„Strašně moc o mě stála, a já jsem na ni nebyla nahněvaná, jen **jsem věděla, že musíme na našem vztahu pracovat, že jsme si tak cizí a přitom tak blízké.**“*

Krátce potom, co informantka odmaturovala, ji v dětském domově navštívila matka s babičkou. Ten den je pozvala k sobě domů oblíbená vychovatelka dívky teta H., ukazovala jim svoji zahradu a vyprávěla o slečně V., v tom pes podrazil matce nohy a ona spadla a zlomila si nohu. Tak matka skončila v nemocnici, kde proležela čtrnáct dní a dcera za ní chodila každý den. Jedna z vychovatelek jí tenkrát řekla, *„že je až úsměvné, jak mateřský pud máš... jsi u ní každý den s pomeranči a máma tady byla*

naposledy před patnácti lety.“ Bylo to k zamýšlení, ale dívka nad tím nepřemýšlela, chtěla ji víc poznat.

Matka po propuštění z vězení bydlela u své nevlastní matky a otce a postupně se *„dala do kupy. Měla krásné nové zuby, zhubla a byla krásně ostříhaná. Hrozně jí to slušelo. Pracovala na vesnici na prospěšných pracích a tam si jí všiml jistý P. a najednou měla i chlapa. Solidního a pohledného chlapa. Byla jsem na ni docela pyšná. Začali jsme k babičce jezdit častěji a bylo nám tam hrozně fajn. ...tak se našla naše ztracená máma“*

Po nějaké době se matka setkala i se synem a děti si začaly *„budovat vztah a zájem o novou, i když tak podstatnou osobu“* v životě člověka. *„Hodně jsem o ní přemýšlela a je to zvláštní, ale máma, kterou dneska poznávám, se neshoduje s tou, na kterou jsem celý život v domově čekala, je to někdo jiný. ...je mi trochu cizí, ale ono se to srovná, musím ji přijmout takovou, jaká je a milovat ji tak.“*

Většina dětí vyrůstajících mimo vlastní rodinu, zejména pak v dětských domovech velice silně prožívají sebemenší zájem ze strany rodičů i setkání s nimi a nedají na ně dopustit. Sama informantka uvádí: *„Děti v děčáku to vždy mají takové, že ať jsou rodiče jakýkoliv, nikdy na ně nedají dopustit, přece jen je to člověk, který je jen jeho. V domově jsou takové scénáře, že matka dítě doma týrá, nejezdí za ním, neozve se roky, šlape, fetuje, pije, krade a stejně, když přijde po dlouhé době na návštěvu, dítě jí skočí kolem krku. Protože o ni se nemusí dělit s dalšími 15 dětmi.“*

V současnosti matka s dcerou mají kladný vztah. Podařilo se jim znovu k sobě najít cestu.

8.2.4 Kategorie – Vztah k otci

Kategorie Vztah k otci je další ze základních kategorií, která vyjadřuje vztah informantky k jejímu otci, její pocity při setkáních s ním a krátkou charakteristiku otce. Pomocí softwarového programu ATLAS.ti pro zpracování kvalitativních dat byla provedena analýza získaných dat pomocí otevřeného kódování, výsledky, ke kterým jsem dospěla, jsou znázorněny v následujícím schématu (schéma 4).

Schéma 4: Vztah k otci



Zdroj: vlastní výzkum

Ve schématu 4 jsou graficky znázorněny výsledky, které vyplynuly z analýzy získaných dat pomocí otevřeného kódování v programu ATLAS.ti.

Otec byl důležitou osobou v životě informantky, byl jediný z rodiny, kdo ji navštěvoval v dětském domově a který si ji bral k sobě domů na prázdniny.

Otec je nejmladší ze tří dětí, má ještě dvě sestry. Výchova v rodině byla benevolentní, jeho matka na něj „... byla moc hodná, nebo už to pak vzdala a nechala ho také, ať se protlouká svým životem sám“. Otec K. „byl takovým místním bossem“ a „užíval si života plnými doušky“, stejně jako jeho žena, do které se zamiloval již ve svých patnácti letech, miloval večírky a zábavu.

Ve věku sedmnácti let se mu narodil starší syn K. a o dva roky později dcera V. Má ještě další dva syny z druhého manželství.

Informantka si otce z doby, kdy žili spolu, téměř vůbec nepamatuje: „...tátu si z dětství skoro vůbec nepamatuju, až pak z děčáku“. „Nevím, jestli volal mámě a zajímal se o nás, ale už tam zkrátka nebyl...“

Poté, co otec začal navštěvovat děti v dětském domově a brát si je domů si ke každému z nich vytvořil určitý vztah. Do domova vozil dětem „velké dárky a vždycky se v domově zdržoval co nejméně. Vůči tetám býval dost arogantní“.

Vztah dívky s otcem byl velmi zvláštní, informantka ho popisuje následovně: „Táta je člověk, který pro mě hrozně moc znamená, a hluboce ho miluji, ale tolik mě bolí srdce, když si vzpomenu na dny s ním, když jsem byla tak moc slabá, tak moc malá a tak moc zraněná. Jsem přesvědčená, že si vůbec není vědom toho, co jsem si odnesla, když jsem byla s ním, kolik zlého ve mně zůstalo, protože jeho úmysly byly vždycky dobré a myslel si, že to dělá nejlépe, jak umí, ale realita byla jiná. **Jeho výchova byla pro mě frustrující, plná strachu a klamání sebe sama.** Je mi to líto doteď, protože on byl vlastně jediný, kdo za mnou přijel a přivezl mi dárky a volal mi každý večer. Ví, že o nás měl zájem a má dodnes. Proč se ho ale musím tak moc bát, proč ho tolik neznám?“

Dívka měla pocit, že pro otce nikdy nebude dost dobrá, při styku s otcem měla vždy velké pochybnosti o sobě samé: „Často na něj myslím a hrozně mě mrzí náš vztah, ale já byla tak malá duše. **Potřebovala jsem lásku a podpořit sebevědomí,** nic mi nešlo a táta **byl tak tvrdý, tak přísný, pro mě tak náročný,** bolela mě myšlenka na to, **jaké pro něj musím být zklamání,** jak moc věci dělám špatně... Z táty jsem měla hrozný respekt. Nikdy jsem před ním nebyla taková, jaká jsem doopravdy. **Bála jsem se, že když budu taková, jaká jsem, nebudu pro něj dost dobrá.** Stále jsem se hlídala, jak mluvím, jak vypadám, co zrovna dělám. **Byla jsem jak stroj,** který chtěl být v tátových očích dokonalý... **Byla jsem hrozně vystresovaná a pořád nastražená,** co se bude dít, z čeho mě táta bude zkoušet, co bude chtít ukázat, co budu uklízet a jestli zase něco nerozbiju. Měla jsem nervy na pochodu. Naštěstí jsem měla bráchu, který mě vždycky podržel. Nikdy mě nedal a říkával, že spolu všechno zvládneme a že my dva jsme nejvíc, že patříme

jeden

druhému!“

Letní prázdniny děti trávily u otce a měly tam přísný režim. V té době otec již měl novou partnerku T., se kterou se následně oženil. Ze začátku byla T. k dětem milá, ale postupem času se její vztah k nim změnil: „*Nevím, co se během toho jednoho léta stalo, ale T. se najednou změnila. Nevím, jestli to bylo tátou, že byl, jaký byl, ale začala být nesnesitelná. Několikrát jsem ji slyšela, jak říká tátovi, co jsme špatně uklidili, nebo že ona něco dělat nebude, ať to udělají děti. Byla i hrozně rejpvavá a dokázala vypíchnout věci, kterých by si táta ani nevšiml. **Táta byl pedant, perfekcionista a taky uměl křičet**, ale T. uměla rozebrat věci do velkých detailů... Byla jako pravá macecha, ...ona nebyla přísná, ona byla vážně zlá.*“

Školní prospěch informantky na základní škole byl průměrný až podprůměrný a její otec si zakládal na dobrých výsledcích. Proto vždy, když děti byly u otce, se musela dívka stále učit. V šesté třídě ovšem dostala svoji první čtyřku na vysvědčení, což otce velice rozzlobilo a řekl jí do telefonu, že ji „*o prázdninách vůbec nechce vidět, že si vezme jen bráchu...*“. Záhy si to ale rozmyslel, zavolal jí znovu, aby jí sdělil, že to od něj bylo zlé a že si ji vezme domů taky, ale že se bude učit od ráno do večera. Tenkrát se informantka otci „*poprvé postavila a řekla, že chce mít hezké prázdniny a chce jet na tábor*“. Otec na její vzpouru zareagoval tak, že když vyzvedával bratra jí ani nepozdravil. Dívka se cítila provinile a druhý den mu napsala dopis, ve kterém se omlouvala za to, že dala přednost dětskému domovu před rodinou a prosila „*o odpuštění a zdá by jí mohl mít zase rád*“. „*... měla jsem pocit, že jsem odmítla tátu, který mě miluje*“. Čekala, že otce její dopis potěší, opak byl ale pravdou: „*táta mi po obdržení dopisu volal a řekl mi, že ještě nezažil takovou drzost a že se mám nad sebou zamyslet... Nechápala jsem to.*“

Informantka u otce velmi často zažívala peklo, měla z něj velký strach: „*Táta nám nedával tresty, ani nás nebil, ani nebyl uražený. **Táta na nás křičel, tak moc, že se mi klepala kolínka dlouho po tom.** Táta uměl říct taková slova, která si pamatujete celý život.... Říkával, že jsem blázen. A já si začínala myslet, že jsem...*“

Otec často říkával dceři, že je v domově nic neučí a že nic neumí, že se neumí ani upravit, a že „není žádná holčička. ...se uměl trefit a připomenout mámu a to, jak jsem neschopná... pamatuji si ten den, přišla na mě hrozná lítost a to, co jsem občas dusila v sobě, jsem v slzách pustila ven... já měla pocit, že končím, že tento den ... umřu na **nedostatek porozumění a hlazení po vláskách**, měla jsem úplný záchvat hysterie, vzlykala jsem, nemohla se nadechnout...“ Informantka popisuje ten hrozivý okamžik, který se odehrál tu noc těmito slovy: „V noci, když jsem šla spát, to začalo, **hučely mi v hlavě divné hlasy**, hlasy, které nemůžete umlčet ani ovlivnit, hlasy, které slyšíte jen vy... Pořád opakovaly, jak umřu, jak umřou všichni kolem mě, jak se nesnáším. Byla jsem blázen, regulérně jsem se zbláznila a ovládly mě hlasy v mé hlavě... Připadala jsem si, že mám v hlavě d'ábla, který mě chce zničit a který mi chce za každou cenu ublížit. ...ráno se hlasy neobjevily. Objevily se ještě párkrát... Trvalo to ale dlouhých 15 let. Poprala jsem se s tím sama..., až jsem začala ovládat své myšlenky sama a nahrazovala negativní za pozitivní.“

To léto se dívka nemohla dočkat, až prázdniny skončí a ona se bude moci vrátit do dětského domova: „...Probřečela jsem několik dní v noci v posteli a **počítala den po dni, kdy se vrátím do děcáku**... těšila jsem se na tetu H. a na domov, **na můj domov**“.

Při cestě do domova „Táta měl ... vždycky proslov o tom, jak moc mě má rád a jak brzo přijede a že to, že křičí, je jen důkaz lásky a toho, že chce, aby z nás byli slušní lidé. Při cestě do domova **jsem mu vždycky všechno odpustila a milovala ho nanovo**“.

Ve věku patnácti let si otec měl dívku vzít z dětského domova k sobě domů napořád (stejně, jako si vzal jejího staršího bratra před dvěma lety), ale ona se již mohla sama rozhodnout, kde chce žít a tak si vybrala dětský domov. Tam se cítila být v bezpečí a sama sebou: „...upřímně, a je mi to líto, ale hrozně jsem se těšila, jak mne tety nechají v domově dýchat, **nechají mě ...být sama sebou**. Jediné, co mě trápilo, bylo to, že K. je tam a já tady. Bolelo mě z toho srdce, jediná utěšující myšlenka byla, že jsem věděla, že on to zvládne...“

Otec dceři moc nevěřil, nevěřil ani tomu, že je schopná dokončit střední školu, kterou si vybrala. Nebyl s její výběrem spokojený a podle slov samotné informantky jí málokdy naslouchal: „... *jsem se ho bála a nikdy jsme spolu nevedli dialog, vždycky to byl jen jednostranný monolog. Vůbec ho nezajímalo, co si o tom myslím já.*“ Ovšem když dívka odmaturovala, jako jediná ze skupiny, byl na ni snad poprvé v životě velice pyšný.

Jejich vztah se zlepšil, až když dívka byla skoro dospělá. V době, kdy se slečna připravovala na finále České Miss (2014) dávala rozhovory do médií o svém o životě v dětském domově, jí jednoho dne zavolal otec a obvinil jí ze lži: „... *do všech rozhovorů lžeš, takhle to nebylo... Já jsem o tebe bojoval, dávno, ty o tom ani nevíš...*“ A pokračoval: „*Mohl jsem vám třeba vybrat jinou mámu, ale to byste s K. nebyli tak skvělí, jako jste, nemluvím o tom s tebou, protože se za to stydím, za to vaše dětství, mohl jsem možná udělat pár věcí jinak, možná se víc snažit, šťve mě to a nechci na to myslet, šťve mě to kvůli vám, ale když vás vidím, jak skvělí lidi jste, jsem rád za to, co je teď, nemohl jsem, Verunko, jinak.*“

Nikdy předtím spolu o dětství nemluvili, až teď. Jen díky rozhovorům a článkům v novinách k ní byl otec otevřený. Pro informantku to jeho otevření se bylo velice důležité, pomohlo jí to lépe porozumět a pochopit svého otce. „*Snad nikdy víc jsem ho nemilovala jako teď a šťvala mě ta jeho ješitnost, že tohle nikdy neřekl! Snad, možná jsme ho mohli dřív víc pochopit a poznat...*“ Od té doby si začali mnohem více rozumět. Je ovšem velmi smutné, že ani blízcí lidé spolu neumí a někdy nechtějí anebo nedokážou komunikovat.

Nyní je vztah informantky k jejímu otci velmi kladný: „... *táta je můj táta a já ho miluju, čím jsem starší, je mi to všechno mnohem víc líto, i jeho je mi líto... Často na něj myslím, i když mám pocit, že ho vůbec nepotřebuji, je pro mě podstatné vědět, že je zdravý a je se svou rodinou.*“

8.3 Konstrukce teorie

V postupu zakotvené teorie tohoto výzkumu se jako výsledek prezentují vzniklé vztahy, příčiny a následky, které tvoří výslednou teorii celého výzkumu. Tato teorie ukazuje kategorie, které vzešly z postupu kódování ve vzájemných vztazích, jak na sebe navzájem působí a ovlivňují se. Tyto vztahy jsou lineární povahy a jeden prvek vždy vede k druhému, jedná se o podmíněné procesy, vztahy příčin a následků. Takto vzniklé souvislosti určují povahu výsledků výzkumu a sestavují výslednou teorii.

8.3.1 Paradigmatický model

V rámci axiálního kódování byl vytvořen paradigmatický model, který je znázorněn v následující tabulce (tab. 1).

Axiální kódování slouží jako pomůcka při třídění dat, nikoli jako závazný model výkladu zkoumaných jevů (Strauss, Corbinová, 1999).

Tabulka 1: Paradigmatický model

Kauzální (příčinné) podmínky	Fenomén (jev)	Kontext	Intervenující podmínky	Strategie jednání a interakce	Následky
nepříznivá situace v rodině: matka, otec, širší rodina	život dítěte v dětském domově; život po odchodu z DD	život dítěte mimo vlastní rodinu – DD a lidí kolem	bratr, vychovatelka, kamarádky, teta Helena, partner, rodiče, pocit méněcennosti	kontakt s rodinou, účast v soutěžích krásy, maturita, práce, kniha, snaha být lepší	vztah k rodičům vztah k bratrovi vztah k DD, k vychovatelkám, k přátelům, k partnerovi; Osobnostní rysy

Zdroj: vlastní šetření

Jev (fenomén) vymezuje název vztahu. Jedná se o koncept, který drží části při sobě. V našem případě představuje život informantky v dětském domově a následně pak její život po odchodu z dětského domova.

Příčinné (kauzální) podmínky představují události nebo proměnné, které vedou k fenoménu nebo k jeho vývoji. Jedná se o podmnožinu příčin a jejich vlastností.

Příčinu toho, že informantka vyrůstala mimo vlastní rodinu, v dětském domově, představuje fakt, že v době, kdy došlo k umístění dítěte do ústavní péče, se rodina nacházela v nepříznivé situaci. Hlavním důvodem byla drogová závislost a tím způsobené chování matky, kvůli kterému nebyla schopna péči o děti zvládnout. Další příčinou je fakt, že otec asi zřejmě v té době nejevil zájem o děti. Zde uvedená příčinná podmínka ze strany otce představuje pouze naše domněnky, protože bližší informace o tom nejsou známy: „*Nevím, jestli volal mámě a zajímal se o nás, ale už tam zkrátka nebyl...*“. Jednou z dalších příčin je skutečnost, že v té době nebyl ani nikdo jiný z rodiny, kdo by se o děti mohl postarat.

Kontext bývá těžké odlišit od příčinné podmínky. Zde se jedná o specifické hodnoty parametrů prostředí. Množina podmínek, která ovlivňuje akce a strategie.

Dětský domov a prostředí, ve kterém dívka vyrůstala, ovlivnily její život zásadním způsobem. Na život informantky jak v dětském domově, tak potom i mimo něj měla velký vliv podpora, pomoc a ochrana ze strany bratra, který s ní v domově vyrůstal až do období adolescence a doprovází ji dodnes, dále pak nadprůměrná péče a velká přízeň ze strany vychovatelky, díky které dívka poznala teplo domova. Také pomoc a podpora ze strany kamarádek měla pro ni velký význam. Život slečny mimo domov dále pozitivně ovlivnila znovunalezená rodina, zejména pak nevlastní teta, která se stala velmi důležitou osobou v jejím životě. V prostředí, které dívku obklopovalo po odchodu z DD, byl a je pro ni velice důležitý další člověk a to nynější přítel, její „*spřízněná duše*“, díky němuž se cítí být v bezpečí.

Negativní vliv na vývoj informantky má svým způsobem výchova ze strany otce, se kterým po celou dobu pobytu v DD byla v kontaktu nejčastěji (kromě bratra) a to proto, že v ní vyvolávala pocit strachu a méněcennosti: „*...pro tátů nebudu nikdy dost dobrá...*“.

Také vztah matky k dceři, zejména pak její nezodpovědnost vůči dětem měly negativní vliv na vývoj osobnosti dítěte. Touha (neboli základní potřeba) po lásce a porozumění nebyla uspokojena, dítě bylo velmi citově a psychicky deprivováno. K částečné kompenzaci pak došlo v průběhu pobytu informantky v dětském domově, a to hlavně díky vychovatelce Heleně, která jí „*otevřela svou náruč*“.

Intervenující podmínky podobné jako kontext. Hendl (2005) poukazuje na to, že není zcela jasné jak odlišit kontext od intervenujících podmínek. Vliv prostředí na vývoj dítěte v daném konkrétním případě je tak popsán výše v kontextu.

Strategie jednání a interakce vymezuje cílené a záměrné aktivity, které jsou odpovědí na fenomén a intervenující podmínky.

Mezi aktivity, které informantka volila záměrně, patří studium na střední škole. Její velkým snem bylo dostat se na střední pedagogickou školu, protože měla ráda děti a chtěla se jim v životě věnovat. Dalším důvodem proč si přála odmaturovat, bylo to, že chtěla, aby dokázala sama sobě i svému okolí, a hlavně svému otci, že není tak špatná a že je schopná v životě něčeho dosáhnout: „*Maturita pro mě byla hodně důležitá, znamenala pro mě velký zlom. Chtěla jsem tak strašně moc odmaturovat, tak jsem si přála, aby na mě tety a třeba i TÁTA byli pyšní...*“.

Dalším velkým snem informantky bylo „*stát se modelkou, krásnou Miss*“. Od svých sedmnácti let se dívka zúčastňovala různých soutěží krásy a měla úspěch. Přihlásila se i do České Miss v roce 2014, tu sice nevyhrála, ale dostala se až do první desítky. Sama svou účast na soutěžích a touhu být úspěšná vysvětluje takto: „*To, že celý svůj krátký život běhám z jedné soutěže krásy na druhou, je jen výsledek toho, jak moc malé sebevědomí jsem měla a potřebovala jsem si ho nabrat zde, aby to lidé potvrdili za mě, ale jediný, kdo to může udělat, jste vy sami.*“

Rozhodla se také napsat knihu o svém životě v dětském domově, kterou se jí podařilo vydat a která měla celkem velký úspěch. „*...knihu jsem napsala, protože jsem vnitřně věděla, že někomu pomůže, a kdyby pomohla alespoň jednomu děvčátku, měla tahle kniha smysl...*“

Rok potom, co dívka odešla z dětského domova, prožila kritické období ve svém životě, na které nerada vzpomíná. Dostala se do dluhů a kvůli tehdejšímu příteli přišla o svou první stálou práci chůvy v Praze a vrátila se na sever Čech. Neměla ani na autobus, do nové práce (v mateřské škole) pak chodila několik kilometrů pěšky. Překonat toto těžké období v jejím životě jí pomohli lidé kolem ní: *„Všechny jsem vystrašila a mamka mi začala posílat balíky s jídlem. Hanička mi nosila obědy, teta H. mi půjčovala peníze, P. mi jezdila nakoupit. K. pro mě jezdila z práce a do práce, prala mi prádlo a žehlila...“* Byla nucena požádat o sociální dávky. Poté nastal zlom. Informantka si uvědomila, že tak dál žít nechce a začala na sobě pracovat, v čemž jí velkou oporou byla hlavně její teta H. a pak také kamarádky. Chtěla být lepší a žít jiný, lepší život: *„Chci ovlivnit svoji budoucnost a začít si více věřit a žít lépe...“*

Následky představují důsledky strategie a interakce, úmyslných i neúmyslných.

Za následky jsou v tomto případě považovány osobnostní rysy naší informantky, zejména pak vděčnost a odpuštění, ale také pocit méněcennosti a nízká sebedůvěra. O tom, jak moc měla dívka pochroumané sebevědomí v důsledku výchovy ze strany otce, nám potvrzuje následující citace: *„Je zvláštní, jak moc se mi to všechno vrací, ale dnes na sobě musím hodně pracovat, abych se zbavila velkých **pochybností o sobě samé**. V určitých okamžicích se mi vybaví vzpomínka, která se odehrála v dětství, a můj parazit v hlavě mi připomene všechna ošklivá slova a já se znova stáhnou do ulity. **Nevěřím si, a přitom si tak moc věřit chci...** Každý máme určitou míru sebevědomí, ale já pořád smýšlím tak, že co se mi nepovede, je výsledek toho, že nejsem dost dobrá.“*

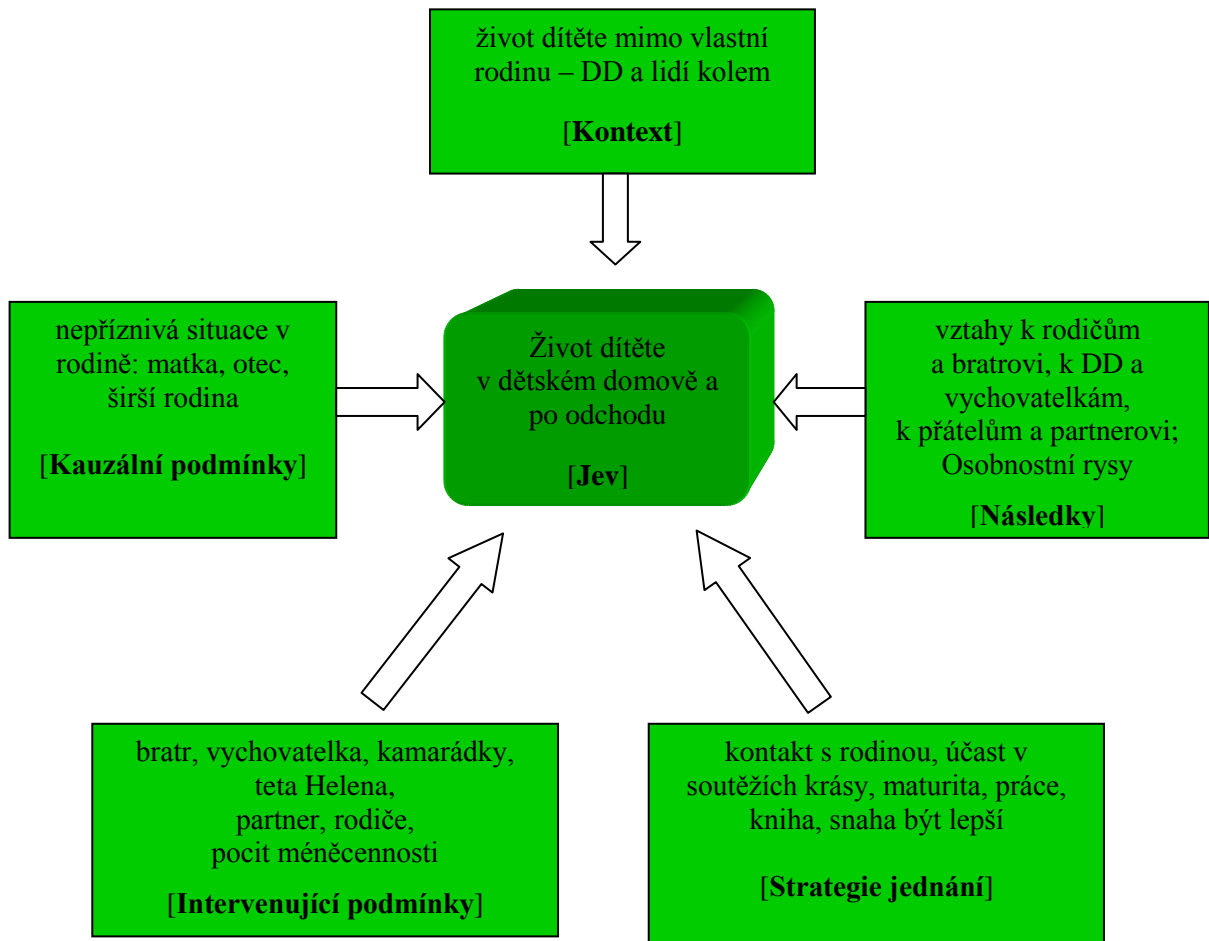
Informantka je vděčná za svůj život i za domov, ve kterém vyrůstala: *„...**jsem tak neskutečně vděčná za svůj děcák a za tety, které tam máme, všechny starosti mi najednou přišly malicherné...**“* Je vděčná za rodinu, kterou má, za lidi, kteří ji obklopují. Odpuštěla svým rodičům, a má je velice ráda.

Má ráda lidi kolem sebe a za každého z nich děkuje osudu. Je vděčná svému nynějšímu partnerovi, za lásku a pocit bezpečí, který jí poskytl: *„Se svým nynějším přítelem jsem zjistila, ...že je tu člověk, který mi rád a ochotně pomůže, že se o mě postará. **Já mám rodinu, lidi. Rozumíte, já k někomu patřím, mám své místo na zemi, svou lásku**“*

a porozumění... díky němu jsem lepším člověkem, naučil mě, jak správně mám žít, naučil mě si vážit svých hodnot. Díky němu jsem sebevědomá žena, která ví, co chce.“

Použití paradigmatického modelu nám umožnilo postihnout základní analytickou linku a provázat jednotlivé kategorie mezi sebou navzájem (schéma 5).

Schéma 5: Kauzální model



Zdroj: vlastní šetření

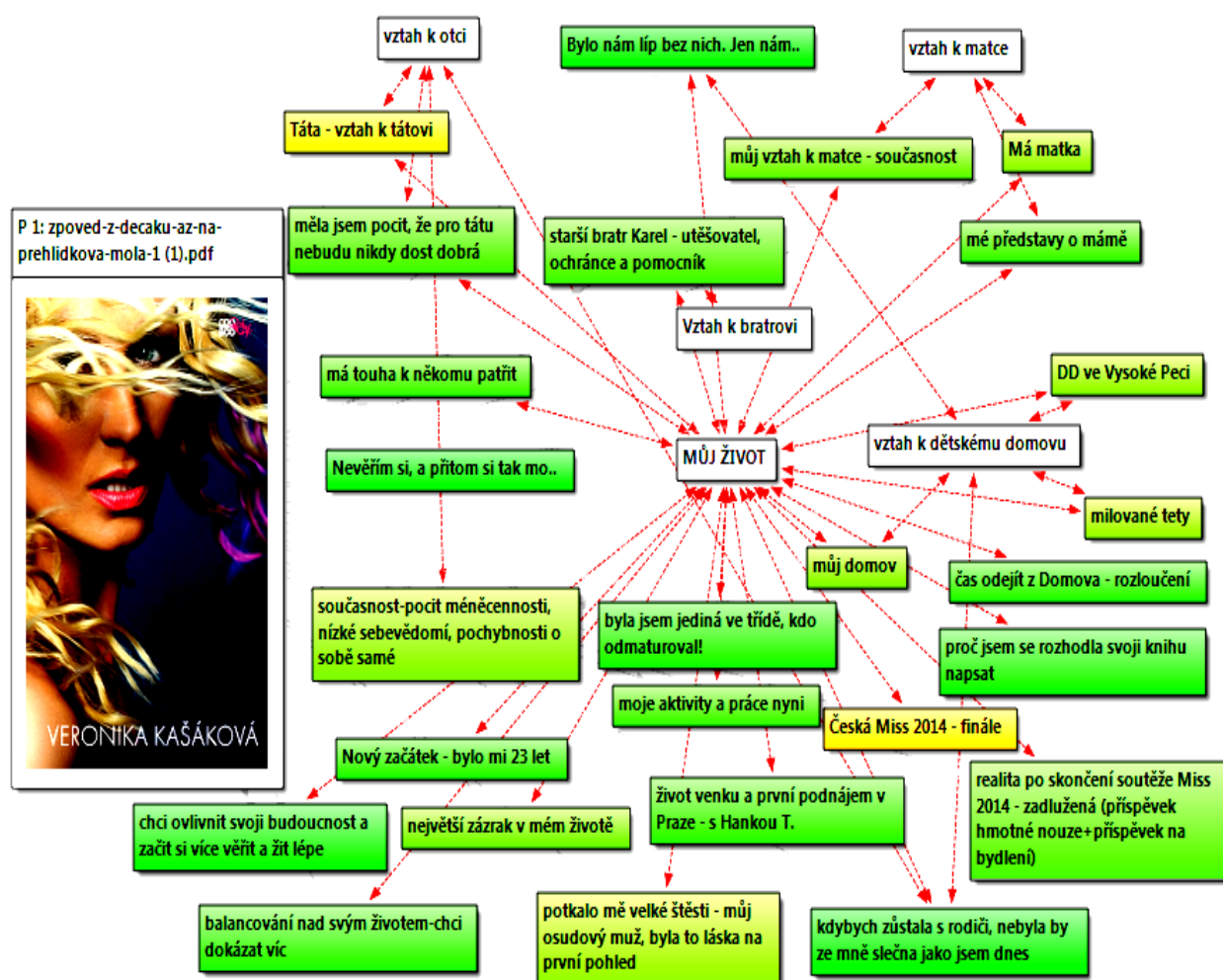
8.3.2 Klíčová kategorie výzkumného šetření

Za centrální kategorii tohoto šetření je považována kategorie, kterou jsme pojmenovali *Můj život* (schéma 5). Výsledkem analýzy získaných dat za použití selektivního kódování jsme dospěli právě k tomuto zjištění. Tato kategorie je pro tuto analýzu a její výsledky klíčová, jelikož se objevuje téměř ve všech schématech. S touto kategorií

téměř ve všech případech úzce souvisí kategorie: *Vztah k dětskému domovu*, *Vztah k bratrovi*, *Vztah k matce* i *Vztah k otci*. Ve všech vzniklých případech jsou tyto kategorie na sobě závislé, tj. život dítěte v dětském domově i mimo něj byl ve všech případech ovlivněn skutečnými vztahy s rodinou, dětským domovem a lidmi, kteří ho obklopovali.

Tato kategorie se stala klíčovou z toho důvodu, že častost jejího zmiňování v průběhu analýzy byla velmi vysoká a díky ní se vznikající teorie rozšiřovala. Dále je tato centrální kategorie vcelku variantní a ve výsledcích tohoto šetření vystupuje jako příčina i jako následek konkrétních jevů. Její pozice proměňuje souvislosti, když stojí v jádru jevů, a je důsledkem jednání dítěte, stejně tak jako dalším prvkem ovlivňujícím život dítěte jak v dětském domově, tak následně i mimo něj

Schéma 6: Můj život



Zdroj: vlastní šetření

Zde bych se ještě chtěla zmínit o současných aktivitách informantky a její osobnímu pohledu na život.

Naše informantka v se současnosti mimo jiné věnuje charitativní činnosti. Sama o tom říká: „... *mé místo a předurčení je jiné... udělala jsem velký pokrok, zúčastnila se několika charitativních projektů, vybrala jsem na svůj dětský domov 30 000 Kč... tvořím Vánoční strom přání pro děti z dětských domovů...*“

Smysl svého života vidí jinde: „*Já už nechci být královna krásy, i když za tu zkušenost jsem nesmírně vděčná a vše s ní spojené je pro mě obrovskou vzácností, dnes ale vidím smysl jinde. Mě potřebují děti, ženy, lidé, kteří začali špatně jako já.*“

V době, kdy se informantka po odchodu z dětského domova ocitla ve velké životní krizi, začala balancovat nad svým životem. Začalo jí docházet, jak moc ji v dospělosti ovlivňuje její dětství. A tenkrát se rozhodla, že to, že vyrůstala v dětském domově, využije ve svůj prospěch „...*chci zúročit to, že jsem byla v děčáku... Chtěla jsem toho najednou tolik dosáhnout a byla jsem přesvědčená, že na to mám. Začala jsem na sobě pracovat a snažila se všem, komu jsem měla něco za zlé, odpustit, taky jsem se chtěla smířit se svou minulostí a více z ní čerpat. Už jsem věděla, že svou budoucnost ovlivním jedině já sama a nezáleží na tom, kde jsem vyrůstala, ani kdo mě porodil...*“

Dívka celý svůj život toužila k někomu patřit. Téměř na každého člověka ve svém okolí se velmi upínala. Toto chování plyne z nenasycení základních životních potřeb dítěte. Sama o tom říká: „*Někdy by bylo lepší, kdybych se tolik na lidi, co mám ráda, neupínala, jistě by mi bylo lépe, naučila bych se žít sama se sebou a nežila stále v očekávání. Musím se zbavit toho, že od jiných očekávám lásku, radši ji dám sama sobě...*“

Na závěr bych chtěla dodat, že pro zdravý vývoj dítěte je velmi důležité nasycení základních životních potřeb, zejména pak potřeby bezpečí a jistoty a v neposlední řadě potřeby sounáležitosti a lásky. Děti vyrůstající mimo vlastní rodinu pociťují obzvlášť silnou touhu k někomu patřit.

8.4 Formulace zakotvených tvrzení

Z výsledků výzkumného šetření vyplývá několik tvrzení, které obsahují klíčové prvky výchovy dítěte mimo vlastní rodinu a vlivy působící na jeho život. Tato tvrzení představují nástin příčin a následků jevů, které se v souvislosti s výchovou mimo biologickou rodinu objevily v tomto výzkumu.

Shrnutí těchto závěrečných tvrzení je posledním krokem této kvalitativní analýzy a představuje jádro zkoumané problematiky.

Zakotvená tvrzení:

- *Dlouhodobý pobyt dítěte v ústavním zařízení může ohrozit jeho citový i psychický vývoj.*
- *Dítě vyrůstající mimo rodinu si může zachovat kladný vztah ke své biologické rodině.*
- *Dítě vyrůstající mimo biologickou rodinu si vytváří úzký citový vztah k personálu zařízení, ve kterém žije.*
- *Dítě vyrůstající mimo rodinu má problémy při hledání nového domova po opuštění zařízení.*
- *Někteří jedinci vyrůstající mimo vlastní rodinu jsou schopni získaný handicap vyplývající z dlouhodobého pobytu v ústavní péči částečně kompenzovat.*

9 DISKUSE

Tato diplomová práce se zabývá osobním pohledem dítěte na výchovu, která probíhala mimo vlastní rodinu. Cílem práce bylo zjistit, ***jaká je osobní zkušenost a pohled dítěte na výchovu, která probíhala mimo vlastní rodinu***. Abychom tento cíl dokázali splnit, jsme si v průběhu výzkumného šetření stanovili dílčí cíle, a to: *zjistit jaké vztahy má dítě vyrůstající mimo vlastní rodinu ke své biologické rodině a dále pak jeho vztah k dětskému domovu, ve kterém žije*.

Stanovených cílů jsem se snažila dosáhnout prostřednictvím výzkumných otázek. Hlavní výzkumná otázka zněla: ***Jak ovlivnila život dítěte výchova, která probíhala mimo vlastní rodinu?*** Tato poměrně široká výzkumná otázka byla dále rozložena do několika **specifických otázek**:

- Jaký vliv na život dítěte vyrůstajícího mimo vlastní rodinu měl vztah dítěte k rodičům?
- Jaký vliv na život dítěte vyrůstajícího mimo vlastní rodinu měl vztah dítěte se sourozenci?
- Jaký vliv na život dítěte vyrůstajícího mimo vlastní rodinu měl vztah dítěte k vychovatelům a k dětskému domovu, ve kterém žije?

Zjišťování osobní zkušenosti a pohledu dítěte na výchovu, která probíhala mimo vlastní rodinu, bylo provedeno pomocí kvalitativního výzkumu a to na principu zakotvené teorie za použití rozboru monografie jako techniky sběru dat, přičemž byla využita intenzivní metoda studia jednotlivého případu s důrazem na utříděný celkový pohled, včetně základních charakteristik jak osobnosti jedince, jeho vývoje, významných zážitků a postojů, tak i jeho vztahů k rodičům, sourozencům a širšímu sociálnímu prostředí.

Získaná data byla převedena do hermeneutické matice softwarového programu ATLAS.ti pro zpracování kvalitativních dat a následně vyhodnocena pomocí třístupňového kódování. V prvním kroku získaná data byla redukována na informace vztahující se k výzkumu, následně pomocí otevřeného kódování byly vytvořeny konkrétní kódy. Z těchto kódů byly vytvořeny jednotlivé kategorie.

V rámci axiálního kódování byl vytvořen paradigmatický model, který slouží, jako pomůcka při třídění dat. Výsledkem analýzy získaných dat za použití selektivního kódování nám vznikla klíčová kategorie, s níž ve všech případech úzce souvisí ostatní kategorie. Kategorie vzniklé v průběhu otevřeného kódování podrobně popisují vztahy informantky k rodičům, bratrovi, dětskému domovu a vychovatelům.

V důsledku takto provedené analýzy dat jsme získali odpovědi na výzkumné otázky, které jsme si položili na začátku šetření.

Vztah k otci

Vztah dívky s otcem byl velmi zvláštní, a domnívám se, že jí svým způsobem poznamenal na celý život. Informantka ho popisuje následovně: *„Táta je člověk, který pro mě hrozně moc znamená, a hluboce ho miluji, ale tolik mě bolí srdce, když si vzpomenu na dny s ním, když jsem byla tak moc slabá, tak moc malá a tak moc zraněná. Jsem přesvědčená, že si vůbec není vědom toho, co jsem si odnesla, když jsem byla s ním, kolik zlého ve mně zůstalo, protože jeho úmysly byly vždycky dobré a myslel si, že to dělá nejlépe, jak umí, ale realita byla jiná. Jeho výchova byla pro mě frustrující, plná strachu a klamání sebe sama. Je mi to líto dodě, protože on byl vlastně jediný, kdo za mnou přijel a přivezl mi dárky a volal mi každý večer. Víím, že o nás měl zájem a má dodnes...“* Z toho vyplývá, že celé své dětství se informantka svého otce svým způsobem bála. Stála o jeho pozornost a pochvalu, ale málokdy se tak stalo. Jeho výchova v ní vyvolávala pocit méněcennosti: *„...Potřebovala jsem lásku a podpořit sebevědomí, nic mi nešlo a táta byl tak tvrdý, tak přísný, pro mě tak náročný, bolela mě myšlenka na to, jaké pro něj musím být zklamání...“* Až později v dospělosti, kdy otec s dcerou začal otevřeně komunikovat, se jejich vztah zlepšil, podařilo se jim najít cestu k sobě.

Nyní je vztah dcery k otci velmi kladný: *„... já ho miluju... Často na něj myslím, i když mám pocit, že ho vůbec nepotřebuji, je pro mě podstatné vědět, že je zdravý a je se svou rodinou.“*

Řada autorů se shoduje na tom, že každý z rodičů má nezastupitelnou roli ve výchově dítěte. Šulová (2010) zastává názor, že nejen matka, ale také otec je ve výchově dítěte nepostradatelný, jeho role je zcela svébytná, specifická a s rolí matky komplementární. Čačka (2009) dodává, že otec vede dítě ke společnosti a matka k lidem. Podle Rheinwaldové (1993) by měl být rodič především pomocníkem. Náplň rodičovské role je podrobněji popsána v kapitole 3.2 *Rodinné prostředí a vliv jednotlivých členů rodiny na dítě*.

Chtěla bych zde okrajově zmínit i fakt, že informantka v dětství trpěla určitou neurotickou poruchou, která se u ní poprvé projevila, jako následek psychického vypětí právě, když byla na jedné z víkendových návštěv u otce. Jak uvádí Šnýdrová (2008), kořenem mnoha neurotických poruch je emoční nejistota a separační úzkost. Badatelé se domnívají, že odloučením dítěte od mateřské osoby je ohrožena jeho základní potřeba jistoty a závislosti. Protože dítě ještě plně nerozumí situaci, vykládá si ji nesprávně, jako odvržení a potrestání (Langmeier, Matějček, 2011; Šnýdrová, 2008). Edleston (1943; in: Šnýdrová, 2008) popsal 42 případů dětí v Londýně, kde v anamnézách mohl sledovat vznik psychických poruch (zejména neurotických syndromů) v souvislosti s hospitalizací dítěte

Vztah k matce

Do svých čtyř let dívka i se svým starším bratrem žila s matkou. Jejich dětství, podle výpovědi informantky, bylo velice smutné, děti byly těžce zanedbávané, jejich zdravý vývoj byl v důsledku nepříznivé rodinné situace velmi ohrožen. Vyrůstaly v nepodnětném rodinném prostředí, bez mateřské a otcovské lásky: „...byla jsem miminko, co toužilo po lásce a objetí...“ Příčinou této situace byla, mimo jiné, drogová závislost matky. Zde si troufnu říci, že tato skutečnost poznamenala děti na celý život. Nebyly uspokojeny základní životní potřeby dítěte, především potřeba jistoty a bezpečí. Sikorová (2011) uvádí, že skutečný pocit bezpečí je zajišťován nejprve matkou (později rodinou), dobrý vztah mezi matkou a dítětem je charakterizován vzájemným silným emočním poutem, snahou být co nejvíce nablízku.

Po nařízení ústavní výchovy, v době kdy dívky byly čtyři roky, děti byly umístěny do dětského domova. V dětském domově je matka navštívila celkem třikrát v průběhu dlouhých šestnácti let a občas jim posílala dopisy. Pokaždé, když do domova přišla, anebo dětem poslala dopis, dala své dceři novou naději. Téměř pokaždé slibovala, že už si je vezme, ale nikdy svůj slib nedodržela. Bylo to ale nad její síly, protože dlouhé roky byla ve výkonu trestu odnětí svobody. To všechno vyvolávalo v dítěti pocit nejistoty a zklamání. Celé ty roky dívka toužila po matce.

Odborníci se shodují na tom, že nepříznivé podmínky mohou narušit vývoj jedince v každém věku, ale nejzávažnější následky lze očekávat v období rychlého vývoje, tedy v dětství a období dospívání. Langmeier a Krejčířová (1998) zastávají názor, že čím je dítě menší, tím závažnější bývají škody způsobené v psychickém vývoji. Zejména první měsíce a první roky života jsou pro další vývoj rozhodující. Domnívám se, že nařízení ústavní výchovy a umístění dítěte do dětského domova v poměrně útlém věku v tomto případě bylo jediným správným řešením. Tímto se mohlo předejít a doufám, že se skutečně předešlo hlubokému narušení vývoje dítěte a s tím spojených trvalým následkům.

Po propuštění matky z výkonu trestu odnětí svobody dcera s matkou se znovu setkaly a znovu začaly budovat svůj vztah: „...*Máma vyprávěla hrozné příběhy, co si musela zažít...Bylo mi jí líto, ale „mami“ jsem jí říct nedokázala. Konečně tu byl někdo, komu jsem tak říkat mohla a měla a mně to zase nešlo...*“ Po tomto setkání dcera s matkou zůstaly v kontaktu. Matka jí volala každý den: „*Strašně moc o mě stála, a já jsem na ni nebyla nahněvaná, jen jsem věděla, že musíme na našem vztahu pracovat, že jsme si tak cizí a přitom tak blízké... ale ono se to srovná, musím ji přijmout takovou, jaká je a milovat ji tak.*“

V současnosti mají matka s dcerou kladný vztah.

Sikorová (2011) tvrdí, že ke zdravému vývoji dítě potřebuje zainteresovanost rodičů, s čímž se ztotožňují. Dítě touží po uznání a dokáže si o projevy uznání říci a musí být chváleno i v období dospívání.

Šnýdrová (2008) uvádí, že sociální zkušenosti dítěte vytvářejí tzv. bazální osobnost, což představuje určitý psychický základ, který zobrazuje konkrétní situaci jedince a s ní spojené emoce. Dále pak předpokládá, že nedostatek kladných citových vztahů – citová deprivace, může v raném období dítěte (období do 3. – 4. roku života dítěte) vytvořit již nezvratné osobnostní rysy, jako je agresivita, citová labilita, sebedoceňování aj.

Vztah k bratrovi

O dva roky starší bratr K. doprovází informantku celý život. Staral se o ni od narození. V době, kdy děti byly ještě velmi malé, a podotýkám, bydlely s oběma rodiči, v tom bytě s nimi bydlel i bratr matky, zůstávaly často doma samy a dvouletý kluk měl na starost svoji malou sestřičku: „...*Máma často chodívala v noci do baru a my děti byly sami. Staral se o mě dvouletý bratr K.... Máma bývala dlouho pryč, dlouhé hodiny, a my měli hlad. K. mě držel v náručí a utěšoval mě. ...*“ Popravdě, já osobně si nedokážu představit podobnou situaci, a je mi velice líto těch malých dětiček. Nedokážu pochopit toto jednání dospělých ...

Když se matka s dětmi odstěhovala z Prahy na sever České republiky, situace dětí se podle výpovědi informantky, ještě zhoršila. Matka i nadále nechávala doma děti často samotné. V té době již dívky byly tři roky a jejímu bratrovi pět let. Jejich život v Klášterci informantka komentuje slovy: „... *Občas nás hlídaly nějaké dvě ženy, které měly doma děsný nepořádek, a my tam lítali nahatí, do několika let v plenkách, zanedbaní a hladoví...*“ Zanedlouho poté se jim narodil další sourozenec a starší bratr, kromě své tříleté sestřičky, měl na starost i kojence. Tato situace, jak nám vyplynulo z analýzy získaných dat, trvala téměř rok. Poté shodou osudových okolností se děti dostaly do rukou orgánu sociálně-právní ochrany dětí a byly umístěny do dětského diagnostického ústavu a pak do dětského domova. Starší bratr ochraňoval a utěšoval svojí mladší sestru neustále: „... *Byla jsem pořád s bráškou. Pořád mě ochraňoval a držel za ruku.*“

Starší bratr byl velkou oporou informantky i v době, kdy prožívala velmi těžké životní období, po odchodu z dětského domova, říkal jí: „...*my dva se přece nikdy neopustíme, že jsem jediná, kdo je opravdu jeho, a nikdo mě nikdy nenahradí... Byl rozhodnutý se o mě postarat děj se co děj...*“ Pomáhal ji, jak jen mohl a byl jí vždy nablízku, i když se jejich životní cesty někdy rozcházely.

Jich **sourozenecký vztah byl a je velmi pevný, založený na velké sourozenecké lásce**. Jsou tu neustále jeden pro druhého, pomáhají si a podporují se navzájem i nyní: „... *hrozně si rozumíme a můžu s ním probrat všechno.*“

Prekop (2002) hodnotí sourozenecký vztah, jako velkou výhodu v tom smyslu, že si celé dětství vzájemně dávají trénink různých způsobů sociálního chování. Autor dále uvádí, že „Podle pořadí narození se děti naučí druhému přizpůsobovat, ... i se vzájemně ctít, bojovat proti němu, nebo s ním proti společným nepřátelům, schovávat se za něj, nebo ho zastupovat a bránit, držet s ním... Sourozenci mohou z prodělané zkušenosti těžit celý život. Přenášejí poznání na volbu partnera, na manželství, výchovu vlastních dětí i na své zaměstnání.“ (Prekop, 2002, s. 12). K tomu se přiklání i Helus (2007), který uvádí, že sourozenectví vytváří specifické možnosti pro formování partnerství a s ním úzce souvisejícího smyslu pro důvěrnost, což má velký psychologický význam. Vágnerová (2012) doplňuje, že pořadí narození dítěte zvyšuje pravděpodobnost rozvoje určitých osobnostních rysů. Podle ní nejstarší dítě má zpravidla dominantní roli, pro mladší sourozence je vzorem (v horším případě odstrašujícím příkladem). Mladší sourozenci buď tento vzor obdivují, nebo na něj žárlí, anebo mají snahu vymezit se zcela jinak.

Vztah k dětskému domovu

Do dětského domova se informantka dostala ve věku čtyř let. Důvodem umístění dětí do ústavní péče byla velmi nepříznivá situace v rodině, způsobena především nezodpovědným chováním rodičů. Před umístěním do dětského domova byl velmi ohrožen zdravý vývoj dítěte, kdy nedocházelo k uspokojování základních životních potřeb a to ani fyzických (hlad, žízeň).

Po pár měsících pobytu v zařízení si dívka (i se svým starším bratrem) zvykla na nové prostředí a začala být v domově spokojená: „...*já se duševně uklidnila, cítila jsem se v bezpečí a ulevilo se mi. Líbilo se mi tam. Moc.*“ Dětský domov brzy začala považovat za svůj domov: „... *často jsem opravdu pociťovala, že tam patřím, že zde je má rodina. Můj domov... Moje světlo na zemi.*“

Informantka byla v dětském domově velmi šťastná: „...*v děčáku jsem nikdy nepociťovala nedostatek jídla, pití nebo ošacení, nikdy jsem se tam necítila osamělá, nikdy jsem tam neměla strach, nikdy jsem se už nebála a cítila se v bezpečí... já byla v děčáku zatraceně šťastná!*“

Velký podíl na tom bezesporu, měla jedna z vychovatelek, která si malou slečnu oblíbila a nahrazovala jí matku. Díky ní informantka poznala teplo a vůni skutečného domova. Výpověď dívky o vztahu k této dámě mluví za všechno: „...*byla jiná než ostatní tety, byla ke mně otevřenější, byla má vrba a máma s kamarádkou současně... Dodnes se vidáme a voláme si každý týden. Je to má rodina a udělala pro mě maximum, přestože to vlastně vůči mně byla cizí paní, vzala si mě domů, ukázala mi teplo domova, dala mi svou náruč, a to vlastně vůbec nemusela. Udělala víc, než bylo nutné, a já jsem jí za to hrozně vděčná, nebyť jí nevěděla bych, jak chutná láska a jaké to je milovat a být milován. Ona v mém životě udělala nejvíc a já si toho hluboce vážím, protože vím, že to pro mě bylo něco navíc.*“

Informantka měla kladný vztah i k ostatním vychovatelkám a také k dětem, se kterými společně vyrůstala. I když občas k nějakým neshodám docházelo, byly to velmi nepodstatné rozepře, které pramenily nejspíš ze žárlivosti, a to proto, že výše zmíněna vychovatelka si jí brala na víkendy k sobě domů.

Zhodnocením výsledků, které vyplynuly z analýzy získaných dat, jsme dospěli k závěru, že vztah informantky k dětskému domovu a vychovatelkám je velmi kladný.

Z výše uvedené diskuze lze vyvodit odpovědi na výzkumné otázky:

Jaký vliv na život dítěte vyrůstajícího mimo vlastní rodinu měl vztah dítěte k vychovatelům a k dětskému domovu, ve kterém žije?

Vztah dítěte k vychovatelům a k dětskému domovu, ve kterém žilo, měl velmi pozitivní vliv na život dítěte vyrůstajícího mimo vlastní rodinu. Významným způsobem k tomu přispěla skutečnost, že život dítěte v dětském domově byl značnou mírou obohacen láskou a náklonností ze strany vychovatelky.

Jaký vliv na život dítěte vyrůstajícího mimo vlastní rodinu měl vztah dítěte se sourozenci?

Vztah dítěte se starším sourozencem měl velmi pozitivní vliv na život dítěte vyrůstajícího mimo vlastní rodinu. Sourozenci mají spolu velmi pevný vztah. Předpokládám, že jedním z mnoha důvodů takto pevného sourozeneckého vztahu je bezpochyby i to, že se doprovázeli celý svůj život, jak v dětském domově, tak i po odchodu staršího sourozence z DD ke svému otci. Starší bratr byl a stále je velkou oporou informantky.

Jaký vliv na život dítěte vyrůstajícího mimo vlastní rodinu měl vztah dítěte k rodičům?

Vztah dítěte k rodičům měl poměrně negativní vliv na život dítěte vyrůstajícího mimo vlastní rodinu. Na tuto otázku jsem hledala odpověď o něco déle, protože vztahy informantky s oběma rodiči jsou vcelku komplikované, i když v současnosti se tyto vztahy zlepšily a lze je považovat za kladné. Ovšem, v době kdy dítě (děti!) potřebovalo (y) oba rodiče, jejich lásku, porozumění, podporu a pomoc, ani jeden z rodičů nebyl schopen mu (jim) toto poskytnout. Příčinou této neschopnosti ze strany matky, dle mého názoru byla především těžká závislost na drogách a v důsledku toho neuspořádaný život, který v té době vedla. Příčina ze strany otce na úplném začátku tohoto příběhu nám není známá, víme, ale že když se dozvěděl, že jeho děti jsou umístěny v ústavním zařízení, snažil se to nějakým způsobem napravit.

Děti pravidelně navštěvoval, kupoval jim dárky a bral si je k sobě domů. Fakt, že výchova ze strany otce vyvolávala v dětech pocit úzkostí a strach je důvodem toho, že vztah s otcem měl taktéž svým způsobem negativní vliv na život dítěte vyrůstajícího mimo vlastní rodinu.

V žádném případě zde nechci nikoho soudit, nejsem k tomu kompetentní a nikdy bych si to nedovolila! Každý z nás má svůj osud a svůj život, a je na každém z nás jakou cestu si zvolíme. Věřím ale, že souhra okolností nás někdy může zavést úplně jiným směrem, než bychom si přáli...

Hlavní otázkou výzkumu zní: Jak ovlivnila život dítěte výchova, která probíhala mimo vlastní rodinu?

Tato poměrně široká výzkumná otázka byla rozložena do tří výše uvedených specifických otázek, na které již odpověď známe. Z výsledků analýzy získaných dat vyplývá, že výchova, která probíhala mimo vlastní rodinu, ovlivnila život dítěte pozitivním způsobem. Dítě v dětském domově se cítilo šťastně, o čemž svědčí výpověď samotné informantky: *„Přemýšlela jsem nad celým svým dětstvím, kdy jsem uznala, že to bylo štěstí v neštěstí, a to protože bylo skvělé, že jsme se dostali do tak dobrého dětského domova a že se nám tam tety věnovaly, vím, že kdybych zůstala s rodiči, nebyla by ze mě slečna, jaká jsem dnes. ...Bylo nám líp bez nich. Jen nám bylo smutno po rodině, co vidíte v televizi, u tety H... doma nebo ve školách.“*

10 ZÁVĚR

Naše děti jsou naším největším bohatstvím. Vůbec to není klišé, ačkoliv to tak může znít. Skutečně – lidské bohatství se nedá změřit ani zvážit ani spočítat a žádná „míra“ pro ně není ta správná. Jediné bohatství, které skutečně máme a do kterého máme právo a zároveň povinnost vkládat nějakou naději, jsou naše děti. Je to naše budoucnost a skutečně velice záleží na našem konkrétním přístupu a na naší snaze, jaká tato budoucnost ve skutečnosti bude

V současné době se u nás i ve světě soustřeďuje velmi mnoho pozornosti na děti ohrožené prostředím. Týká se to jak dětí vyrůstajících v rodinném prostředí, tak i dětí vyrůstajících mimo vlastní rodinu. Uspokojivé a podnětné prostředí má velkou váhu při utváření osobnosti. Nedostatek potřebných rodičovských podnětů nepříznivě ovlivňuje vývoj osobnosti nejen vývojově, ale i citově, což se může projevit změnami v prožívání, chování a uvažování. Má-li se osobnost jedince vyvíjet harmonicky a přiměřeně věku, musí být splněny určité vnitřní a vnější podmínky.

Nepříznivé podmínky mohou narušit vývoj jedince v každém věku. Nejzávažnější následky lze pak očekávat v raném věku dítěte. Dlouhodobě nepříznivé podmínky mohou vést dokonce k výrazným psychickým a sociálním změnám.

Cílem práce bylo zjistit, jaká je osobní zkušenost a pohled dítěte na výchovu, která probíhala mimo vlastní rodinu. Na počátku své výzkumné práce jsem si položila otázku, Jak ovlivnila život dítěte výchova, která probíhala mimo vlastní rodinu? Snažila jsem se přitom o vytvoření zakotvené teorie, která se bude věnovat osobnímu pohledu dítěte na jeho vlastní život, zejména pak na jeho život v dětském domově.

Ve výše předloženém textu jsem se pokusila na tuto otázku odpovědět tak přesně, jak jen bylo v mých silách. Jsem si vědomá mnoha omezení vyplývajících ze zvolené metodologie, která byla kvalitativní a založená na studii jednotlivého případu, což znamená, že výsledky se nedají zobecnit a více vypovídají o tom, jak informantka daný problém vnímala a prožívala, než o tom jak ve skutečnosti jednala. Jsem si vědoma i mnoha omezení vyplývajících z mých osobních limitů v roli výzkumníka.

Má práce nabízí možná víc nezodpovězených otázek než jistých poznatku a tvrzení. Tyto otázky zejí ve skulinách mezi jednotlivými formulacemi větami. Téma je otevřené k dalšímu zkoumání...

Doporučení:

- Práce by mohla být přínosem pro dětské domovy a diagnostické ústavy.
- Výsledky výzkumu by mohly sloužit k lepšímu porozumění stavu dětí v ústavní či náhradní rodinné péči ze strany personálu či pěstounů a rovněž pro samotné osoby, vyrůstající a vychovávané mimo vlastní rodinu.
- Práce by též mohla být určitým stimulem pro provedení rozsáhlejšího výzkumného šetření, které by se zabývalo ověřováním vzniklých teoretických tvrzení.

11 SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY

1. ALLEN, K. E., MAROTZ, L. R. *By the Ages: Behavior & Development of Children Pre-Birth Through Eight*. 1st Edition. Albany, NY: Delmar Thomson Learning, ©2000. ISBN 978-0766820487.
2. ATKINSON, R. L. et al. *Psychologie*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. 752 s. ISBN 80-7178-640-3.
3. BENDL, S. et al. *Vychovatelství: Učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada Publishing, 2015. 312 s. ISBN 978-80-247-9762-5.
4. BLATNÝ, M. et al. *Psychologie osobnosti. Hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada Publishing, 2010. 304 s. ISBN 978-80-247-3434-7.
5. BOWLBY, J. *Attachment and Loss. Volume i attachment*. 2nd Copyright © Tavistock Institute of Human Relations 1969, 1982. 326 s. [online]. Published by Basic Books. ISBN 0-465-00543-8. [cit- 2016-06-10]. Dostupné z: <http://www.abebe.org.br/wp-content/uploads/John-Bowlby-Attachment-Second-Edition-Attachment-and-Loss-Series-Vol-1-1983.pdf>
6. BUBLEOVÁ, V., FRANTÍKOVÁ, J., VYSKOČIL, F. et al. *Základní informace o pěstounské péči a péči poručníka*. 3. vyd. [online]. Praha: Středisko náhradní rodinné péče, 2014b. ISBN 978-80-87455-19-7. [cit- 2016-04-10]. Dostupné z: <http://www.latusprorodinu.cz/ke-stazeni2/literatura/>
7. BUBLEOVÁ, V., NOVÁK, O., VÁGNEROVÁ, M. et al. *Výzkum praxe náhradní rodinné péče v České republice a zkušenosti aktérů s touto praxí*. [online]. Praha: Středisko náhradní rodinné péče, 2014. ISBN 978-80-87455-25-8. [cit- 2016-04-14]. Dostupné z: http://www.nahradnirodina.cz/files/File/Konference_CR_VYZKUM_2014/Monografie.pdf

8. BUBLEOVÁ, V., VRÁNOVÁ, L., VÁVROVÁ, A., FRANTÍKOVÁ, J. *Základní informace o náhradní rodinné péči*. [online]. Praha: Středisko náhradní rodinné péče, 2011. ISBN 978-80-87455-01-2. [cit- 2016-04-10]. Dostupné z: <http://www.latusprorodinu.cz/products/dalsi-naucna-literatura/>

9. BYRNEOVÁ, L. *Andělské poselství naděje*. Praha: Knižní klub, 2013. ISBN 978-80-242-3666-7.

10. ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2009. 377 s. ISBN 80-7239-060-0.

11. ČERMÁK, I., ŠTĚPANÍKOVÁ, I. Validita v kvalitativním psychologickém výzkumu. In: *Československá psychologie*. č. 6. 1997. s. 510 – 519. ISSN 0009-062X.

12. DAVID, R. *Práva dítěte. Úmluva o právech dítěte*. Olomouc, 1999. ISBN 80-7182-076-8.

13. DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0139-7.

14. Dr. C. *A Journey to a Successful Career / Education: „From Cradle to College“*. Published by AuthorHouse, [online]. 2012. ISBN 978-1-4772-0457-3. [cit- 2016-04-14]. Dostupné z: https://books.google.cz/books?id=KD_EFQkRs_sC&pg=PA21&dq=puberta,+pubescence&hl=cs&sa=X&ved=0ahUKEwjLvvyQ1_zLAhUhmZokHS-BCtwQ6AEIOzAF#v=onepage&q=puberta%2C%20pubescence&f=false

15. DUNOVSKÝ, J. *Dítě a poruchy rodiny*. Praha: Avicenum, 1986. 139 s. ISBN 80-246-0139-7.

16. DUNOVSKÝ, J. et al. *Sociální pediatrie*. Praha: Grada Publishing, 1999. 279 s. ISBN 80-7169-254-9.

17. DUNOVSKÝ, J., 2002. Sociální pediatrie. In: HRODEK, O., VAVŘINEC, J. et al. *Pediatrie*. Praha: Galen, s. 595-600. ISBN: 80-7262-178-5.
18. DUNOVSKÝ, J., MATĚJČEK, Z., BŘICHÁČEK, V. 1999. Potřeby dítěte z hlediska sociálně pediatrického. In: DUNOVSKÝ, J. et al. *Sociální pediatrie*. Praha: Grada Publishing, 1999. 279 s. ISBN 80-7169-254-9.
19. ELIÁŠ, K., SVATOŠ, M. *Nový Občanský Zákoník, 2014*. ÚZ, Sagit: 2012. ISBN 978-80-7208-920-8.
20. EZZY, D. *Qualitative Analysis: practice and innovation*. London: Routledge, 2002. ISBN 0415281261.
21. FEDOR-FREYBERGH, P. G. *Prenatálne dieťa*. Bratislava: Vydavateľstvo F, 2013. ISBN 978-80-8895-274-9.
22. FRIESE, S. *Qualitative Data Analysis with ATLAS.ti*. 2-nd edition. London: Sage, 2014. ISBN 978-144-628-203-8.
23. GILLBERT, K., E. The Neglected Role of Positive Emotion in Adolescent Psychopathology. **In:** *Clinical Psychology Review* [online]. 32. 2012. 467-481. [cit. 2016-05-15]. Dostupné z: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22710138>
24. GREGG, M. C.; SHALE, E. *Pubertáci a adolescenti*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. 200 s. ISBN 978-80-7367-662-9.
25. HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0873-0.
26. HAUSEROVÁ-SHONEROVÁ, I. *Děti potřebují prarodiče*. Praha: Portal, 1996. ISBN 80-7178-105-3.
27. HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing, 2007. 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3.

28. HELUS, Z. *Úvod do psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2011. 320 s. ISBN 978-80-247-3037-0.
29. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portal, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2.
30. HRODEK, O., VAVRINEC, J. et al. *Pediatric*. Praha: Galen, 2002. 767 s. ISBN: 80-7262-178-5.
31. HRUŠÁKOVÁ M. et al. *Zákon o rodině*. 4. vyd. Praha: Nakladatelství C. H. Beck, 2009. ISBN 978-80-7400-061-4.
32. CHANG, Y., GABLE, S. Predicting Weight Status Stability and Change From Fifth Grade to Eight Grade: The Significant Role of Adolescents social-Emotional Well-Being. [online]. **In:** *Journal of Adolescent Health* 52. 2013. 448-455. [cit. 2016-05-10]. Dostupné z: [http://www.jahonline.org/article/S1054-139X\(12\)00396-5/references](http://www.jahonline.org/article/S1054-139X(12)00396-5/references)
33. JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*. 2. vyd. Praha: Portal, 2007. ISBN 80-7367-269-3.
34. JANSKÝ, P. *Problémové dítě a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004. 168 s. ISBN 80-7041-114-7.
35. KELNAROVÁ, J., MATĚJKOVÁ, E. *Psychologie 2. Díl. Pro studenty zdravotnických oborů*. Praha: Grada Publishing, 2014. 148 s. ISBN 978-80-247-9104-3.
36. KONOPÁSEK, Z. aby myšlení bylo dobře vidět: nad novou verzí programu Atlas.ti. *Biograf*. 2005. č. 37, s. 89-109. ISSN 1211-5770.
37. KOPECKÁ, I. *Psychologie 1. Díl: Učebnice pro obor sociální činnost*. Praha: Grada Publishing, 2011. 200 s. ISBN 978-80-247-3875-8.

38. KOPECKÁ, I. *Psychologie 2. Díl: Učebnice pro obor sociální činnost*. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-3876-5.
39. KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. *Člověk – prostředí – výchova*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-731-5004-2.
40. LANGMEIER, J. a D. KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2. Vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
41. LANGMEIER, J. a Z. MATĚJČEK. *Psychická deprivace v dětství*. 4. vyd. Praha: Karolinum, 2011. s. ISBN 978-80-246-1983-5.
42. LANGMEIER, J., BALCAR, K., ŠPITZ, J. *Dětská psychoterapie*. 3. Vyd. Praha: Portal, 2010. 432 s. ISBN 978-80-7367-710-7.
43. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 1998. 344 s. ISBN 80-7169-195-X.
44. LEWIS-BECK, M. S., BRYMAN, A., FUTING LIAO, T. [online] *The Sage Encyclopedia of Social Science Research Methods*. London: Sage, 2004. [cit. 2016-5-15]. Dostupné z: https://books.google.cz/books?id=iu1yAwAAQBAJ&pg=RA1-PA4&lpg=RA1-PA4&dq=2004%09LEWIS-BECK,+M.+S.,+BRYMAN,+A.,+FUTING+LIAO,+AT.+The+Sage+Encyclopedia+of+Social+Science+Research+Methods.+London:+Sage&source=bl&ots=lw0W_wtMIu&sig=KnzIDn89EiSVteV57QsVG4bo0As&hl=cs&sa=X&ved=0ahUKewjm8IjB7szOAhWMD8AKHYZHCI0Q6AEIMDAD#v=onepage&q=2004%09LEWIS-BECK%2C%20M.%20S.%2C%20BRYMAN%2C%20A.%2C%20FUTING%20LIAO%2C%20AT.%20The%20Sage%20Encyclopedia%20of%20Social%20Science%20Research%20Methods.%20London%3A%20Sage&f=false
45. MACEK, P. *Adolescence*. 2. vyd. Praha: Portal, 2003. 144 s. ISBN 80-7178-747-7.
46. MACEK, P. *Adolescence. Psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 208 s. ISBN 80-7178-348-X.

47. MAHDALOVÁ, T. Abraham Maslow a teorie seberealizace. *O psychologii.cz* [online]. 2015 [cit. 2015-11-26]. Dostupné z: <http://www.opsychologii.cz/clanek/154-abraham-maslow-a-teorie-seberealizace/>
48. MANSO-MORENO, J. M., GARCIA-BAAMONDE, M. E., ALONSO, M. B., BARONA, E. G. An analysis of how children adapt to residential care. In: *Children and Youth Services Review*, 33. 2011, p. 1981 – 1988. [online]. ©2015. [cit. 2016-03-26]. Dostupné z: http://www.academia.edu/23291888/An_analysis_of_how_children_adapt_to_residential_care
49. MATOUŠEK, O. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 3. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2003. 164 s. ISBN 80-8642-919-9.
50. MIKŠÍK, O. *Psychologické teorie osobnosti*. Praha: Karolinum, 2003. 213 s. ISBN 80-7184-926-X.
51. MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada publishing, 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.
52. NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. 2. vyd. Praha: Academia, 2009. 620 s. ISBN 978-80-200-1680-5.
53. PANAJOTIS Cakirpaloglu, *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-4033-1.
54. PREKOP, J. *Prvorozené dítě, o sourozenecké pozici*. Praha: Grada Publishing, 2002. ISBN 80-247-9004-1.
55. PROCHÁZKA, M. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada Publishing, 2012. 208 s. ISBN 978-80-247-3470-5.

56. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 7. vyd. Praha: Portal, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
57. PTÁČEK, R., KUŽELOVÁ, H., ČELEDOVÁ, L. *Vývoj dětí v náhradních formách péče*. Praha: MPSV, 2011. ISBN 978-80-7421-040-2.
58. RABOCH, J., PAVLOVSKÝ, P. et al. *Psychiatrie*. Praha: Karolinum, 2013. 468 s. ISBN 978-80-246-1985-9.
59. RABUŠICOVÁ, M. *K sociologii výchovy, vzdělání a školy*. Brno: Masarykova Univerzita, 1991. ISBN 80-210-0328-6.
60. RHEINWALDOVÁ, E. *Rodičovství není pro každého*. Praha: Motto, 1993. 176 s. ISBN 80-901338-4-3.
61. ŘÍČAN, P. *Cesta životem. Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Portal, 2006. 390 s. ISBN 80-7367-124-7.
62. ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti Obor v pohybu*. 6. vyd. Praha: Grada Publishing, 2010. 208 s. ISBN 978-80-247-3133-9.
63. ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. et al. *Dětská klinická psychologie*. 4. Vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. 604 s. ISBN 80-247-1049-8.
64. SIKOROVÁ, L. *Potřeby dítěte v ošetrovatelském procesu*. Praha: Grada Publishing, 2011. 208 s. ISBN 978-80-247-3593-1.
65. SINGLY, F. D. *Sociologie současné rodiny*. Praha: Portal, 1999. ISBN 80-7178-249-1.
66. SOBOTKOVÁ, I. *Psychologie rodiny*. Praha: Portal, 2007. 207 s. ISBN 978-80-7367-250-8.
67. STRAŠÍKOVÁ, B. *V roli rodičů a prarodičů*. Praha: Husitská TF UK, 2004. ISBN 80-246-0848-0.

68. STRAUSS, A., CORBIN, J. *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X.
69. STŘELEČEK, S. et al. *Kapitoly z rodinné výchovy*. Praha: Fortuna, 1992. 157 s. ISBN 80-85298-84-8.
70. STŘELEČEK, S. *Kapitoly z teorie a metodiky výchovy*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-61-3.
71. ŠABATOVÁ, A. Děláme dost proto, abychom dětem nemuseli hledat náhradní rodiče? In: *Sborník z IV. celostátního semináře NRP. Aktuální otázky náhradní rodinné péče* [online]. Brno: Trialog – Poradenské centrum, 2004. [cit. 2016-1-10]. Dostupné z: <file:///C:/Users/Valentinka/Downloads/E021%20-%20Aktu%C3%A1ln%C3%AD%20ot%C3%A1zky%20n%C3%A1hradn%C3%AD%20rodinn%C3%A9%20p%C3%A9%C4%8De.pdf>
72. ŠNÝDROVÁ, I. *Psychodiagnostika*. Praha: Grada Publishing, 2008. 144 s. ISBN 978-80-247-2165-1.
73. ŠPŮK, D. *Více o ... seberealizaci*. [online]. ©2014 [cit. 2015-11-25]. Dostupné z: <http://www.daliborspok.cz/individual/seberealizace-osobni-osobnostni-rozvoj/>
74. ŠULOVÁ, L. *Raný psychický vývoj dítěte*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2010. 247 s. ISBN 978-80-246-1820-3.
75. ŠVARŤÍČEK, R. Je zakotvená teorie teorií? *SPFFBU, Studia Paedagogica U. č. 10*. 2005. s. 133 – 145. ISBN 80-210-3891-8.
76. TOURNIER, P. *Osoba a osobnost*. Návrat domů, 1998. 190 s. ISBN 80-854-9578-3.
77. VÁGNEROVÁ, M. *Psychický vývoj dítěte v náhradní rodinné péči* [online]. Praha: Středisko náhradní rodinné péče, 2012b. 188 s. [cit. 2015-09-30]. ISBN 978-80-87455-14-2. Dostupné z: http://www.nahradnirodina.cz/files/File/psychicky_vyvoj_ditete_v_nrp.pdf

78. VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie osobnosti*. Praha: Karolinum, 2010. 467 s. ISBN 978-80-246-1832-6.
79. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I*. PRAHA: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
80. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2012a. 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.
81. VÁGNEROVÁ, M. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2004. 356 s. ISBN 80-246-0841-3.
82. VOJTOVÁ, P. *Kvalita života vybraných skupin pubescentů a adolescentů v České republice se zaměřením na psychosociální kategorie*. České Budějovice: PF JU, 2013. 93 s. ISBN 978-80-7394-447-6.
83. VÝROST, J. SLAMĚNÍK, I. *Aplikovaná sociální psychologie*. Praha: Portal, 1998. ISBN 80-7178-269-6.
84. ZACHAROVÁ, E., ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. *Základy psychologie pro zdravotnické obory*. Praha: Grada Publishing, 2011. 288 s. ISBN 978-80-247-7107-6.
85. Zákon č. 109 /2002 Sb. ze dne 5. února 2002, o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. 2002. [online]. [cit. 2016-03-16]. In: *Sbírka zákonů České republiky*, částka 48. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2002-109/souvislosti>
86. Zákon č. 359/1999 Sb. ze dne 9. prosince 1999, o sociálně-právní ochraně dětí. 1999. [online]. [cit. 2016-03-16]. In: *Sbírka zákonů České republiky*, částka 111. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-359>