

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

Vzdorování osudovým podmínkám života v dětství

Vedoucí práce: doc. PhDr. Ludmila Muchová, Ph.D.

Autor práce: Andrea Kolářová

Obor: Pedagogika volného času/ prezenční studium

Ročník: 5.

2019

Prohlašuji, že jsem svoji bakalářskou práci 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 bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích 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 30. 4. 2019

Podpis studenta:

.....

Andrea Kolářová

Poděkování

Děkuji doc. PhDr. Ludmile Muchové, Ph.D. za cenné rady, připomínky a inspiraci při metodickém vedení mé bakalářské práce. Dále děkuji svým nejbližším, a především mé mamce za podporu po celou dobu studia a při zpracování práce.

Obsah

ÚVOD	5
1 DĚDIČNOST A VÝCHOVA DÍTĚTE	7
1.1 DĚDIČNOST.....	8
1.2 VÝCHOVA.....	10
1.3 PROSTŘEDÍ	11
2 PSYCHOLOGICKÝ POHLED NA VÝVOJ ČLOVĚKA V DĚTSTVÍ	15
2.1 TEORIE SOCIALIZAČNÍCH PROCESŮ.....	16
2.2 PRENATÁLNÍ OBDOBÍ	17
2.3 NOVOROZENECKÉ OBDOBÍ.....	18
2.4 KOJENECKÉ OBDOBÍ.....	19
3 TYPY VYCHOVATELSKÝCH SELHÁNÍ OVLIVŇUJÍCÍCH NEGATIVNĚ ŽIVOT DÍTĚTE	21
4 VÝCHOVA V PROSTŘEDÍ DĚTSKÉHO DOMOVA, NÁHRADNÍ PĚSTOUNSKÁ PÉČE	24
4.1 ŽIVOT DÍTĚTE S JEDNÍM RODIČEM.....	26
5 DĚDIČNOST, VÝCHOVA A PROSTŘEDÍ Z POHLEDU TEORIÍ S. FREUDA	30
6 LOGOTERAPEUTICKÝ POHLED NA MOŽNOST ČLOVĚKA VZDOROVAT OSUDOVÝM PODMÍNKÁM V DĚTSTVÍ	32
6.1 DĚDIČNOST, VÝCHOVA A PROSTŘEDÍ Z POHLEDU TEORIÍ V. E. FRANKLA.....	33
7 VÝZKUMNÁ ČÁST	35
7.1 POPIS KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU (ANALÝZA TÉMAT).....	35
7.2 ZÁKLADNÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA PRO ANALÝZU RESPONDENTOVÝCH TÉMAT.....	37
7.3 CHARAKTERISTIKA RESPONDENTA	37
7.4 PROCES KÓDOVÁNÍ ROZHOVORU A ANALÝZA KATEGORIÍ.....	38
7.5 ANALÝZA ROZHOVORU S RESPONDENTEM M.....	46
7.6 ZÁVĚR VÝZKUMNÉ ČÁSTI	47
ZÁVĚR	48
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	49
SEZNAM PŘÍLOH	52
ABSTRAKT	60
ABSTRACT	61

Úvod

Téma vzdorování osudovým podmínkám jsem si vybrala na popud příběhu mého známého. Zaujal mě jeho životní příběh, který se začal odehrávat už v raném dětství. Právě při vyslechnutí příběhu mě začali napadat otázky: „*Co se stalo, že je teď takový?*“, „*Jak to, že se mu podařilo vyrůst v samostatně a moudře myslícího jedince?*“, „*Proč se rozhodl obrátit svůj život?*“, „*Co na něj mělo takový vliv?*“ V rámci dnešní doby, kdy se výchova řeší v mnoha diskuzích, co a jak je vlastně správně a jak se výchova posunula nebo přizpůsobila dnešní době, to považuji za velmi zajímavé téma. S ohledem právě na chlapcův příběh, v němž se prolínají právě pojmy výchova, prostředí a dědičnost.

Jaký vliv má na chování jedince určitý faktor, do jaké míry je jím jedinec ovlivňován a jak s tím může bojovat? Do jisté míry nad těmito faktory přemýšlí nejen pedagogové, ale každý z nás. Jsou to věty typu „*To máš po babičce...*“ „*To je tím, kde jsi vyrostl*“ „*Kde jsem ve výchově udělala chybu?*“

Cílem této práce je proto přiblížení pojmů výchova, prostředí, dědičnost a způsob, jakým mohou ovlivnit osobnost. Příběh respondenta a jeho analýza má za cíl ukázat, jak člověk může tyto tři faktory prožívat v konkrétním životě.

V první kapitole se zaměřuji na definici a popis pojmů výchova, prostředí a dědičnost. Druhá kapitola popisuje vývoj člověka v jednotlivých fázích dětství. Ve třetí kapitole ilustruji problematiku vychovatelského selhání. Navazuji čtvrtou kapitolou, kde popisuji ústavní výchovu a její definice. Tuto kapitolu jsem zařadila z důvodu chlapčova pobytu v dětském domově. Poslední dvě kapitoly, tj. kapitola 5 a kapitola 6 se věnují pohledům na tento problém Sigmunda Freuda a Viktora Emanuela Frankla. Poslední část práce je věnována praktické části, kde je krátká charakteristika respondenta, přepsaný rozhovor o jeho životě a tabulkový záznam kódování rozhovoru s jeho následnou analýzou.

V průběhu psaní jsem vycházela nejvíce z tištěných publikací těchto autorů:

Hoskocová Simona - *Výchova k psychické odolnosti dítěte: silní pro život*, Kolář Zdeněk - *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*, Bendl Stanislav - *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*, Řičan Pavel - *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*, Jedlička Richard - *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*, Langmeier Josef - *Vývojová psychologie*, Pemová Terezie - *Zanedbávání dětí: příčiny, důsledky a*

*možnosti hodnocení, Minuchin Salvador - Rodina a rodinná terapie, Kraus Blahoslav -
Člověk, prostředí, výchova, Novák Tomáš - Střídavá péče o dítě, Šimíčková – Čížková
Jitka - Přehled vývojové psychologie, Kosová Martina -Logoterapie: existenciální
analýza jako hledání cest, Frankl Viktor Emanuel - Psychoterapie pro laiky*

1 Dědičnost a výchova dítěte

Na vývoj osobnosti dítěte působí mnoho faktorů, které ho utvářejí. Od vlivu okolního prostředí, které působí hlavně na rozvoj inteligence, až po biologické faktory. Ty hrají v životě člověka důležitou roli. Tyto faktory mohou být dále ovlivněny životosprávou matky během těhotenství, životními podmínkami, ve kterých matka žije, ale také jejím společenským postavením. Dítě, které se narodí ve výše společensky postavené rodině, má nesrovnatelně lepší podmínky na rozvoj svého intelektu. Zpočátku je prostor pro biologické faktory slabý. Dítě je od útlého věku směřováno rodinou a později i školou. Tento tlak ovšem po nějaké době opadne, a dědičné sklony získávají prostor a přetrvávají až do dospělosti.¹

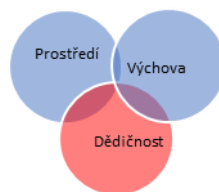
Na tom, nakolik důležitý je vliv dědičnosti, a nakolik důležitý je vliv výchovy, se odborníci dodnes zcela neshodují. Většina odborníků uvádí, že utváření osobnosti člověka je zčásti dané biologickou dědičností, spolu s výchovou v raném dětství. Někteří jsou ale přesvědčeni, že osobnost je dále možné kultivovat a zdokonalovat i následnou výchovou v rodině.²

Jiní autoři uvádějí, že utváření osobnosti dítěte je založeno na triádě *dědičnost – prostředí – výchova*. Graficky bývají tyto tři aspekty také znázorňovány jako trojúhelník, kde základnu tvoří dědičnost, a dvě odvěsny pak prostředí s výchovou. Dědičnost versus prostředí a poměr jejich vlivu na dítě je tradičním sporem vědců a odborníků. Na tom, zda má určující úlohu fyziologie člověka s genetickým základem, nebo naopak výchova a vlivy prostředí, je stále předmětem mnoha odborných debat a diskuzí. Můžeme jmenovat mnoho slavných jmen, která na první místo stavěla výchovu. Například Platón řekl, že „*člověk se stává člověkem pouze výchovou*“. Rousseau nebo Komenský říkali, že „*člověk se narodí jako nepopsaný list papíru*“. Jeden ze zakladatelů oboru duševní hygieny v českém prostředí L. Míček například tvrdil, že kdo chce být svědomitý, má se stýkat se svědomitými lidmi, kdo chce být pracovitý, má se stýkat s pracovitými. L. Míček je tedy zastáncem názoru, že prostředí člověka má na utváření jeho osobnosti obrovský vliv. Odborníci se shodnou pouze na

¹ ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6., rev. a dopl. vyd., V Grada Publishing 2. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3133-9. s. 88-89.

² LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. Psyché (Grada). ISBN 80-7169-195-x. s. 238.

tom, že všechny aspekty mají určitým způsobem vliv, ovšem neshodují se na podílu tohoto vlivu.³



1.1 Dědičnost

Pedagogický slovník definuje dědičnost jako přenášení určitých prvků, znaků, dispozic nebo nadání z rodičů, ale i z prarodičů na potomky. Dědičné znaky se přitom mohou, ale nemusejí projevit a následně rozvinout. Dědičná výbava, se kterou se dítě rodí, však nepředstavuje pouze biologické faktory, ale vzniká na základě dlouhého vývoje předků v sociálním i kulturním prostředí. Osobnost jedince se skládá jak ze zděděného, tak z naučeného potenciálu.⁴

Dědičnost představuje určité hodnoty, které jsou předávány rodiči v podobě genů či vloh svým potomkům. Na základě této výměny se děti svým rodičům podobají více než komukoli jinému. Ať už je to vzhledem nebo charakterem.⁵ Jedinec může zdědit jakékoli geny, mohou to být geny určující, např. krevní skupina. Dále jsou to geny, které jsou později ovlivněny vnějším prostředím. Jedinec, který zdědil po rodičích umění malování, ale nemá dostatečné podmínky k jeho rozvoji, nikdy nedosáhne plného rozvinutí těchto genů. Podobně je to i s dědičností chorob nebo různých poruch. Jsou choroby či poruchy, které vzniknou působením vnějšího okolí, ale také ty, které jsou vrozené, ale pouze zesílí vlivem vnějšího okolí.⁶

Ke genetické výbavě každého jedince patří vnitřní rizikové faktory. Tyto faktory představují zranitelnost člověka. Některé dítě je například od mala náchylné na různé změny, je plačtivější a citlivější. Dalším rizikovým faktorem, se kterým se dítě rodí, je temperament. Je to vrozená charakteristika, která se skrz celý život příliš nezmění. U

³ NOVÁK, Tomáš. *Mnohem menší dareba, než jste čekali*. Praha: Grada, 2014. Psychologie pro každého. ISBN 978-80-247-5069-9. S. 14-15.

⁴ KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2. S. 26.

⁵ ŠRÁM, Radim J. *Dědičnost a člověk*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. Knižnice všeobecného vzdělání mládeže. s. 15.

⁶ Tamtéž s. 131.

některých rodičů se stává, že nedokážou přijmout temperament dítěte nebo se s ním nějakým způsobem vyladit.⁷

Základem je přijetí temperamentu dítěte. Pokud je od začátku kladně přijímáno, je to základní kámen k psychické odolnosti dítěte. Kdybychom mluvili o vnějších ochranných faktorech, patří mezi ně okolí, ve kterém dítě žije. V čemž spočívá právě dobré rodinné zázemí, opora, kterou lze vnímat od přátel, sousedů, širšího rodinného okruhu. Může se sem zařadit i opora ze strany státu, který pomáhá formou sociální pomoci, jedná se například o finanční pomoc. Obecně můžeme shrnout, že pokud chce rodič vychovat psychicky odolné dítě, musí ho milovat a přijmout jeho osobnost a temperament.⁸

Beze sporu je skutečnost, že dědičnost má zcela určitě obrovský vliv na některé fyzické parametry jako výšku nebo hmotnost. Přesto je možné tyto parametry dále například výživou ovlivnit. Vědci uvádějí, že některé rysy jako inteligence, plachost či umělecké schopnosti jsou nejvíce ovlivňovány právě dědičností. Jak jsme již uvedli, u novorozenců může být mnohé ovlivněno už prostředím v děloze. Ještě před samotným narozením ovlivňuje dítě i emocionální stav matky, její stravování, užívání léků nebo alkoholu či celkový zdravotní stav. Odborníci také poukazují na důležitost kontaktu dítěte s matkou, a to právě ještě nenarozeného. Dědičné faktory tedy nejvíce ovlivňují základní potenciál osobnosti, který je následně rozvíjen prostředím a výchovou. Jestliže je například s klidným dítětem špatně zacházeno, lze z něj vychovat neustále se rozčilujícího dospělého jedince.⁹

Dědičností se zabývá jak psychologie, tak i genetika, která stanovuje dědičnost určitých vzhledových, charakterových i dalších vlastností a mapuje jejich realizaci v jednotlivých generacích. Je prokázáno, že dědičnost a genotypy limitují i fyzické kondice každého jedince. V současnosti je známo více než 150 genů, které zásadně ovlivňují fyzickou zdatnost, svalovou výkonnost i vytrvalost organismu, ať už se jedná o ty podporující a zvyšující fyzickou zdatnost těla, či naopak ty znevýhodňující. Podle určitého genotypu je dokonce možné s vysokou mírou přesnosti určit, zda je v možnostech jedince intenzivním tréninkem dosáhnout vrcholových sportovních

⁷ HOSKOVCOVÁ, Simona a Lucie SUCHOCHLEBOVÁ RYNTOVÁ. *Výchova k psychické odolnosti dítěte: silní pro život*. Praha: Grada, 2009. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2206-1. s. 18 - 19

⁸ Tamtéž s. 20-21.

⁹ JEDLIČKA, Richard. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada, 2015. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5447-5. s 19.

výkonů či nikoliv. Obecně se udává, že vliv genetických faktorů na sportovní úspěšnost jedince je zhruba 50 %.¹⁰

Dědičnost řeší i další obory kromě psychologie a genetiky, například psychiatrie a pečovatelsví. Stejně jako v rámci utváření osobnosti se i na vzniku duševních chorob podílí jak dědičnost (označovaná také jako vnitřní či endogenní faktory), tak vlivy prostředí (označované jako vnější či exogenní vlivy) jako jsou negativní perinatální vlivy, prožívání traumat, časté konflikty nebo znevýhodněné prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá.¹¹

1.2 Výchova

Vliv výchovy na utváření osobnosti je jedním z důležitých pedagogických témat. Výchova, která bývá definována jako proces záměrného působení na jedince, má za cíl dosáhnout změn v různých složkách jeho osobnosti. Při výchově jedince je utvářena a formována jeho osobnost, ať už se jedná o výchovu mravní, tělesnou, estetickou a další. V pedagogice bývá pojem výchovy používán spíše v souvislosti s pojmem vzdělávání, a často je také vzdělávání chápáno jako jeden z procesů výchovy.¹²

Pedagogický slovník definuje výchovu jako specificky lidskou činnost, jako dlouhodobé i jednorázové záměrné jednání a působení, které má rozvíjet člověka, jeho osobnost, a celkově má dosáhnout pozitivních změn v osobnosti. Výchova je součástí socializace jedince, a vždy v ní působí vychovatel a vychovávaný. Někteří autoři zdůrazňují význam vnějšího působení, jiní spíše aktivitu vychovávaného ve vzájemné interakci.¹³

Existuje mnoho stylů výchovy, a to výchova autoritářská, autoritativní, demokratická, dramatická, environmentální, estetická, globální, informační, interkulturní, liberální, mravní a občanská. Autoritářský neboli dominantní styl výchovy často využívá různých zákazů, příkazů, trestání. Vyznačuje se malým porozuměním pro potřeby a zájmy dětí a vyžadováním poslušnosti. Tento styl výchovy však často vede k závislosti dítěte, nebo naopak k odporu a nenávisti vůči vychovateli. Autoritativní

¹⁰ PASTUCHA, Dalibor. *Tělovýchovné lékařství: vybrané kapitoly*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4837-5. s. 53.

¹¹ MLÝNKOVÁ, Jana. *Pečovatelsví: učebnice pro obor sociální činnost. 2.*, doplněné vydání. Praha: Grada Publishing, 2017. ISBN 978-80-271-0131-3. s. 211.

¹² BENDL, Stanislav. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4248-9. s. 28.

¹³ KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2. s. 163.

výchova je založená na uplatňování přirozené autority vychovatele, klade na dítě jasné požadavky, které jsou však odpovídající věku i schopnostem dítěte. Vychovatel má kladný emoční vztah k vychovávanému, a výchovu vede k pozitivnímu rozvoji jedince. Demokratická výchova je založena na vzájemné spolupráci a porozumění obou zúčastněných. Práva dítěte jsou respektována, současně ale dítě přebírá odpovědnost za své jednání. Vychovatel často využívá dialog, spolupráci, a důležitá je i vzájemná úcta. Liberální výchova klade jen minimální požadavky na dítě. Dítě má v chování volnost, svobodně se rozhoduje. Tato výchova ale vede k nerespektování obecných norem, k preferování individuální svobody bez ohledu na odpovědnost vůči sobě i ostatním. Dramatická výchova je založená na využívání základních principů dramatu a divadla. Environmentální výchova je průřezovým tématem Rámcového vzdělávacího programu základních i středních škol. Jedná se o vedení žáků k dovednostem ochraňovat životní prostředí, a žít v něm. Estetická výchova působí na citovou, rozumovou a mravní stránku jedince, a ovlivňuje jeho vztah k umělecké tvorbě. Globální výchova vychází z aktuálních společenských, kulturních a environmentálních problémů současnosti, a rozvíjí osobnostní kompetence žáka a spolupráci ve třídě, pomáhá jim porozumět sobě i druhým. Upřednostňovány jsou aktivní práce žáků před tradiční formální výukou. Informační výchova učí žáka pracovat s informacemi a orientovat se v informačních pramenech. Interkulturní výchova vede k porozumění vlastní kultury i kultur ostatních a k tolerantnímu postoji k odlišným kulturám. Mravní výchova působí na citové a volné stránky vychovávaného, na jeho etické jednání, etické postoje a hodnoty. Občanská výchova je výchovou k občanství, vede k osvojení kompetencí občana demokratické společnosti, k vytváření společenské odpovědnosti.¹⁴

1.3 Prostředí

Důležitost prostředí je v současnosti jak pro vývoj jedince, tak i pro jeho výchovu, všeobecně přijímaným faktem. Řada experimentů a výzkumů prokázala, že prostředí, v němž člověk vyrůstá i ve kterém se v dospělosti nachází, má velký vliv na jedince samotného a později i na jeho efektivitu práce a pracovní výkonnost. Školy se snaží o příjemné prostředí pro žáky, o rozdělení prostoru školní učebny na různé zóny, řeší se i záležitosti týkající se vybavení tříd nebo uspořádání učeben. Je dokázáno, že prostředí se podílí na „formování“ žáků tím, že je kultivuje, motivuje, ale může je i učit

¹⁴ KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2. s. 163-165.

nepravostem. S konceptem nepřímé výchovy pracuje například sociální pedagogika, která zohledňuje působení prostředí na chování člověka, i na jeho hodnoty a postoje.¹⁵

Prostředí je určitým vymezeným prostorem, který obsahuje podněty nezbytné pro rozvoj osobnosti.¹⁶

Vnější prostředí, jak to přírodní, tak i sociální, má vliv nejen na formování postojů a chování jedince, ale i na jeho zdraví. Je například prokázáno, že více je ohroženo zdraví lidí s nižší sociální úrovní. Konkrétně jsou pro zdravotní stav významné tyto sociální faktory: životní úroveň jedince, pracovní prostředí, vzdělávání a kultura, vzájemné mezilidské vztahy, systémy zdravotní a sociální péče a demografické faktory.¹⁷

Existuje mnoho různých druhů prostředí jako makroprostředí, rodinné prostředí, vrstevnické, umělé, obytné, rekreační, přírodní, sociální, pracovní, kulturní, lokální, podnětné, závadové, školní, venkovské, městské prostředí a mnohé další. Proto jsou někdy druhy prostředí děleny podle různých kritérií. Například podle kritéria velikosti prostředí se prostředí dělí na makrosociální, regionální, lokální a mikroprostředí. Pokud je kritériem povaha činností zde realizovaných, hovoří se o prostředí pracovním, obytném a rekreačním. Z hlediska podílu člověka na podobě místa se dělí prostředí na přirozené a umělé. Podle charakteru se prostředí dělí na přírodní (fauna, flóra, geologické či geografické faktory), společenské (ekonomické nebo politické faktory), sociální (etnická, věková, vzdělanostní nebo profesní struktura obyvatel), a kulturní (vědecké poznání, mravní a právní normy, komunikační formy a další). Na základě povahy teritoria se hovoří o venkovském, městském a velkoměstském prostředí. Různé druhy prostředí se vzájemně prolínají. V souvislosti s výchovou je pak prostředí ještě obecně děleno podle frekvence (prostředí podnětově chudé, přesycené nebo optimální), pestrosti (podnětově jednostranné či mnohostranné), a kvality (prostředí podnětově zdravé, závadné a deviační).¹⁸

Například pokud dítě vyrůstá v podnětově chudém prostředí, pak bývá ve všech směrech méně rozvinuté, má chudší představy, méně vyvinuté abstraktní myšlení, ale také je méně citově i esteticky založené. V současnosti je podnětově chudé prostředí

¹⁵ BENDL, Stanislav. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4248-9. s. 83.

¹⁶ Tamtéž. s. 84.

¹⁷ ČEVELA, Rostislav, Libuše ČELEDVÁ a Hynek DOLANSKÝ. *Výchova ke zdraví pro střední zdravotnické školy*. Praha: Grada, 2009. Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-2860-5. s. 15.

¹⁸ BENDL, Stanislav. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4248-9. s. 84-85.

spojováno s dysfunkčními rodinami. Toto prostředí je však spíše výjimkou. Naopak nejčastěji se v současné společnosti vyskytuje prostředí podnětově přesycené, a to ve všech úrovních. Takové prostředí může zase u dítěte vést ke vzniku neuróz, kdy je dítě vyčerpáno velkým počtem vjemů a nemá čas na odpočinek.¹⁹

Co se týká vzájemného vztahu prostředí a výchovy, někteří autoři hovoří o dvou základních rolích, které má prostředí v souvislosti s výchovným procesem. Jedná se o funkci situační a výchovnou. Situační funkce prostředí ve vztahu k výchově znamená, že každá výchovná situace se odehrává v konkrétním prostředí, které tak k dané situaci vytváří jakousi kulisu. Kulisa může vychovateli pomáhat, nebo naopak může vychovateli práci ztěžovat. Jakékoliv výchovné úsilí se pak může v nepříznivém prostředí minout účinkem. Výchovná funkce znamená, že jedince dokáže prostředí využít jako výchovný prostředek.²⁰

Odborná literatura uvádí, že nejznámějším důkazem o zásadní roli prostředí a výchovy jsou případy takzvaných vlčích dětí. K tomu, aby se z dítěte stal společenský člověk, jsou důležité jak dispozice, tak i podněty. Odpovědí na otázku, zda je důležitější výchova nebo dědičnost, by mohly být experimenty, které by ale většinou byly společensky a eticky nepřístupné (jako například oddělení jednovaječných dvojčat ihned po narození, a následně aplikování rozdílné výchovy). Někteří autoři uvádějí, že dosavadní výzkumy nasvědčují tomu, že psychické znaky jsou predeterminovány tím větší měrou, čím jsou fylogeneticky starší.²¹

Na čem se tedy odborníci shodují? Zatímco dříve se autoři dělili na dvě skupiny, z nich jedna zastávala názor, že určující vliv má dědičnost, a druhá skupina, že určující je výchova a prostředí, v současnosti už je jisté, že všechny aspekty jsou důležité, a že geny jsou jakési „mantinely“ určující, jak se jedinec může vyvinout. Každá psychická vlastnost má biologicky dědičnou složku. Individuální rozdíly v předpokladech pro rozvoj kterékoliv psychické vlastnosti jsou způsobeny zděděnou genovou výbavou, stylem životosprávy těhotné matky a dalších okolností vývoje plodu, biologickými vlivy působícími ještě později, a konečně výchovou a vzděláním. Míru dědičnosti je dokonce možné vyjádřit i koeficientem, od nuly do 1,00 (což je plná závislost na dědičnosti).²²

¹⁹ BENDL, Stanislav. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4248-9. s. 85-86.

²⁰ Tamtéž. s. 85-86.

²¹ Tamtéž. s. 76.

²² ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6., rev. a dopl. vyd., V Grada Publishing 2. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3133-9. s. 47-49.

Na základě výše uvedených poznatků a ze své dosavadní praxe, zastávám jednoznačný názor o propojení a vzájemné synergii všech tří faktorů. Dítě se narodí s jistou dispozicí, vyrůstá v daném prostředí a jeho názory se formují praktikovanou výchovou. Vše pak působí jako hybatel rozvoje nebo naopak jej brzdí. Dítě přebírá za své - za normu - přesně to, co má možnost vidět a co je pro něj běžné. Genetická výbava a prostředí se ovlivnit nedají, pedagogický pracovník však má možnost působit výchovně. Přičemž výchova může zpětně částečně ovlivnit i prostředí.

V praxi to znamená nutnost co nejbližšího poznání dítěte a pochopení jeho situace. Toho lze docílit vhodnou pozorností, nasloucháním a správnou komunikací. Vhodně pokládané otevřené otázky mohou pomoci rozkrýt situaci dítěte a vhodně na ni reagovat. Lze působit čistě pedagogicky a výchovně, ale zároveň je důležité získání důvěry, kdy je možné se pokusit o přeformování názorů a návyků. Tím lze částečně eliminovat i vliv prostředí (např. žije-li dítě ve vyloučené lokalitě a pochopí-li, že úklid je běžná věc, může to pomoci k ovlivnění prostředí).

Co se týká genetických dispozic, ty jsou ovlivnitelné dle mého názoru jen částečně a to za pomoci vhodně uplatněné pedagogiky, v případě nutnosti i speciální. I méně nadané dítě může zažít velký úspěch, pokud se podaří identifikovat oblast, ve které může vyniknout a v té jej podpořit.

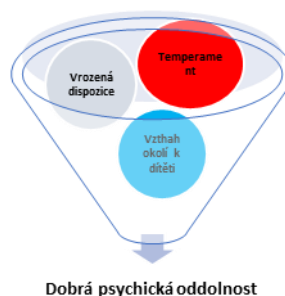
Výchova má pak dva aspekty – školní a domácí. Školní výchovou lze docílit pěkných výsledků a zpětného působení na prostředí. Avšak domácí výchova je těžko ovlivnitelná, protože tu provozují již dospělí jedinci – rodiče či příbuzní, které v podstatě již nijak formovat a korigovat nelze. Je možné pouze s nimi hovořit, ale účinky nemusí být příliš průkazné. Je pak otázkou, které působení bude silnější, zda školní nebo domácí.

2 Psychologický pohled na vývoj člověka v dětství

Pro vývoj člověka jako takového je nejdůležitější raná citová vazba, která ovlivňuje citový vývoj dítěte a zároveň i jeho pohodu. Raná citová vazba je prioritní i právě proto, že má vliv na dlouhodobý vývoj dítěte. To, jaký si rodiče se svým dítětem vytvoří vztah má obrovský vliv na pozdější osobnost dítěte v dospělosti a na to, jak dítě bude interpretovat chování ostatních lidí.²³

Riziko rané vazby je, když se mezi rodičem a dítětem utvoří vazba nejistá. V tomto případě se dítě později hůře vyrovnává s obtížnými interpersonálními situacemi. Dítěti hrozí, že dále bude mít menší sociální a emoční chápání na rozdíl od dětí, které měly bezpečnou vazbu. Tyto děti navazují mnohem harmoničtější a pozitivní vztahy.²⁴

Pro základ dobré psychické odolnosti dítěte jsou důležité tři věci. Jde o vrozenou dispozici, která může být matkou v době těhotenství podpořena zdravým způsobem života. Temperament dítěte, který je přijímán kladně a s láskou, je další nezbytnou součástí k psychické odolnosti. Posledním základním kamenem je vztah okolí k dítěti. Převážně jde tedy o vztah dítěte s pečující osobou (matkou). Vztah těchto osob se upevňuje v prvních sedmi měsících života dítěte.²⁵



Právě na těchto základech se buduje psychická odolnost dítěte ještě za pomoci čtyř prostředků. Prvním prostředkem je pocit kontroly, kde je dítě spoluúčastníkem dění, je zapojováno do rozhodování, žádáno o spolupráci. K dalšímu prostředku se řadí rozumění situaci, kdy je důležitý stručný a přímý popis situace, ve které se dítě nachází a výklad přiměřený věku dítěte. Nezbytnou součástí je i poznání smyslu činnosti, ke které je dítě vedeno. Důležité je vysvětlení, jak a proč se věci dějí. A posledním

²³ MURRAY, Lynne. *Psychologie malých dětí: jak vztahy podporují vývoj dětí od narození do dvou let*. Přeložil Viola SOMOGYI. V Praze: Stanislav Juhaňák - Triton, 2016. ISBN 978-80-7553-011-0. s. 124.

²⁴ Tamtéž s. 125.

²⁵ HOSKOVCOVÁ, Simona a Lucie SUCHOCHLEBOVÁ RYNTOVÁ. *Výchova k psychické odolnosti dítěte: silní pro život*. Praha: Grada, 2009. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2206-1. s. 21.

prostředkem k budování psychické odolnosti je, aby dítě zažívalo úspěch. Když se dítěti něco povede, nejlépe po samostatné činnosti, je dobré ho pochválit.²⁶



2.1 Teorie socializačních procesů

Proces výchovy a socializace pojímají různí autoři odlišně. Vídeňský psycholog Sigmund Freud pojímal socializaci jako konfrontaci dítěte se společností, George Herbert Mead spíše jako spolupráci dítěte a společnosti.

Sigmund Freud se zaměřil na osobnost, na individuální charakteristiky vzorců chování a myšlení. Uváděl, že i dětské zkušenosti vytěsněné do nevědomí významně ovlivňují utváření osobnosti každého jedince. Socializaci a formování osobnosti Freud pojímal jako ostrou vnitřní konfrontaci mezi biologickými pudy a osvojenými společenskými požadavky.²⁷

Eriksonova epigenetická teorie klade větší důraz na učení a sociální vlivy než na biologické potřeby. Počátek tvorby vlastní identity popisuje Erikson jako proces identifikace, tedy proces, ve kterém si jedinec vybírá dospělé osoby jako modely a pokouší se napodobovat jejich chování. Přestože je základní identifikace formovaná již v dětství, odehrává se v průběhu celého života. Jádrem lidské osobnosti je individuální a vědomá zkušenost vyznačující se zřetelnou odlišností osobní identity od jiných lidí a jejich myšlení. První fázi Erikson označuje jako fázi „důvěry versus nedůvěry“. Tato fáze trvá zhruba do jednoho roku věku dítěte. U dítěte je přitom rozhodováno o tom, zda se pro něj svět stane bezpečným místem či nikoliv. Druhá fáze „autonomie versus pochybnosti a stud“ probíhá asi od jednoho roku do tří let. Jedná se o období rychlého fyzického i intelektuálního rozvoje, kdy se dítě osamostatňuje, ale současně dítěti hrozí neúspěchy a pocity studu a pochybností. Jedná se o velmi důležité období, kdy by mělo

²⁶ HOSKOVCOVÁ, Simona a Lucie SUCHOCHLEBOVÁ RYNTOVÁ. *Výchova k psychické odolnosti dítěte: silní pro život*. Praha: Grada, 2009. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2206-1. s. 21–22.

²⁷ JEDLIČKA, Richard. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada, 2015. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5447-5. s. 20.

být dítě po počátečních pokusech o autonomii podporováno, jinak ztrácí sebedůvěru. Třetí fáze „iniciativy versus provinění“ probíhá od tří do šesti let. Tato fáze se vyznačuje představivostí, vývojem řeči, pocity viny, rozvíjením svědomí. Fáze „příčinnivost versus méněcennost“ probíhá od šesti do dvanácti let. V tomto období se dítě učí respektovat formy vzájemných vztahů a řešit úkoly. Rozvíjí se procesy učení, dítě vyžaduje ocenění, a případné zdůrazňování jeho neúspěchů u něj vyvolává pocity selhání a ztrátu sebevědomí. Tyto pocity se v daném období stávají součástí osobnosti. Fáze „identity versus zmatku“ u jedince probíhá v období adolescence, tedy asi od dvanácti let až do plnoletosti. V této fázi se jedinec ptá, kdo je, jaký je jeho smysl života, jak ho vidí ostatní. Fáze „intimity versus izolace“ trvá od plnoletosti až po mladší dospělost. Jedinec má snahu odevzdat se citovým vztahům, projevit morální sílu. Fáze „rozpuzování versus vstřebávání Self“ probíhá ve středním věku. Jedinec se více než na vlastní zájmy začíná soustředit na budoucí generaci. Zatímco totiž dítě potřebuje, aby o něj někdo pečoval, naopak dospělý chce, aby někdo potřeboval jeho. Poslední fáze „integrity „já“ versus zoufalství“ probíhá v nejvyšším věku, kdy jedinec uvažuje o dovednostech ve stáří. Osobnost jedince je tedy formovaná v průběhu celého jeho života, ale naprosto zásadní je vhodná výchova a vhodné prostředí již v dětství.²⁸

2.2 Prenatální období

Období těhotenství zpravidla trvá 9 měsíců až do porodu. Je to nejranější období pro vývoj základů psychického vývoje člověka. Plod je postupem času schopen spontánně hýbat končetinami a reagovat na mnohé podněty ať už zvukové či vizuální. Též reaguje na tlak i bolest. U plodu se v době, kdy se dostává do kontaktu s matkou, jedná o spontánní pohyby, na které matka reaguje, postupně tak vzniká sociální interakce. Jednoznačně zde ale platí, že pro dítě je významný základ psychicky dobrý stav matky v době mateřství.²⁹

Na první narušení základů psychického vývoje dítěte se může narazit ihned po porodu. Předčasně narozené dítě opustí své prozatímní prostředí mnohem dříve, než je dáno, a to způsobuje labilitu, zvýšenou úzkostnost, méně reaguje na smyslové i sociální

²⁸ JEDLIČKA, Richard. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada, 2015. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5447-5. s. 22–24.

²⁹ LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍROVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. Psyché (Grada). ISBN 80-7169-195-x. s. 21–22.

podněty a v pozdějším věku se mohou objevit poruchy soustředěnosti, vizuomotorické obtíže, specifické poruchy učení, vady řeči a mnohé další.³⁰

Už v tomto období je naprosto zásadní okamžik přijetí dítěte matkou i otcem a jeho začlenění do společného života. Důležitá je komunikace rodičů s dítětem v rámci, níž je podstatné brát dítě jako součást sebe a prožívat s ním jednotlivé dny, povídat si s ním o jednotlivých radostech a přáních, soustředit se na něj. Dítě si zvyká na matčin a otcův hlas, případně i hlasy sourozenců, které ho budou provázet v dalším životě. Dítě už vnímá zvuky, reaguje na řeč, hudbu, zpěv, a to buď neklidnými pohyby, nebo naopak klidem. Plod také už může vnímat doteky, a na základě experimentů se usuzuje, že v prenatálním období dokonce vnímá už i chuť.³¹

2.3 Novorozenecké období

Toto období trvá přibližně jeden měsíc od narození.³² Do základu správného psychického vývoje dítěte patří také sám porod. Jedná se o mnoho aspektů, kde záleží na první lékařské prohlídce pediatra novorozence, samotné zacházení s novorozencem, ale hlavně průběh porodu. Doporučuje se mít porod, který se nejvíce přibližuje domácímu porodu, to znamená porod šetrný, klidný a v prostředí, které je mamince příjemné.

Aby mezi matkou a dítětem probíhala společná interakce, je dobré ihned po porodu položit dítě na břicho matky, která jej tře a jsou spolu „kůži na kůži“. Toto je předpoklad pro navázání optimálního vztahu.³³

Pro zkvalitnění interakce je důležitá mimika, skrze niž se zrcadlí pocity dospělého k dítěti, dochází tak i k emočnímu vyladění.³⁴

³⁰ LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. Psyché (Grada). ISBN 80-7169-195-x. s. 24.

³¹ ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. *Dítě: vývoj a výchova od početí do tří let*. Praha: Grada, 2003. Pro rodiče. ISBN 80-247-0552-4. s. 18.

³² Pedia.cz pro rodiče o dětech: Dětství a vývojové fáze dětství. *Pedia* [online]. [cit. 2019-04-25]. Dostupné z: <http://www.pedia.cz/pedia/dite>

³³ LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. Psyché (Grada). ISBN 80-7169-195-x. s. 27–28.

³⁴ LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. Psyché (Grada). ISBN 80-7169-195-x. s. 43.

2.4 Kojenecké období

Nastává po období novorozeneckém a trvá do konce 1. roku.³⁵ Kojenci jsou vybaveni tzv. protosociálním chováním, které umožňuje komunikaci s okolním světem. Dítě reaguje na své okolí pomocí úsměvu. U kojenců se kromě vrozených dispozic přidává k psychické odolnosti také právě vztah, který si dítě utvoří s osobou, jež o něj pečuje. Právě tato bezpečná vazba k pečující osobě pomáhá dítěti vybudovat si důvěru ve svět. Pokud se tato vazba povede, dítě ví, že v případě stresu či strachu vyhledá blízkost rodičů a úzkost se snižuje. Postupem času se tato vazba zvětšuje i na okolí a dítě si tvoří vztah s několika dalšími blízkými lidmi.³⁶

Dítě vyjadřuje svou radost a spokojenost už ve druhém nebo třetím měsíci prvním úsměvem, když dítě pozná obličej matky, která se na něj usmívá. Už se nejedná o náhodnou grimasu, jako v předcházejícím období. V šestém měsíci věku pak dítě vyžaduje lásku formou mazlení se s blízkými lidmi a škádlením. V sedmém měsíci věku už existuje specifický citový stav k mateřské osobě. Dítě upřednostňuje jednu osobu.³⁷

V dnešní době je psychická odolnost dítěte velmi důležitým aspektem pro kvalitu života. Je to dáno tím, že často jsou skutečné vztahy nahrazovány virtuálními a již ve velmi raném věku se děti dostávají do kontaktu s různými elektronickými přístroji, které často nahrazují skutečné kontakty. Tento stav může být pro dítě a jeho vývoj velmi nebezpečným, protože sociální sítě nebo elektronické hračky a přístroje nenahradí skutečné vztahy a nenaučí dítě se pohybovat a uspět v reálném světě. Vztahy s rodiči mohou být vynikající, ale při nedostatečné socializace a praktické spoluúčasti dítěte na životě rodiny, může být přechod do kolektivu problémovým nebo i traumatizujícím.

Skutečné vztahy, které se budují již od těhotenství matky, jsou nenahraditelné. Samozřejmě IT inteligence je dnes nutná, ale nesmí narušit zdravý sociální vývoj dítěte. Pouze reálný svět a setkání se s reálnými problémy a úspěchy mohou být přínosem pro budování osobnosti dítěte.

Dítě by mělo zažívat jak úspěch, tak i neúspěch, protože úspěch upevní jeho víru v sebe a neúspěch, který je správně vysvětlený, zase naopak znamená možnost posunu a

³⁵ Pedia.cz pro rodiče o dětech: Dětství a vývojové fáze dětství. *Pedia* [online]. [cit. 2019-04-25]. Dostupné z: <http://www.pedia.cz/pedia/dite>

³⁶ HOSKOVCOVÁ, Simona a Lucie SUCHOCHLEBOVÁ RYNTOVÁ. *Výchova k psychické odolnosti dítěte: silní pro život*. Praha: Grada, 2009. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2206-1. s. 25-26.

³⁷ SIKOROVÁ, Lucie. *Potřeby dítěte v ošetrovatelském procesu*. Praha: Grada, 2011. Sestra (Grada). ISBN 987-80-247-3593-1. s. 150.

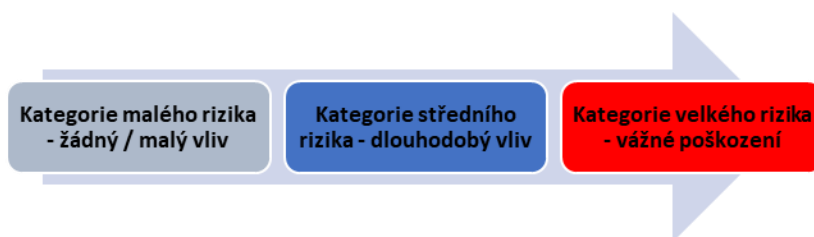
zdokonalení. I z neúspěchu se dá při správné práci s dítětem získat pozitivní vjem a posílení psychické odolnosti.

V pedagogickém prostředí je třeba s velkou pozorností dbát na to, aby děti byly řádně začleněny do kolektivu a pokud dochází k nějakému problému, je třeba zjistit jeho podstatu a s dítětem začít vhodně pracovat. Problematika správná socializace dětí se nemusí týkat jen dětí ze znevýhodněných rodin, ale týká se často i dětí, které mají nadbytek, ale schází jim správný kontakt s rodiči. Se všemi těmito dětmi je třeba pracovat jinak, právě na základě zjištěných fakt.

3 Typy výchovatelských selhání ovlivňujících negativně život dítěte

Výchovatelských selhání existuje mnoho. Od těch, které si vychovatel v dané době ani neuvědomuje, ale které později ovlivní život vychovávaného, až po ty skutečně zásadní, které ovlivňují život dítěte okamžitě. K naprosto nejhorším a fatálním výchovatelským selháním samozřejmě patří neschopnost se o dítě postarat nebo skutečnost, kdy je dítěti vědomě ubližováno. Jedním z nejvíce odsuzovaných chování, která jsou neomluvitelným selháním, jsou fyzická i psychická týrání nebo sexuální zneužívání. Za zásadní selhání je považováno, pokud například rodič nebo jiná odpovědná osoba (jiný vychovatel) nezajistí dítěti dostatečný přístup k potravinám, oblečení, přístřeší nebo zdravotní péči. Za selhání je ve většině vyspělých zemí považováno, i pokud je malé dítě opuštěné, tedy ponechané bez přiměřeného dohledu po delší časovou dobu, která už je pro něj riziková. K selhání a zanedbávání dítěte však může docházet už během těhotenství matky, která například nezohledňovala potřeby dítěte a užívala návykové látky a podobně.³⁸

Zahraniční odborná literatura rozlišuje tři stupně zanedbávání a výchovatelských selhání. Jedná se o takzvanou kategorii nejmenšího, středního a vážného rizika. Kategorie nejmenšího rizika většinou nemají závažný vliv na dítě. Kategorie středního rizika představuje dlouhodobé negativní působení na dítě, například dlouhodobý nedostatek kvalitní výživy. Kategorie vážného rizika představuje případy, kdy může být fyzické nebo psychické zdraví dítěte skutečně vážně poškozeno. Spadá sem například zanedbávání zdravotní či duševní péče, ale i zanedbávání rozvoje osobnosti dítěte.³⁹



Psychické týrání, zejména emoční, má obrovský vliv na formování dítěte, jeho osobnost, a ne celý jeho další život. Stejně jako existuje mnoho nevhodných výchovatelských stylů, existuje také řada typů psychického týrání: pohrdání (posmívání,

³⁸ PEMOVÁ, Terezie a Radek PTÁČEK. *Zanedbávání dětí: příčiny, důsledky a možnosti hodnocení*. Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-247-5695-0. s. 29-30.

³⁹ Tamtéž s. 31.

zdůrazňování neschopnosti), terorizování (přihlížení rodinnému násilí), extrémní izolování, korumpování (nabádání dítěte k antisociálnímu chování), odepírání emoční opory. Všechny typy chování dětskou psychiku nenávratně poškodí.⁴⁰

Kromě jmenovaných zásadních výchovatelských selhání, jako jsou užívání návykových látek rodičem, celková nedostatečná péče o dítě, existují i další selhání. Může jím být nevhodný styl výchovy. Jak jsme si již uváděli, tak autoritářský styl výchovy příliš často používá zákazy a trestání, vyznačuje se malým porozuměním pro potřeby a zájmy dětí, a může vést k nenávisti k vychovateli. Naopak i liberální styl výchovy může dítěti ublížit, a může se tak jednat o výchovatelské selhání. Liberální výchova neklade na dítě téměř žádné požadavky, a dítě nemá stanoveny hranice. Tato výchova vede k nerespektování norem a neodpovědnosti vůči ostatním.⁴¹

Jako nevhodné výchovatelské styly jsou popisovány tyto: rozmazlující výchova (rodiče splní dítěti naprosto každé přání, a to se pak na nic netěší, neumí čekat, je rozmazlené), zavrhuje výchova (rodiče příliš často dítě odmítají a ospravedlňují to nezbytností kázně; existuje zde spojitost s výchovou autoritářskou), nadměrně ochraňující výchova (nadměrně starostlivá výchova, která dítěti až brání v postupném získávání nových dovedností), perfekcionistická výchova (snaha o dokonalost dítěte, kladení nepřiměřených požadavků), nedůsledná výchova (rodič kolísá mezi krajní povolností a přísností), výchova zanedbávající či zneužívající dítě.⁴²

Obecně se ve společnosti traduje, že rodič či vychovatel nemusí být naprosto perfektní, a občas udělá i chybu ve výchově, ale musí dítě vychovávat s láskou. Výchova s nedostatečnou láskou se často objevuje v rodinách se špatnými sociálními poměry, u rodičů s nižší mentální vyspělostí nebo vůči dětem z předchozího manželství. Děti bez dostatku láskyplné výchovy zaostávají v mentálním vývoji, bývají nesoustředěné, citově chudé, či naopak přehnaně přítulné.⁴³

Děti, které spadají do kategorie, kde došlo k selhání ve výchově, jsou většinou relativně jednoduše rozpoznatelné. Děti se totiž díky své bezprostřednosti většinou projevují impulzivně a nemají tendenci „hrát“. Týká se to především mladších dětí. Ve

⁴⁰ LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. Psyché (Grada). ISBN 80-7169-195-x. s. 283.

⁴¹ KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2. s. 163–165.

⁴² LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. Psyché (Grada). ISBN 80-7169-195-x. s. 269–270.

⁴³ SIKOROVÁ, Lucie. *Dětská sestra v primární a komunitní péči*. Praha: Grada, 2012. Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-3592-4. s. 31.

své praxi jsem zaznamenala dva extrémy – děti bojácné a bez sebedůvěry a na opačné straně děti agresivní.

Děti bojácné a bez sebedůvěry jsou z pedagogického pohledu lépe formovatelné, ale o to více trpí jejich psychika. Děti agresivní naopak bývají těžko zvladatelné i pro pedagogického pracovníka a na první pohled jejich psychika netrpí. Zůstává však otázkou, jak vypadá jejich „vnitřní boj“ v okamžiku, kdy se zklidní a jsou schopny o sobě zapřemýšlet.

Výchovná selhání s sebou nesou opět velké riziko, kdy si děti vytvoří na základě určitých zkušeností své vzory. Ty jsou potom těžko změnitelné, a pokud se nepodaří jejich sílu zmírnit, hrozí jejich přenesení dále do výchovy budoucích potomků stávajících dětí. Z těchto situací pak vzniká jakýsi začarovaný kruh, z něhož je velmi těžké vystoupit.

4 Výchova v prostředí dětského domova, náhradní pěstounská péče

Dětem, které nemohou být z různých důvodů vychovávány ve své biologické rodině, je poskytována náhradní výchova. Náhradní výchova se uskutečňuje formou náhradní rodinné péče či ústavní péče. Náhradní rodinnou péčí je myšleno vychovávání dítěte jinými osobami než biologickými rodiči, avšak život dítěte se podobá tomu v přirozené rodině. Náhradní rodinná péče může znamenat péči jiné fyzické osoby než rodiče, osvojení (adopci), poručenství s péčí, nebo pěstounskou péčí. Ústavní péče je pak výchovou v různých zařízeních. Důvodem umístění dítěte do zařízení ústavní péče může být neschopnost rodiče postarat se o dítě, nevyhovující sociální situace rodiny nebo další závažné skutečnosti. Do ústavní péče v České republice patří následující zařízení:

- Kojenecké ústavy a domovy pro děti do třech let věku
- Diagnostické ústavy (ty na základě komplexního vyšetření umístí děti do dětského domova, dětského domova se školou nebo výchovného ústavu)
- Dětské domovy (zajišťují péči pro děti, které nemají závažné poruchy chování, jedná se zpravidla o děti od 3 do 18 let)
- Dětské domovy se školou (zařízení pro péči o děti s nařízenou ústavní výchovou se závažnými poruchami chování, zpravidla pro děti od 6 let do ukončení povinné školní docházky)
- Výchovné ústavy (péče pro děti starší 15 let, které mají poruchy chování a emocí, zřizovány zvláště pro děti s uloženou ochrannou výchovou a nařízenou ústavní výchovou)
- Domovy pro osoby zdravotně postižené
- Zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc (například Klokánky).⁴⁴

Základní organizační jednotkou je v dětském domově rodinná skupina dětí zpravidla různého věku i pohlaví. Rodinná skupina má od pěti do osmi dětí, v závislosti na jejich fyzické i psychické úrovni. Pokud je to možné, upřednostňuje se zařazování

⁴⁴ Otevřená budoucnost. *Formy náhradní výchovy*. [online]. 2013 [cit. 23.1.2019]. Dostupné z: <http://www.otevrenabudoucnost.cz/formy-nahradni-vychovy/>

sourozenců do stejného dětského domova, ideálně do stejné dětské skupiny. V jednom dětském domově pak může být zřízeno od dvou do osmi rodinných skupin.⁴⁵

Dětské domovy jsou tedy definovány jako školská zařízení pečující o děti bez závažných poruch chování, o které se rodiče nedokážou, nechtějí nebo nemohou postarat. Dětský domov plní funkci výchovně-vzdělávací, sociální, zdravotní a preventivní. Jeho výchovné působení je zaměřeno na dobu mimo vyučovací proces. Vychovatelé pomáhají dětem jak ve školní přípravě, tak ve zvládnutí sebeobslužných návyků, včetně společenských návyků nebo schopnosti přiměřené komunikace. U dětí, které se do domova dostanou, je často nutné základní hygienické návyky teprve vytvářet, a odstraňovat zlovyky. Důležitou součástí výchovy v dětských domovech je pedagogické ovlivňování volného času, poskytování odpočinku dětem, přiměřenou zábavu. Důraz je kladen také na účast dětí v základních uměleckých školách, tělovýchovných jednotách nebo domech dětí a mládeže. Dětský domov dětem poskytuje svobodu přiměřenou jejich věku a dalším okolnostem. Pracovníci dětského domova také většinou podporují styky dětí s rodiči a dalšími rodinnými příslušníky.⁴⁶

Nabízí se otázka, zda je pro dítě vhodnější prostředí dětského domova nebo náhradní pěstounská péče. Samozřejmě pro dítě je nejvhodnější vyrůstání a výchova v plně funkční biologické rodině, protože ani nejlepší dětský domov nemůže dítěti nabídnout trvalou citovou vazbu na blízkou osobu, jako je matka a otec. Pokud to ale není možné, častěji bývá upřednostňována pěstounská péče. Důležité jsou ale všechny okolnosti a skutečnost, zda by se jednalo o pěstounskou péči na přechodnou dobu, nebo dlouhodobou. Pěstounská péče například umožňuje své původní rodině vyřešit stávající problémy, aby se později dítě mohlo do rodiny vrátit. Pokud má pěstoun zájem o dlouhodobé pěstounství, je-li to možné, doporučuje se raději adopce dítěte, což náhradním rodičům umožní navázat s dítětem plnohodnotný vztah tak, jako by bylo jejich vlastní. Většina odborníků se shoduje na tom, že počet dětí v pěstounské péči narůstá, a na děti to má výrazně pozitivní dopad. Každé dítě potřebuje někoho, kdo ho má rád a přijímá ho takového, jaký je.⁴⁷

⁴⁵ JEDLIČKA, Richard. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada, 2015. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5447-5. s. 398.

⁴⁶ BENDL, Stanislav. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4248-9. s. 144.

⁴⁷ Český rozhlas. *Pěstounská péče versus dětský domov. Co je pro dítě lepší?* [online]. 2015 [cit. 23.1.2019]. Dostupné z: <https://radiozurnal.rozhlas.cz/pestounska-pece-versus-detsky-domov-co-je-pro-dite-lepsi-6491901>

Normálně vyvíjející se dítě si už svou přirozeností žádá lidsky laskavé a bezpečné prostředí a emoční přílnutí k vychovávající osobnosti. Právě i zkušenosti z dětských domovů ukazují, že každé psychicky zdravé dítě cítí potřebu někomu patřit, k někomu citově přilnout. Děti, které takový láskyplný vztah k nikomu nemají, se cítí opuštěné a nešťastné. Výchovný proces je u takových dětí z dětských domovů velmi obtížný, dokud si děti nevytvoří vhodnou uspokojující citovou vazbu. V dětských domovech jsou děti ohrožené, neboť se zde může vyskytovat pedagogický pracovník nežádoucí povahy, nebo jedinci, kteří rozvracejí tvořivou a družnou dětskou povahu.⁴⁸

4.1 Život dítěte s jedním rodičem

Rodina, je jedním z velmi podstatných vlivů v životě každého jedince, ať už si to uvědomuje nebo ne. Člověk může tuto myšlenku dokonce i odmítat, avšak na tomto faktu nic nezmění. Rodina, ve které jsme vyrůstali, nás zákonitě vždycky ovlivní svojí jedinečnou atmosférou, pravidly a v neposlední řadě právě svým vlivem. Z toho důvodu je také při jakékoliv nutnosti práce s rodinou důležité zaměřit se nejen na cílovou osobu dítěte, ale na rodinu jako celek. Jedině tak lze dosáhnout nejen krátkodobých úspěchů, ale i perspektivnějších dlouhodobých. Nehledě na fakt, že každá rodina a její členové jsou zvyklí na specifický přístup, efektivněji tak lze zvolit konkrétní přístup či postup.⁴⁹

Ten je záhodno pečlivě zvolit i právě v případě, kdy se jedná o dítě, vychovávané jedním rodičem. V dnešní době se jedná o poměrně častý jev. Dítě může být v takovéto péči z více možných důvodů. Těmi může být úmrtí jednoho z rodičů, jejich rozvod či rozchod, nebo třeba se může jednat o matku samoživitelku. Každá tato možnost je specifická. O to více pak i konkrétní případ. Každé dítě se se situací vypořádává odlišným způsobem. Některé ji přijmou díky svým dispozicím či třeba dobrému vlivu okolí lépe, jiné hůře.

Ať už se jedná o rodinu kompletní či neúplnou, je zapotřebí předně sledovat, nakolik daná rodina plní své funkce. Těmi jsou biologicko-reprodukční, sociálně-výchovná, sociálně-ekonomická, ochranná a emočně-stabilizační funkce. Může být rodina, která žije pospolu, ale tyto své funkce plní v menší míře než rodina rozdělená. Přesto existuje obvykle ve většinové společnosti předpoklad, že problémy bude mít spíše rodina neúplná. Každý člověk ve svém okolí jistě může zaznamenat různé

⁴⁸ BENDL, Stanislav. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4248-9. s. 86.

⁴⁹ MINUCHIN, Salvador. *Rodina a rodinná terapie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0371-1. s. 23-27.

příklady rodin. Každá z nich je jiná a zasadit ji do určité modelové představy jde někdy jen s obtížemi. Proto je zapotřebí chápat rodinu jako svébytnou jednotku a přistupovat v jejím rámci s ohledem na všechny možné skutečnosti, které její chod ovlivňují.⁵⁰

Podíváme-li se na rodinu z jakéhokoliv úhlu pohledu, ať už psychologického, sociologického či třeba ekonomického, je zcela zjevné, že její význam je nezměrný. Rodina jedince tvaruje, socializuje a vštěpuje mu svá vlastní pravidla. Ty dítě přejímá a vždy v jisté míře uplatňuje i ve svém dospělém životě. Proto se mezi laiky i odborníky objevuje někdy jistá míra skepse ohledně výchovy jedním rodičem. Dítěti pak podle této námitky chybí buď mužský či ženský vzor, což se může později negativně odrazit v jeho vývoji, hodnotách a celkovém životě. Takový pohled je typický především u zastánců takzvané tradiční rodiny, tedy kde je dítě, otec i matka, a kde panuje tradiční rozdělení mužských a ženských rolí. Rodina však přibližně od padesátých let minulého století prošla natolik razantní změnou, že návrat k její předchozí podobě není dnes prakticky již ani v plné míře možný. Podmínky se změnily a lidské chování také. Nárůst dětí s jedním rodičem či jiných typů rodin, než je ta tradiční, je předpokladem, který pravděpodobně bude s časem spíše narůstat, než že by vymizel.⁵¹

Opoziční názory obvykle představují zejména lidé, obhajující i jiné formy rodiny než je ta tradiční. Absenci mužského či ženského rodičovského elementu nahrazují pak vlivem kupříkladu strýců, prarodičů či přátel, ve kterých si dítě také může nalézt svůj vzor. Aby se z života dítěte druhý rodičovský vzor nevytratil, volí některé rodiny možnost tzv. střídavé péče o dítě. Rozvod či rozchod rodičů je sám o sobě pro dítě v menší či větší míře traumatizující zkušeností. Navíc je nutné uvědomit si fakt, že v mnoha případech následující situace nebývá v mnoha rodinách ideální. Hádky rodičů často pokračují i nadále skrze děti, které vzniklou špatnou atmosférou nakonec i nejvíce trpí. Léčit psychologicky děti, které mají negativní zkušenost s rozvodem rodičů, je tedy leckdy až druhotné, byť stále velice důležité. Předně by však mnohdy bylo lepší zaměřit se spíše na znesvářené rodiče a docílit, aby alespoň ve vztahu ke svým dětem se vyvarovali vzájemných útoků a naschválů.⁵²

⁵⁰ KRAUS, Blahoslav, POLÁČKOVÁ, Věra. *Člověk, prostředí, výchova*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2. s. 78-85.

⁵¹ KREBS, Vojtěch. *Sociální politika*. Praha: Wolters Kluwer, 2015. ISBN 978-80-7478-921-2. s. 347-348.

⁵² MINUCHIN, Salvador. *Rodina a rodinná terapie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0371-1. s. 94-95.

Některé rodiny po svém rozpadu volí možnost střídavé péče. Na tu bývá nahlíženo poněkud rozporuplně. Princip je založený na tom, že dítě žije obvykle jeden týden u matky a druhý u otce. Má tedy velmi aktivní a častý kontakt s oběma rodiči. Současně však je nuceno neustále se přesouvat. Díky této skutečnosti může u dítěte nastat pocit, že vlastně nikam nepatří, zvláště vybudují-li si rodiče novou rodinu. Velmi také záleží na tom, jak jsou rodiče mezi sebou schopni se domluvit na výchově. V té by se měli držet stejných základních bodů a nebýt vzájemně v rozporu. To, spolu s dáváním dítěti najevo, že je u nich doma, stejně jako u druhého rodiče, je základem, aby mohla být taková výchova úspěšná. Dítě pak navzdory nelehkým osudovým podmínkám může prožít dětství, které na něm nezanechá natolik negativní stopu, jakou by při špatně zvoleném přístupu zanechat mohlo.⁵³

Dle mého názoru v současné době život dětí v dětských domovech není spojen s hmotnou nouzí. Dětské domovy mají své sponzory, často jsou pořádány zážitkové akce pro děti, lidé posílají dárky k Vánocům. Avšak žádný dětský domov, i když s příjemnou atmosférou, nedokáže nastolit atmosféru skutečné rodiny. Rodiny, kde se denně řeší běžné problémy mezi jejími členy nebo kde se denně řeší její běžné fungování. Pro děti opouštějící v 18 letech dětské domovy se často jedná o velmi traumatizující období, protože je čeká něco, co v podstatě neznají – a to běžný život „tam venku“. Je proto dobře, že podíl dětí vyrůstajících v pěstounských rodinách se neustále navyšuje. Samozřejmě by bylo ideální, kdyby nebylo třeba ani dětských domovů a ani pěstounských rodin, ale takové společnost zatím neexistuje.

Život v neúplných rodinách nemusí být ochuzeným, pokud je pro dítě vyváženým a pokud má možnost se setkávat jak s ženským, tak i mužským elementem. I neúplná rodina je rodinou a představuje mnohem větší vztahovou jistotu pro dítě, než co může nabídnout, byť hmotně zabezpečený, dětský domov.

Také úvahy, co je tradiční rodina bych ponechala spíše pro politiky nebo filozofy. Rodina by měla být místem, kde dítě vyrůstá, kde je milováno a kde dochází k jeho osobnostnímu vývoji, pokud možno pozitivnímu. Fungování rodiny je to nejdůležitější a příliš nezáleží na tom, z jakých jedinců se skládá. Není proto vhodné, aby dítě bylo ve školce nebo škole přesvědčováno o tradičnosti nebo netradičnosti rodiny. Je třeba ctít především fakt, že rodina funguje. Naopak je-li nějaký problém, je třeba řešit jeho skutečnou příčinu a nezabývat se formátem rodiny (pokud rodina funguje).

⁵³ NOVÁK, Tomáš. *Střídavá péče o dítě*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0342-1. s. 28-29.

Ohledně střídavé péče jsem velmi opatrná s hodnocením. Možná některému extrovertnímu dítěti bude vyhovovat, já si spíš myslím, že nejde o ideální variantu. Přílišné změny prostředí dítěte brzdí ve vybudování si pevných návyků a vybudování si pevných sociálních vztahů.

5 Dědičnost, výchova a prostředí z pohledu teorií S. Freuda

Dětství a možné nástrahy, kterými může člověk v průběhu života projít, jsou už po dekádách předmětem zájmu mnoha významných odborníků na lidskou psychiku. Ti na tuto tematiku nahlíželi z různých úhlů pohledu, podle toho, k jakému směru náleželi, ale i podle konkrétního zaměření se na možné osudové podmínky, které do této vývojové etapy lidského života zasáhly. Jedni z této řady osobností, zabývajících se teorií socializačních procesů dětství, byli i Sigmund Freud a Viktor Emanuel Frankl.

V průběhu lidského života existuje množství ovlivňujících faktorů. Málomocný však dosahuje takového vlivu, jako rodina. Ta byla nedílnou součástí pozornosti Sigmunda Freuda. Ten ji považoval za jeden ze zásadních vlivů na vyvíjející se lidskou osobnost, spolu se sexualitou, nevědomím a dalšími aspekty osobnosti, kterým se tento autor věnoval. Jeho pohled na socializaci byl velice specifický. Vnímá ji jako jakýsi zápas či bitvu „... mezi dítětem, které chce být všemocné díky vrozeným sexuálnímu a agresivním pudům, a rodiči, kteří mu vnucují své standardy kulturního chování.“⁵⁴

Názor Sigmunda Freuda, alespoň v některých svých částech, může dnes vyznívat poněkud výstředně či jednostranně zaměřené. Mnoho skutečností, k nimž Freud v rámci svého zkoumání dospěl, jsou však právem dodnes dále předkládány a přejímány coby podnětné. Teorie Sigmunda Freuda je založena na následujících předpokladech a tezích. Již malé děti jsou ovládány svými pudy, zejména pak sexuálními a agresivními. V průběhu dospívání pak jsou konfrontovány se světem a působením dospělých, kteří je formují tak, aby vyhověly požadavkům společnosti. Než se stanou dospělými, ideálně takto již poučenými osobnostmi, projdou celkem pěti fázemi psychosexuálního vývoje. Těmi jsou následující:

1. Orální stádium: 1. rok života

Pudové ukojení dítěte nachází v sání, tedy orální zóně. V této fázi dítě už poprvé projevuje dle Freuda svou přirozenou agresivitu skrze kousání atp. Dítě se v tuto dobu fixuje na matku. Pokud není tato jeho potřeba zabezpečena, dochází k základu budoucích možných psychických komplikací.

⁵⁴ JEDLIČKA, Richard. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada, 2015. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5447-5. s. 20.

2. Anální stádium: 2 a 3 rok života

Dítě dosahuje slasti skrze anus v době vylučování či zadržování exkrementů. Opět, pokud je dítě v této době zanedbáno, může se to později odrazit na jeho vztahu k sobě samému, jak v rámci společnosti, tak sexuality.

3. Falické stádium: od 3 do 5 let

Libido je nalézáno v genitáliích, které děti v tomto věku mají tendenci pozorovat, dotýkat se jich na sobě atd. Dítě také sleduje v tomto období rozdíly mezi mužem a ženou. Podle Freuda malé dívky v tomto věku intuitivně žárlí na matku a touží po otci, zatímco chlapci přesně naopak vidí soka v otci a milují matku. Jedná se o tzv. Elektřin a Oidipův komplex. Ty časem mají odeznít, když dítě najde jiný objekt své touhy.

4. Stádium latence: 5 až 12 let

V tomto časovém úseku se podle Sigmunda Freuda sexuální potřeby dítěte umírní. Dítě zaměřuje svou pozornost na jiné věci jako je například osvojování poznatků a hodnot.

5. Genitální stádium: 12 a více let

V tomto věku se u dítěte opět probouzí potlačené sexuální touhy, směřované nyní již na objekty mimo rodinu. Volba partnera je však obvykle dle této teorie podmíněná zážitky a vzory z rodiny.⁵⁵

Sigmund Freud tedy spojuje proces socializace s dvěma základními prvky. Těmi jsou rodina a sexualita. Obojí podle jeho teorie podmiňuje ve velkém následující vývoj lidské osobnosti, v reakci na naplnění či naopak neukojení potřeb v jednotlivých fázích. Předpokládá tedy pudovou podřízenost sociálnímu vývoji.

Teorie S. Freuda je velmi dobře pozorovatelné v předškolních zařízeních. Zde ještě děti nemají stud a začínají se navzájem zkoumat a pozorovat. I když tato teorie nepatří k nejznámějším, její projev ze školky nebo „pískoviště“ zná většina rodičů. Myslím si, že málokdo si uvědomuje vliv sexuality na rozvoj osobnosti již v dětství. Bohužel k poznání často dochází až pozdě, kdy v dospělosti dojde k deviantnímu chování a pak se zpětným rozborem dobere příčiny, která je velmi často spojena s prožitky v raném dětství.

⁵⁵ ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-0629-2. s. 26-28

6 Logoterapeutický pohled na možnost člověka vzdorovat osudovým podmínkám v dětství

Existenciální filozofie i snaha nalézt smysl života jsou poměrně nedávné fenomény. V historii západního myšlení nepředstavoval pojem „smysl života“ až do konce 19. století žádný problém. Už v antickém Řecku nebo za Danteho měl člověk jistotu řádu, na kterém se přímo účastnil a vše proto bylo dané a smysl života evidentní. Na konci 19. století však došlo ke zborcení starého řádu a člověk začal hledat nový smysl života.⁵⁶

Frankl ve své knize *Trpící člověk* píše, že smysl života je uskutečnění vlastní lidské podstaty člověka. Smyslem života je podle něj dle možností a situace schopnost pracovat, prožitek dávání a přijímání lásky a ochota snášet utrpení.⁵⁷

Smysl života tedy odkazuje k hledání odpovědi na otázku, proč žijeme a jaký je smysl lidské existence. Smysl života často bývá spojován s kvalitou života, štěstím a spokojeností v životě. Za období, kdy lidé nejvíce hledají smysl života, bývají často označovány takzvaná Kristova léta, období od 29 do 35 let člověka. Období, kdy jsou duševní i fyzické síly člověka na vrcholu, kdy má člověk již dostatek pracovních i vztahových a rodinných zkušeností, a kdy začíná pracovat na zdokonalování dovedností a znalostí ve vybraných oblastech. V této fázi života se projevuje touha něčeho dosáhnout, což naznačuje i tradiční Maslowova hierarchie potřeb. Odborníci uvádějí, že kolem 40. roku života dochází u spousty jedinců k přehodnocování života a hledání jeho smyslu. Někdy je toto období dokonce označováno jako krize středního věku. V tomto období by si měl člověk ujasnit, kam chce zbytek svého života směřovat.⁵⁸

Pokud ale lidé nejčastěji hledají smysl života kolem 33 let věku, jak je to v dětství? Ptají se i děti po smyslu života? Odborná literatura uvádí, že uvažování o smyslu života v dětství je určitým způsobem problematické, protože děti ještě nemají zcela vyvinuté abstraktní myšlení. Nevyvinutá potřebná úroveň abstraktního myšlení pak dětem neumožňuje konfrontaci s existenciálními záležitostmi, jako v pozdějším věku. Přesto je někdy i u dětí možné pozorovat tendence po smysluplnosti. V rámci různých

⁵⁶ KOSOVIĆ, Martina. *Logoterapie: existenciální analýza jako hledání cest*. Praha: Grada, 2014. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4346-2. s. 18.

⁵⁷ Tamtéž s. 88.

⁵⁸ BĚREŠ, Marián. *Kouč vlastního života: cesta ke spokojenému životu*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4689-0. s. 112-113.

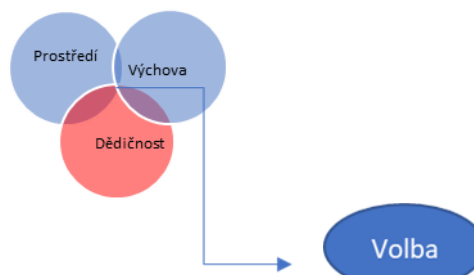
kvalitativních studií se například ukázalo, že žáci první třídy jsou schopni formulovat smysl života, tedy to, co je pro ně nejdůležitější na celý život. Většinou toto děti formulovaly jako vztahy k ostatním. Přestože děti nedokážou chápat smysl života jako dospělí, mají jasné vědomí o důležitosti některých věcí pro svůj život.⁵⁹

6.1 Dědičnost, výchova a prostředí z pohledu teorií V. E. Frankla

Viktor Emanuel Frankl se taktéž věnoval otázce socializace, avšak více z pohledu vlivu dědičnosti na jedné straně a okolí na druhé. Oběma těmto faktorům přisuzoval velkou důležitost. Člověk podle Frankla je jak závislý na svých zděděných vlohách, tak i na podnětech z okolí. Současně je dle něho však lidská osoba stále i svobodná. Může si tedy při uvědomění vybrat, zda se působícím vlivům zcela oddá či nikoliv. Svůj názor demonstruje konkrétně i na příkladu jednovaječných dvojčat. Ty mají vlohy dědičné, avšak jeden z bratrů jich využije pro kriminální činnost, druhý jako ochránce zákona. Výchozí body obou sourozenců byly prakticky stejné, avšak cesta jiná, díky odlišné volbě. Možnost volby a její podoba je podle Frankla to, co člověka nejvíce determinuje a ovlivňuje jeho vývoj. Ve svém díle *Psychoterapie pro laiky* se dokonce staví názorově do opozice k Sigmundu Freudovi. Ten měl vyjádřit návrh experimentu, kdy by se nechala hladovět skupina různých lidí. Podle Freuda by se s postupujícím časem a narůstajícím hladem rozdíly mezi jednotlivci stíraly. Frankl však s tímto závěrem nesouhlasil, s odkazem na četné zkušenosti z války atp., kdy se opět projevilo, že v závěru je vždy rozhodující naše vlastní rozhodnutí, a nikoliv naše předpoklady či okolí.⁶⁰

Viktor Emanuel Frankl se tedy ve své teorii také zabírá mírou dědičnosti a výchovy. Přikládá však důležitost duchovnímu aspektu, kterým je svobodná vůle člověka. V té vidí rozhodující prvek, který určuje, jaký kdo doopravdy je.

V poslední kapitole nám k původním třem faktorům přibyla ještě „volba“.



⁵⁹ BLATNÝ, Marek, ed. *Psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3462-3. s. 261.

⁶⁰ FRANKL, Viktor Emanuel. *Psychoterapie pro laiky*. Brno: Cesta, 1998. ISBN 978-80-7295-137-6. s. 136-140.

Jako pedagog mohu rozkrýt většinu detailů, které se podílely/podílejí na tvorbě osobnosti dítěte, avšak volba vždy zůstane na něm. Ano, i k volbě se dá navést výchovou, ale prostředí a dědičnost by ji ovlivnit neměly, jde-li o psychicky zdravého jedince. Práce s dětmi je velmi důležitá a zakládá se především na vzájemném porozumění a naslouchání. Pouze dítě, které bude mít u mě jistotu pozornosti a ochoty jej vyslechnout, bude naopak ochotné a otevřené ke spolupráci a akceptování vysvětlování a názorů. Každé dítě je jedinečné a jeho jedinečnost je daná všemi aspekty, o kterých jsem v předchozích kapitolách psala. A jako k takovému – tzn. jedinečnému se k němu musí přistupovat. Nelze unifikovat žádný přístup k dětem. Lze se řídit jistými pravidly a zákony, avšak ty nám nic neřeknou právě o jedinečnosti dítěte a o jeho předpokladech. Já, jako pedagog, musím dokázat si otevřít cestu svojí komunikací, abych mohla dítěti pomoci najít jeho místo a abych mu mohla pomoci utvářet sebevědomou osobnost s důrazem na jeho klady a na jeho nadání.

7 Výzkumná část

7.1 Popis kvalitativního výzkumu (analýza témat)

Kvalitativní výzkum je mnohdy brán jako doplněk kvantitativního výzkumu a jeho strategií. Postupem času ale začal získávat rovnocenné postavení jako další formy výzkumu.⁶¹

Kvalitativní výzkum spočívá ve výběru tématu a základních výzkumných otázek. Během výzkumu, analýzy či sběru dat se otázky mohou doplňovat. Právě díky těmto výhodám se můžeme setkat s názvem „pružný typ výzkumu“. Při výzkumu mimo jiné vznikají i hypotézy a rozhodnutí, jak učinit sběr nebo analýzu dat. Výzkum obsahuje vyhledávání a analyzování mnoha otázek, které mohou výzkumníkovi pomoci s odpovědí na dané otázky.

Sběr i analýza dat je dělána dohromady. Sbírají se data a zároveň probíhá jejich analýza, kdy se hned podle výsledku rozhodne, zda jsou data potřebná či ne.⁶²

Je mnoho metod pro sběr dat. Například pozorování používáme při zkoumání lidí na veřejných prostorech. Interview nebo dotazník lze použít, když chceme zjistit, co lidé dělají v soukromí. To samé se dá použít k pocitovému vyjádření lidí, tj. čemu lidé věří, co si myslí. Pomocí standardizovaných testů se dají zjistit schopnosti nebo osobní rysy jedince.⁶³

Kvalitativní dotazování lze uskutečnit mnoha způsoby, které se mohou používat samostatně nebo v různé kombinaci:

1. Kvalitativní rozhovor:

Tato metoda vyžaduje velkou koncentraci, citlivost a interpersonální porozumění. Jeho důležitou součástí je začátek, kdy dochází k prolomení bariéry a zajištění souhlasu se záznamem. Též i konec, kde můžeme získat další užitečné informace.⁶⁴

⁶¹ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum*. 1. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7376-040-2. s. 49

⁶² Tamtéž s. 50

⁶³ Tamtéž s. 161

⁶⁴ Tamtéž s. 164 - 167

2. Strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami:

Je zde důležité přesné formulování otázek. Data z této metody se lépe analyzují a struktura je jasně dána.⁶⁵

3. Rozhovor pomocí návodu:

K rozhovoru je potřeba mít jistý seznam otázek či témat, které je zapotřebí během rozhovoru probrat. Díky seznamu máme jistotu, že se proberou všechna chtěná témata.⁶⁶

4. Neformální rozhovor:

Tato metoda spočívá v přirozeném a spontánním dotazování, např. při pozorování v terénu⁶⁷

5. Narativní rozhovor:

Při tomto rozhovoru je dotazovaný vybízen k volnému vyprávění. Používá se především v biografickém výzkumu, kdy dotazovaný mnohé události spíše popíše ve volném vyprávění nežli v přímých otázkách.⁶⁸

6. Fenomenologický rozhovor:

Rozhovor, který je zaměřený na život dotazovaného. Dále se rozděluje na 3 části:

- první rozhovor – Zjišťuje se historie jedince a jeho biografický kontext zkušeností
- druhý rozhovor – Slouží k odhalení detailů zkušeností.
- třetí rozhovor – Jedinec sám reflektuje své zkušenosti⁶⁹

7. Skupinová diskuse, interview a vyprávění

Při těchto metodách se spíše uvolňují různé psychické zábrany a snadněji se pak diskutující odhalí. Ať už své myšlení nebo pocity. Při skupinovém interview je diskuse organizovanější. Se skupinovým vyprávěním se můžeme setkat například při výzkumu rodin, kde příběh vypráví všichni členové rodiny a zjišťují se tak nové pocity z prožívaných zkušeností.

Mezi další techniky může patřit například i dotazník s otevřenými otázkami, myšlení nahlas nebo stimulované vzpomínání.⁷⁰

⁶⁵ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum*. 1. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7376-040-2 s. 173

⁶⁶ Tamtéž s. 174

⁶⁷ Tamtéž s. 175

⁶⁸ Tamtéž s. 176

⁶⁹ Tamtéž s. 180

⁷⁰ Tamtéž s. 182 - 188

7.2 Základní výzkumná otázka pro analýzu respondentových témat

Pro výzkumné hledání základních témat v životě jednoho respondenta jsem zvolila následující výzkumnou otázku:

Jak prožívá konkrétní člověk faktory prostředí, dědičnosti a výchovy jako faktory determinující?

Tuto základní výzkumnou otázku jsem zkonkretizovala do tří otázek pro polostrukturovaný rozhovor:

1. Popis života a jeho etap

2. Etapy života a jejich vnímání dnes

3. Čím si vysvětlujete, že jste neskončil na ulici například jako narkoman?

7.3 Charakteristika respondenta

Milan se narodil 1. června 1993 v Praze. Žil s matkou a třemi sestrami, jedna mladší a dvě starší, v garsoniěře. Otce Milan neznal. Matka se o děti nestarala, a tak šly všechny do dětského domova v R., kde byla i Milanova matka jako dítě. Milan chodil nejprve do školky v dětském domově a později do školky v nedaleké vesnici N. Na základní školu nastoupil do Ch., kde byl do 6. třídy a ve které následovalo přemístění do Diagnostického ústavu. Po návratu přestoupil na základní školu v C. Ke konci základní školy spolu s dalšími dětmi byl z dětského domova přemístěn do výchovného bytu v okresním městě. Po úspěšném dokončení základní školy studoval učňovský obor Kuchař – číšník na střední škole v témže městě, kde chtěl navázat maturitním oborem, ale to se mu nakonec nepodařilo. Získal práci jako kuchař v prestižním tábořském hotelu a je členem Asociace českých kuchařů a cukrářů. Nadále se stýká pouze se svou mladší sestrou, kterou považuje společně se svou přítelkyní za rodinu.

Rodné jméno respondenta bylo z důvodu anonymizace změněno, z téhož důvodu označuji místa jeho pobytu písmeny, které nesouvisí s názvy obcí.

7.4 Proces kódování rozhovoru a analýza kategorií

Tabulka procesu kódování rozhovoru

Etapy	Kategorie	Citace
Jak jsem se dostal do dětského domova	Chudé materiální vybavení bytu	<i>Bydlel jsem v Praze s mojí matkou a třemi sestrami. Pamatuji si, že jsme bydleli v garsonce, kde byla jedna velká postel a na které jsme spali všichni pohromadě. Dál si vybavuji komodu, kde se ukládaly peřiny a na ní položený chlebník se 4 rohlíky a v rohu malinká kuchyňka.</i>
	Ústavnost výchovy v raném dětství	<i>Náš rodinný život v podstatě neexistoval, protože jsem chodil do týdenní školky v Praze, kde jsem byl od pondělí do pátku.</i>
	Absence matky – intenzivní přítomnost sourozenců	<i>V pátek mě vždy vyzvedávala nejstarší sestra. O víkendu, kdy jsem byl já a moje sestry všichni společně doma, jsme byli nuceni se o sebe postarat sami...</i>
	Asociální chování matky	<i>...matka se často o víkendu doma ani neukázala a vyzedávala po hospodách a různých barech.</i>
	Útržkovitost vzpomínek	<i>Nic víc si nevybavuju.</i>
Jak jsem se dostal do dětského domova: negativní charakter	Detaily vzpomínky na situaci odloučení od matky	<i>Pamatuji si přímo ten den, tu chvíli, kdy mě odvezli do dětského domova. Bylo mi 5 let a stalo se to v pondělí. Venku byla zima, padal sníh... Přijeli jsme do školky a já přišel ke svému poutku – stále si pamatuju svůj obrázek nad poutkem, byl to medvídek...</i>
Střídání detailních vzpomínek	Detail vzpomínky na 1. kontakt s	<i>Vybavuji si pocit a tu chvíli, kdy jsem vystoupil z auta a uviděl v oknech všechny ty děti, které si říkají „Kdo nový to přijel“?</i>

amnésií	DD	
	Amnézie na zbytek 1. dne	<i>Zvláštní je, že jsme odjížděli ráno ze školky a já i mé sestry jsme přijeli do dětského domova, až když byla tma. Nevím, kde jsme celý den byli, možná jsme vyzvedávali někde sestry a cesta do dětského domova trvala taky nějakou dobu.</i>
	Oklamání vlastní matkou	<i>Bylo mi 5 let a stalo se to v pondělí. Venku byla zima, padal sníh a matka za mnou a mojí mladší sestrou (3roky) přišla, že si máme sbalit co nejvíce oblečení a nějaké plyšáky, kterých jsme tedy měli pomálu, protože pojedeme se školkou na školu v přírodě.</i>
	Konfrontace s institucemi	<i>... kde (v MŠ) na nás už čekala policie spolu se sociální pracovníci paní L.</i>
Přízpůsobení v dětském domově	Konfrontace s institucí DD	<i>Byl jsem přidělen do stejného oddílu s mojí mladší sestrou. Jeden oddíl měl 12 dětí, 6 holek a 6 kluků a každé pohlaví mělo svůj pokoj. Já byl tedy přiřazen k dalším 5ti klukům, kteří byli v rozmezí 5-15 let.</i>
	Chudé materiální vybavení v DD	<i>V pokoji jsme měli své místo na palandě a své dvě poličky s pár věcmi. Já si pamatuji, že jsem tam měl jedny omalovánky, dva plyšáky a jedno autíčko. Já jsem si neměl moc s čím hrát.</i>
	Vychovatelky jako náhradní matky	<i>Na starost nás měly dvě vychovatelky paní P a paní Š, které si střídaly dlouhý - krátký týden.</i>
	Detailní vzpomínky na 1. období pobytu	<i>Moje první velká vzpomínka se odehrála brzy po příjezdu, kdy si vybavuji, jak jsem seděl uprostřed svých rozházených věcí v pokoji a plakal jsem, že chci domů.</i>
	Pocity: opuštěnost	<i>Nikdo za mnou nepřišel, nepomohl mi, neutišil mě.</i>
	Pocity: výsměch	<i>Někdo pouze přišel a smál se mi...</i>
	Pocity: objektem	<i>...další na mě křičel, ať přestanu a uklidím si tou</i>

	agrese	
	Pocity: lhostejnost dětí	<i>Přijetí ostatních dětí bylo zprvu takové neutrální.</i>
	Pocity: osamělost	<i>Vzhledem k mému věku jsem chodil do školky v dětském domově k paní vychovatelce Ř. Po nějaké době školku v dětském domově zrušili a my dojížděli do jedné vesnické školky nedaleko dětského domova. V této školce, kdy jsem se ocitl mezi dětmi, které měly rodinné zázemí, jsem si prvně už trochu začínal uvědomovat, že já ho vlastně ztratil a jsem na vše sám, bez mateřské lásky, rodičů. Nejhorší pro mě bylo, když se konaly akce pro rodiče jako třeba na besídce. Pocit, že nemám pro koho vystupovat, komu udělat radost ve mně vyvolával velkou úzkost.</i>
	První pozitivní pocity: vznik kamarádství	<i>Současně jsem si ale ve školce našel kamaráda, který byl tedy ze stejného dětského domova, ale jiného oddílu. Takže jsem na tu samotu bez rodičů nebyl sám. Naše kamarádství vydrželo dlouhá léta, až do doby, kdy nastal bod zlomu.</i>
Život v dětském domově	Pocity: opuštěnost od rodičů	<i>Povinnou školní docházku jsem plnil na základní škole, která se nacházela pár kilometrů od dětského domova. Tam jsem začal ještě více zjišťovat, jak moc mi chybí citová vazba, kterou děti okolo mne měly. Když uvedu příklady, tak je to třeba konání rodičovských schůzek, na které mi nikdo nechodil, dělání svačín od rodičů – ano někomu to přijde směšné, ale když ostatní vyndali „boxíky“ se svačinkami a říkaly „Maminka mi namazala dneska rohlík...“, bylo mi smutno. Dále třeba konání různých výletů, kdy rodiče stáli u autobusu a mávali svým dětem.</i>
	Zpětná interpretace opuštěnosti od rodičů	<i>To podstatné mi sice scházelo – jako je mateřský cit a láska, kterou mi dětský domov nahradit nemohl. To pro mě ale nebylo ničující.</i>
	Odmítání a agrese	<i>Nebo Vánoce, Vánoce byly hrozné, zvláště rozdávání dárků ve třídě. Nikdy jsem nic nedostal.</i>

	spolužáků	<i>Děti se mi spíše posmívaly a měli odstup než aby se semnou kamarádily, protože já jsem byl ten z „cikán z děcáku“.</i>
	Přání vyniknout nad agresivními spolužáky	<i>Chtěl jsem být něco víc a ukázat jim, že to má své výhody být z „děcáku“, že si můžu dělat co chci, kdežto oni nemohou.</i>
	Vnímání DD jako „intru“	<i>Jak čas ubíhal, tak já si více uvědomoval, že nemám žádné doma, že se každý den vracím zpět na „intr“ či ubytovnu</i>
Projevy problematického chování	Odmítání autority vychovatelek: Když nemám matku, nemusím nikoho poslouchat	<i>To bych řekl, že pro mě byl prvotní náběh pro mé chování., že nad sebou nemám žádnou pevnou ruku, tudíž si můžu dělat co chci „beztrestně“. Neměl jsem žádný správný ideál, autoritu. Jinými slovy, když si támhle zakouřím, dostanu 5 nebo poznámku, tak co přijde? Trest od vychovatelky v podobě zakázaných vycházek z čehož se fakt nezhroutím, prostě si „zapálím“ na záchodě nebo z okna. Co ona mi může? Nikdy jsem neměl možnost poznat pocit strachu – „Co přijde, když přinesu domů 5, poznámku? To se mamka bude zlobit“. Proto pro mě nebyl problém se dostat do křížku se zákonem a být hrubý na všechny kolem sebe, protože jsem byl pánem sám sobě a neměl jsem žádný vzor.</i>
	Ztráta pocitu strachu z autorit	<i>Co ona mi může? Nikdy jsem neměl možnost poznat pocit strachu...</i>
	Útěk z každodenní reality a vzdor	<i>Když jsme s mým kamarádem M. přišli do puberty, tak začalo horlivé období. V dětském domově jsme již byly zaběhlí a věděli jsme co a jak, abychom se měli dobře. Uměli jsme si obstarat například peníze na lepší oblečení a nechyběly ani drogy, alkohol nebo cigarety. Tohle všechno pro nás byl útěk z každodenní reality dětského domova, takové naše vzdorování, kterým chtěli jsme ukázat, že si můžeme dělat, co chceme,</i>

		<i>že jsme „frajeři“. Nebyl pro nás problém prodávat marihuanu, krást peníze, vydírat spolužáky a falšovat účtenky. Právě díky nerespektování svých povinností a hříčkám se zákonem jsem byl ve 12ti letech poslán na 4 měsíce do diagnostického ústavu.</i>
Diagnostický ústav	Režim dne: stabilní dozor	<i>Byl jsem na pokoji s dětmi do 15ti let a byl nad námi neustálý dozor. Denní režim začínal ranní rozcvičkou, po které následovala hygiena, snídaně a nástup do školy, která se nacházela přímo v diagnostickém ústavu. Sprchování bylo teda něco strašného, měli jsme pouze 2 minuty. Stál u nás vychovatel a počítal čas. Jakmile odběhly 2 minuty, tak vodu zastavil a do sprchy přišli další. Po škole se chodilo do klubovny, kde se rozdala práce na zbývající čas až do večere. Po večeri byla už jen hygiena a večerka ve 20:00. V odpoledním čase, kdy nám byla přidělena práce, jsme například kopali díru na bazén, uklízeli dvůr, sázeli květiny... Za různé prohršky nebo naopak úspěšně splněné úkoly jsme dostávali plusové body nebo minusové body.</i>
	Změna v přístupu k životu	<i>Na konci týdne vždy probíhalo sčítání všech bodů a ten který měl nejvíc bodů plusových, tak dostával odměny v podobě výletů. Musím říct, že já vyhrával poměrně často.</i>
	Vrácení do DD – bez interpretace, proč	<i>Bylo povinné chodit jednou týdně na pohovor k psychologovi. Zároveň každé 3 měsíce probíhala u všech dětí komise, kde se vyhodnocovalo chování jedince v průběhu pobytu. Po zhodnocení chování bylo rozhodnuto zdali se jedinec vrátí do dětského domova nebo do výchovného ústavu. Já jsem byl vrácen zpět do dětského domova, ale s podmínkou, že přestoupím na jinou ZŠ a přestanu se kamarádit s M.</i>
	Startovací byt	<i>Po vrácení zpět do dětského domova jsem tedy přestoupil na jinou základní školu. Rok před ukončením základního vzdělání, tj. 8. ročník, jsem se společně s dalšími 8 vrstevníky ze stejného</i>

		<i>dětského domova přestěhoval do tzv. startovacího bytu. Byt o velikosti 4 + 1 se nacházel v klasickém panelovém domě na sídlišti. Režim byl stejný jako v dětském domově, protože se u nás i nadále střídali vychovatelky na krátký – dlouhý týden. Pouze s tím rozdílem, že jsme se učili samostatnosti a běžnému životu. Po úspěšném dokončení základního vzdělání jsem se přihlásil na učňovský obor Kuchař – Číšník.</i>
	Startovací byt jako bod obratu	<i>Všechno to začalo v podstatě po návratu z diagnostického ústavu, který mi teda opravdu pomohl a přestěhování se do samostatné jednotky. Tam jsem si totiž už nepřipadal jako na „intru“, ale jako když v rámci možností žiju normálně</i>
	Vlastní bydlení	<i>Ve druhém ročníku studia jsem požádal o samostatnou jednotku o velikosti 1+1, která se nacházela poblíž dětského domova a kde jsem bydlel 3 roky. V tomto bytě jsem se o sebe staral zcela sám a z dětského domova jsem dostával minimální měsíční příjem (1800,-).</i>
	Převzetí odpovědnosti za vlastní život	<i>Ke studiu jsem si našel brigádu, která byla související s mým oborem, aby se můj příjem zvýšil. V tomto bydlení jsem si uvědomil „koloběh života“. Uvědomil jsem si, že nic není zadarmo a je potřeba si peníze vydělat a být soběstačný. Že život není jen o „flákání“ se venku s cigaretou nebo jointem.</i> <i>Dalším zlomem bylo přihlášení na učňovský obor a přechod do úplného samostatného bydlení bez vychovatelek. Kdy jsem zjistil, že co si neudělám, to nemám a kdy jsem byl nucen si sehnat zaměstnání, abych si mohl dovolit věci, které jsem chtěl.</i>
	Vytrvalost v převzetí odpovědnosti	<i>Po 3 letech jsem úspěšně dokončil učňovský obor a přihlásil se na nástavbové studium, při kterém jsem byl již plně zaměstnán. Toto studium jsem ale nedokončil, protože jsem byl více v práci než ve škole. Maturitu jsem si sice nedodělal, ale při tomto pracovním tempu jsem si byl schopný</i>

		<i>vydělat na řidičský průkaz a koupit si své auto.</i>
	Konec institucionální péče jako šok	<i>Po neúspěšném dokončení nástavbového studia jsem musel bytovou jednotku dětského domova ze dne na den opustit.</i>
	Absence soucitu	<i>Což bylo velká rána, žádný soucit, nic se nekonalo. Jakmile přišel dopis o vyloučení ze školy, musel jsem bytovou jednotku ihned opustit.</i>
	Těžké začátky života na vlastní pěst	<i>Na rychlo jsem si sehnal první garsoniéru, která byla nevybavená, špinavá, potřebovala obrovskou rekonstrukci, ale nic jiného mi nezbývalo. Zpočátku jsem spal na zemi ve spacáku, jídlo jsem si nechával na parapetu za oknem, prádlo jsem si nechával prát u kamarádů nebo jen proplachoval ve vaně. Začátky byly těžké.</i>
	Vytrvalost v převzetí odpovědnosti	<i>Naštěstí jsem i rychle našel nějakou práci a tak jsem mohl začít žít normální život.</i>
	Nalezení domova v intimním vztahu	<i>Po čase jsem si našel přítelkyni, se kterou nyní bydlíme, vedeme spořádaný a plnohodnotný život a čekáme přírůstek.</i>
Zpětná interpretace	Instituce DD vnímána pozitivně jako zkušenost	<i>Když si to vezmu zpětně, tak to tedy aspoň pro mě, byla dobrá škola, zkušenost nebo jak to vlastně nazvat.</i>
	Pocity hrdosti	<i>Nyní mám svůj život rád, jsem rád, že jsem tím vším prošel</i>
	Pocit lásky k životu	<i>... a jsem hrdý na to, že jsem se zvedl a žiju „normálně“.</i>
	Motivace – vzdor proti odsuzujícím postojům vychovatelek	<i>Největším hnacím motorem tehdy a který mě žene i dnes bylo to, že nám vychovatelky nepředvíдалy slibnou budoucnost. Častou větou, kterou jsme slyšeli, bylo „Z vás stejně nic nebude, skončíte</i>

		<p>v kriminále nebo někde na ulici“.</p> <p>Když to tedy shrnu, tak to začalo tím diagnostickým ústavem, kterému se právě podařilo většině dětí z naší party v dětském domově vyhnout, protože veškeré to „zlo“ přičetli mně. Takže teď zpětně jsem jim vlastně i vděčný, že jsem měl tu možnost tam jít. Když k tomu dodám ještě ty špatné vzory v rodině, kamarádi, nepřítel vychovatelek v normální a krásnou budoucnost, tak tyhle všechny důvody ve mně vyvolali popud, že si to udělám krásné, takové jaké chci já a „všem natřu nos“.</p>
	Převzetí zodpovědnosti	<p>Právě po zkušenosti s diagnostickým ústavem, který mi otevřel oči, jsem si řekl, že ne. Že já jim ukážu, jak mohou děti jako já žít.</p>
	Detailní vzpomínka na křivdu v DD	<p>Když jsem si ušetřil na své první auto a přijel s ním k dětskému domovu, tak mě těšila závist především vychovatelek, které mě obvinily, že jsem auto ukradl, že není možné, abych si našetřil. Musel jsem jim předložit veškeré doklady a oprávnění, že auto je opravdu mé. A já jim takto postupně dokazoval, že svou budoucnost si udělám lepší, než ony mysleli a vnucovaly mi i ostatním, kteří tedy ale žijí, jak ony říkaly.</p>
	Motivace vzdoru proti negativnímu vzoru sester	<p>Dalším faktorem byly vzory lidí, které jsem měl možnost ve svém okolí vidět. Moje dvě starší sestry, které se dá říct, že šly po stopách matky. Staly se z nich narkomanky, živily se prostitucí a oběma byly odebrány děti a dány do dětského domova. Jedna měla 1 a druhá 2 děti.</p>
	Motivace vzdoru proti negativním vzorům ostatních dětí v DD	<p>. Dále například o dětech z dětského domova, většina z těch, které jsem znal tak se stali dealery drog, jsou ve vězení, živý se prostitucí a nemají kde bydlet, přešli do Prahy a „poflakuji se“ s dalšími bez domova. S nikým z dětského domova se již nestýkám a ani se staršími sestrami.</p>
	Motivace	<p>Mou rodinou je nyní současná přítelkyně, která je</p>

	touhou po rodinném životě	<i>těhotná a moje mladší sestra, která též s partnerem čeká miminko.</i>
--	---------------------------------	--

7.5 Analýza rozhovoru s respondentem M.

Všem natřu nos: Od vzdoru proti instituci dětského domova ke vzdoru proti opovržlivému předurčení

Příběh respondenta M. lze díky kategoriím, které vznikly kódováním, rozdělit na několik etap: Vzpomínky na vlastní rodinu, vzpomínky na první dny v dětském domově, život v dětském domově, bod zlomu – pobyt v diagnostickém ústavu a nakonec převzetí odpovědnosti za vlastní život.

První období si M. pamatuje pouze prostřednictvím kusých vzpomínek. Popisuje ho jako absolutně nefunkční rodinu.

Pro vzpomínky na první dny v dětském domově je charakteristické, že jsou vesměs negativní – trpěl odloučením od matky, zejména tím, že ho oklamala, pocity osamělosti a výsměchem a agresí či lhostejností dětí i vychovatelek. Vesměs se jedná o pocity velmi negativní. Jedinou pozitivní vzpomínku má na vznik kamarádství s jedním dítětem z DD.

Doba, kterou popisuje jako běžný život v dětském domově, je charakteristická prohlubujícími se pocity opuštěnosti od rodiny, agresí spolužáků a přáním nad nimi vyniknout. V té době se u něho projevil první znaky vzdoru proti prostředí, ve kterém byl nucen žít i proti výchovným autoritám. M. se ocitl na tolik na dně, že prožil pocit ztráty strachu z autorit. Nemohly ho potrestat víc, než už byl potrestán: když neměl matku, zdálo se mu, že nemusí nikoho poslouchat. Hlavní kategorií, která v této době vystupuje u M. do popředí, je VZDOR proti negativnímu osudu, který projevuje kouřením, krádežemi, agresí, šikanováním, to vše za podpory jediného pozitivního momentu ve svém životě – kamaráda.

Bodem zlomu lze nazvat pobyt M. v diagnostickém ústavu. M. neumí vysvětlit, v čem tento bod vlastně spočíval. Zřejmě nemá žádnou detailní vzpomínku na to, aby se rozumově rozhodl žít jinak. Jediné, co ví, je, že přerušil na radu diagnostického ústavu kontakty se svým jediným kamarádem z téhož zařízení.

Motivem pro převzetí odpovědnosti za svůj život je pro M. opět VZDOR, ovšem tentokrát má svoje pozitivní vyjádření. Chce jim dokázat, že jejich prognózy jeho špatných konců, absence soucitu při ukončování pobytu v domově apod., překoná a dokáže žít dobře. V tom, že ve svém POZITIVNÍM VZDORU vytrval, mu pomohla i jeho nová přítelkyně, v zásadě ale ani M. nevysvětluje, proč se k takové životní cestě rozhodl. Zdá se, že jeho dobrý životní styl nebyl záležitostí rozumu, ale intuice, ve které se projevila jeho duchovní síla VZDOROVAT.

7.6 Závěr výzkumné části

Na základní výzkumnou otázku pro kvalitativní výzkumné šetření mohu tedy odpovědět takto:

M. nezná vlastního otce, k otázkám dědičnosti se vůbec nevyjadřuje. Ve svém životě však jako velmi negativní faktory zažil prostředí (nejprve nefunkční rodinu, potom dětský domov) a výchovu (nejprve v selhání matky, později v necitlivém a nesoucitém chování vychovatelek). Tyto faktory se však v jeho životě neprojevily zcela zničujícím způsobem. Prostřednictvím vlastní citovosti a intuice M. odpověděl nejprve NEGATIVNÍM VZDOREM, později ho obrátil ve VZDOR POZITIVNÍ. Sám si neuvědomuje žádný racionální důvod pro takové jednání. Vytrysklo intuitivně z jeho vlastní duchovní síly.

Závěr

Skrze tuto práci jsem chtěla ilustrovat problematiku pojmů výchova, prostředí a dědičnost. Zjistit na kolik se tyto faktory prolínají nebo v čem a na kolik jsou stejné.

K dispozici mi byl příběh, mého známého, na kterém jsem chtěla problematiku prozkoumat a zjistit který z těchto faktorů byl převažující a ovlivňující jeho osobnost.

V praktické části jsem podala respondentovi tři základní otázky, ve kterých se rozpovídal o svém životě, který neměl vůbec jednoduchý a prošel si mnohým zlým.

Tento rozhovor se dále kódoval, čímž se docílilo získání kategorií a dvou vyšších kategorií: negativní vzdor a pozitivní vzdor. Tak jsem dospěla k závěru, že faktory prostředí a výchovy nejsou úplně určující pro život člověka, protože existuje možnost, že na ně odpoví svým originálním způsobem. Tento závěr je v souladu s teorií V. E. Frankla, které jsem se věnovala v teoretické části práce.

Cílem práce bylo charakterizovat blíže výše zmíněné pojmy, tj. výchovu, prostředí a dědičnost. Tyto pojmy jsou popsány hned v první kapitole. Dále se práce rozvíjí a naráží na další pohledy možné výchovy. Ať už jde o výchovu v různých fázích dětského vývoje nebo různá selhání ve výchově či o pohledy Viktora Emanuela Frankla a Sigmunda Freuda na faktory dědičnosti, prostředí a výchovy. Praktická část ukazuje, že poslední slovo v tom, jak člověk nakonec žije, má jeho vlastní osobní rozhodnutí, které může buď negativní vlivy prostředí a výchovy ještě zesílit, nebo je může naopak potlačit

Z příběhu respondenta je zřejmé, že jeho faktory, které měli vliv na jeho osobnost, ač zprvu negativní, byly výchova a prostředí. Až po nějakém čase se začal faktor prostředí obracet v pozitivní, kdy právě to prostředí – dětský domov změnil na byt - a obklopil se lidmi, kteří neměli nic společného s kriminálními činy.

Seznam použitých zdrojů

Tištěné publikace:

1. BENDL, Stanislav. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4248-9.
2. BÉREŠ, Marián. *Kouč vlastního života: cesta ke spokojenému životu*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4689-0.
3. BLATNÝ, Marek, ed. *Psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3462-3.
4. ČEVELA, Rostislav, Libuše ČELEDOVÁ a Hynek DOLANSKÝ. *Výchova ke zdraví pro střední zdravotnické školy*. Praha: Grada, 2009. Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-2860-5
5. FRANKL, Viktor Emanuel. *Psychoterapie pro laiky*. Brno: Cesta, 1998. ISBN 978-80-7295-137-6.
6. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum*. 1. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7376-040-2.
7. HOSKOVCOVÁ, Simona a Lucie SUCHOCHLEBOVÁ RYNTOVÁ. *Výchova k psychické odolnosti dítěte: silní pro život*. Praha: Grada, 2009. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2206-1.
8. JEDLIČKA, Richard. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada, 2015. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5447-5.
9. KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.
10. KOSOVÁ, Martina. *Logoterapie: existenciální analýza jako hledání cest*. Praha: Grada, 2014. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4346-2.
11. KRAUS, Blahoslav, POLÁČKOVÁ, Věra. *Člověk, prostředí, výchova*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.
12. KREBS, Vojtěch. *Sociální politika*. Praha: Wolters Kluwer, 2015. ISBN 978-80-7478-921-2.
13. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. Psyché (Grada). ISBN 80-7169-195-x.
14. MINUCHIN, Salvador. *Rodina a rodinná terapie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0371-1.

15. MLÝNKOVÁ, Jana. *Pečovatelství: učebnice pro obor sociální činnost. 2.*, doplněné vydání. Praha: Grada Publishing, 2017. ISBN 978-80-271-0131-3.
16. MURRAY, Lynne. *Psychologie malých dětí: jak vztahy podporují vývoj dětí od narození do dvou let.* Přeložil Viola SOMOGYI. V Praze: Stanislav Juhaňák - Triton, 2016. ISBN 978-80-7553-011-0
17. NOVÁK, Tomáš. *Mnohem menší dareba, než jste čekali.* Praha: Grada, 2014. Psychologie pro každého. ISBN 978-80-247-5069-9
18. NOVÁK, Tomáš. *Střídavá péče o dítě.* Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0342-1.
19. PASTUCHA, Dalibor. *Tělovýchovné lékařství: vybrané kapitoly.* Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4837-5.
20. PEMOVÁ, Terezie a Radek PTÁČEK. *Zanedbávání dětí: příčiny, důsledky a možnosti hodnocení.* Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-247-5695-0.
21. ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu. 6.*, rev. a dopl. vyd., V Grada Publishing 2. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3133-9.
22. SIKOROVÁ, Lucie. *Dětská sestra v primární a komunitní péči.* Praha: Grada, 2012. Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-3592-4.
23. SIKOROVÁ, Lucie. *Potřeby dítěte v ošetrovatelském procesu.* Praha: Grada, 2011. Sestra (Grada). ISBN 987-80-247-3593-1.
24. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie.* Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-0629-2.
25. ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. *Dítě: vývoj a výchova od početí do tří let.* Praha: Grada, 2003. Pro rodiče. ISBN 80-247-0552-4.
26. ŠRÁM, Radim J. *Dědičnost a člověk.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. Knižnice všeobecného vzdělání mládeže.

Internetové zdroje:

1. Český rozhlas. *Pěstounská péče versus dětský domov. Co je pro dítě lepší?* [online]. 2015 [cit. 23.1.2019]. Dostupné z: <https://radiozurnal.rozhlas.cz/pestounska-pece-versus-detsky-domov-co-je-pro-dite-lepsi-6491901>.
2. Otevřená budoucnost. *Formy náhradní výchovy.* [online]. 2013 [cit. 23.1.2019]. Dostupné z: <http://www.otevrenabudoucnost.cz/formy-nahradni-vychovy/>

3. Pedia.cz pro rodiče o dětech: Dětství a vývojové fáze dětství. *Pedia* [online]. [cit. 2019-04-25]. Dostupné z: <http://www.pedia.cz/pedia/dite>

Seznam příloh

Příloha I. – Vyprávění respondenta M.

Příloha I. – Vyprávění respondenta M.

1) Popis života a jeho etap:

Jak jsem se dostal do dětského domova

Bydlel jsem v Praze s mojí matkou a třemi sestrami. Pamatuji si, že jsme bydleli v garsonce, kde byla jedna velká postel a na které jsme spali všichni pohromadě. Dál si vybavuji komodu, kde se ukládaly peřiny a na ní položený chlebník se 4 rohlíky a v rohu malinká kuchyňka. Nic víc si nevybavuju.

Náš rodinný život v podstatě neexistoval, protože jsem chodil do týdenní školky v Praze, kde jsem byl od pondělí do pátku. V pátek mě vždy vyzvedávala nejstarší sestra. O víkendu, kdy jsem byl já a moje sestry všichni společně doma, jsme byli nuceni se o sebe postarat sami, protože matka se často o víkendu doma ani neukázala a vysedávala po hospodách a různých barech.

Pamatuji si přímo ten den, tu chvíli, kdy mě odvezli do dětského domova. Bylo mi 5 let a stalo se to v pondělí. Venku byla zima, padal sníh a matka za mnou a mojí mladší sestrou (3roky) přišla, že si máme sbalit co nejvíce oblečení a nějaké plyšáky, kterých jsme tedy měli pomálu, protože pojedeme se školkou na školu v přírodě. Přijeli jsme do školky a já přišel ke svému poutku – stále si pamatuju svůj obrázek nad poutkem, byl to medvídek - kde na nás už čekala policie spolu se sociální pracovnící paní L. Zvláštní je, že jsme odjížděli ráno ze školky a já i mé sestry jsme přijeli do dětského domova, až když byla tma. Nevím, kde jsme celý den byli, možná jsme vyzvedávali někde sestry a cesta do dětského domova trvala taky nějakou dobu. Vybavuji si pocit a tu chvíli, kdy jsem vystoupil z auta a uviděl v oknech všechny ty děti, které si říkají „*Kdo nový to přijel*“?

Přizpůsobení v dětském domově

Byl jsem přidělen do stejného oddílu s mojí mladší sestrou. Jeden oddíl měl 12 dětí, 6 holek a 6 kluků a každé pohlaví mělo svůj pokoj. V pokoji jsme měli své místo na palandě a své dvě poličky s pár věcmi. Já si pamatuji, že jsem tam měl jedny omalovánky, dva plyšáky a jedno autíčko. Já jsem si neměl moc s čím hrát.

Já byl tedy přiřazen k dalším 5ti klukům, kteří byli v rozmezí 5-15 let. Na starost nás měly dvě vychovatelky paní P a paní Š, které si střídaly dlouhý - krátký týden. Moje první velká vzpomínka se odehrála brzy po příjezdu, kdy si vybavuji, jak jsem seděl uprostřed svých rozházených věcí v pokoji a plakal jsem, že chci domů. Nikdo za mnou

nepřišel, nepomohl mi, neutišil mě. Někdo pouze přišel a smál se mi, další na mě křičel, ať přestanu a uklidím si to. Přijetí ostatních dětí bylo zprvu takové neutrální.

Vzhledem k mému věku jsem chodil do školky v dětském domově k paní vychovatelce Ř. Po nějaké době školku v dětském domově zrušili a my dojížděli do jedné vesnické školky nedaleko dětského domova. V této školce, kdy jsem se ocitl mezi dětmi, které měly rodinné zázemí jsem si prvně už trochu začínal uvědomovat, že já ho vlastně ztratil a jsem na vše sám, bez mateřské lásky, rodičů. Nejhorší pro mě bylo, když se konaly akce pro rodiče jako třeba na besídky. Pocit, že nemám pro koho vystupovat, komu udělat radost ve mně vyvolával velkou úzkost. Současně jsem si ale ve školce našel kamaráda, který byl tedy ze stejného dětského domova, ale jiného oddílu. Takže jsem na tu samotu bez rodičů nebyl sám. Naše kamarádství vydrželo dlouhá léta, až do doby, kdy nastal bod zlomu.

Život v dětském domově

Povinnou školní docházku jsem plnil na základní škole, která se nacházela pár kilometrů od dětského domova. Tam jsem začal ještě více zjišťovat, jak moc mi chybí citová vazba, kterou děti okolo mne měly. Když uvedu příklady, tak je to třeba konání rodičovských schůzek, na které mi nikdo nechodil, dělání svačín od rodičů – ano někomu to přijde směšné, ale když ostatní vyndali „boxíky“ se svačinkami a říkaly „*Maminka mi namazala dneska rohlík....*“, bylo mi smutno. Dále třeba konání různých výletů, kdy rodiče stáli u autobusu a mávali svým dětem. Nebo Vánoce, Vánoce byly hrozné, zvláště rozdávání dárků ve třídě. Nikdy jsem nic nedostal. Děti se mi spíše posmívaly a měli odstup než aby se semnou kamarádily, protože já jsem byl ten z „cikán z děcáku“. To bych řekl, že pro mě byl prvotní náběh pro mé chování. Chtěl jsem být něco víc a ukázat jim, že to má své výhody být z „děcáku“, že si můžu dělat, co chci, kdežto oni nemohou.

Jak čas ubíhal, tak já si více uvědomoval, že nemám žádné doma, že se každý den vracím zpět na „intr“ či ubytovnu, že nad sebou nemám žádnou pevnou ruku, tudíž si můžu dělat, co chci „beztrestně“. Neměl jsem žádný správný ideál, autoritu. Jinými slovy, když si támhle zakouřím, dostanu 5 nebo poznámku, tak co přijde? Trest od vychovatelky v podobě zakázaných vycházek z čehož se fakt nezhroutím, prostě si „zapálím“ na záchodě nebo z okna. Co ona mi může? Nikdy jsem neměl možnost poznat pocit strachu – „*Co přijde, když přinesu domů 5, poznámku? To se mamka bude*

zlobit“. Proto pro mě nebyl problém se dostat do křížku se zákonem a být hrubý na všechny kolem sebe, protože jsem byl pánem sám sobě a neměl jsem žádný vzor.

Když jsme s mým kamarádem M. přišli do puberty, tak začalo horlivé období. V dětském domově jsme již byly zaběhlí a věděli jsme co a jak, abychom se měli dobře. Uměli jsme si obstarat například peníze na lepší oblečení a nechyběly ani drogy, alkohol nebo cigarety. Tohle všechno pro nás byl útek z každodenní reality dětského domova, takové naše vzdorování, kterým chtěli jsme ukázat, že si můžeme dělat, co chceme, že jsme „frajeři“. Nebyl pro nás problém prodávat marihuanu, krást peníze, vydírat spolužáky a falšovat účtenky. Právě díky nerespektování svých povinností a říčkám se zákonem jsem byl ve 12ti letech poslán na 4 měsíce do diagnostického ústavu.

Jak vypadal školní den v dětském domově?

Ráno se plošně vstávalo a šlo se na každodenní hygienu a poté na snídani. Po snídani jsme na nádvoří nastoupili do auta, které nás odváželo do školek a škol. Když jsem už chodil na základní školu, tak se většinou ale nesnídalo, protože jsme chvátali rychle k autu, abychom byli ve škole dřív a mohli si dát cigaretu nebo jointa (9-10let). Po skončení výuky jsme měli chodit do školní družiny, kterou jsme ale sabotovali a bývali v parku na lavičce, kde jsme opět kouřili a čekali na linkovou hromadnou dopravu, kterou jsme jeli do vesnice, kde byl náš dětský domov. Po příjezdu do dětského domova jsme šli každý na svůj oddíl, kde jsme měli hodinu na přípravu do školy. Psaly se domácí úkoly a připravovalo se na výuku na další den. Po přípravě do školy jsme měli možnost hodinové vycházky, kterou jsem s kamarády trávil venku v areálu dětského domova, kde jsme většinu času jen kouřili nebo vymýšleli jiné „lumpárny“ nehodící se k našemu věku a které by uspokojily náš prázdný život. Po vycházkách byly společné večere všech oddílů v jídelně. Na večer byl tzv. úklid rajonů např. jedna dvojice měla na starost úklid kuchyně, druhá koupelnu + wc, třetí dvojice vytírala, zametala a odnášela koš. Já jsem byl vždy rád za vynášení koše, protože jsem si mohl dát cigaretu a pobavit se s ostatními dětmi z jiných oddílů. Následovala večerní hygiena a večerka, která byla ve 21:00.

Jak vypadal víkend v dětském domově?

Režim byl v podstatě stejný, jen místo školní docházky probíhal oddílový úklid, který obnášel žehlení, praní, skládání oblečení, výměna ložního prádla... Ta dvojice, která měla na starost kuchyň, pomáhala vychovatelce s vařením oběda pro ten jejich oddíl a poté i kuchyň uklidila. Poobědový čas byl určen oddílovým aktivitám, například společný film, bruslení, fotbal, který jsme měli možnost hrát i s jiným oddílem. Cca kolem 16:00 jsme se vraceli zpět na oddíl, kde jsme si udělali svačinu. Následovala hodina volného času s možností vycházky, které já jsem například trávil v blízkosti mých kamarádů a kamarádek, kde jsme společně vyváděli věci mému věku nevhodné (11-12 let) - kouření marihuany, „skotačení“ s holkami. Večer jsme trávili převážně společným koukáním na programy v televizi a večerka byla stanovena po prvním pořadu, filmu či programu, který skončil. Jeden víkend v měsíci vždy patřil nějakému výletu např. zoo, kino, bazén....

Diagnostický ústav

Byl jsem na pokoji s dětmi do 15 let a byl nad námi neustálý dozor. Denní režim začínal ranní rozcvičkou, po které následovala hygiena, snídaně a nástup do školy, která se nacházela přímo v diagnostickém ústavu. Sprchování bylo teda něco strašného, měli jsme pouze 2 minuty. Stál u nás vychovatel a počítal čas. Jakmile odběhly 2 minuty, tak vodu zastavil a do sprchy přišli další. Po škole se chodilo do klubovny, kde se rozdala práce na zbývající čas až do večere. Po večeri byla už jen hygiena a večerka ve 20:00. V odpoledním čase, kdy nám byla přidělena práce, jsme například kopali díru na bazén, uklízeli dvůr, sázeli květiny... Za různé prohřešky nebo naopak úspěšně splněné úkoly jsme dostávali plusové body nebo minusové body. Na konci týdne vždy probíhalo sčítání všech bodů a ten který měl nejvíc bodů plusových, tak dostával odměny v podobě výletů. Musím říct, že já vyhrával poměrně často. Bylo povinné chodit jednou týdně na pohovor k psychologovi. Zároveň každé 3 měsíce probíhala u všech dětí komise, kde se vyhodnocovalo chování jedince v průběhu pobytu. Po zhodnocení chování bylo rozhodnuto, zdali se jedinec vrátí do dětského domova nebo do výchovného ústavu. Já jsem byl vrácen zpět do dětského domova, ale s podmínkou, že přestoupím na jinou ZŠ a přestanu se kamarádit s M.

Po vrácení z diagnostického ústavu

Po vrácení zpět do dětského domova jsem tedy přestoupil na jinou základní školu. Rok před ukončením základního vzdělání, tj. 8. ročník, jsem se společně s dalšími 8 vrstevníky ze stejného dětského domova přestěhoval do tzv. startovacího bytu. Byt o velikosti 4 + 1 se nacházel v klasickém panelovém domě na sídlišti. Režim byl stejný jako v dětském domově, protože se u nás i nadále střídali vychovatelky na krátký – dlouhý týden. Pouze s tím rozdílem, že jsme se učili samostatnosti a běžnému životu. Po úspěšném dokončení základního vzdělání jsem se přihlásil na učňovský obor Kuchař – Číšník. Ve druhém ročníku studia jsem zažádal o samostatnou jednotku o velikosti 1+1, která se nacházela poblíž dětského domova a kde jsem bydlel 3 roky. V tomto bytě jsem se o sebe staral zcela sám a z dětského domova jsem dostával minimální měsíční příjem (1800,-). Ke studiu jsem si našel brigádu, která byla související s mým oborem, aby se můj příjem zvýšil. V tomto bydlení jsem si uvědomil „koloběh života“. Uvědomil jsem si, že nic není zadarmo a je potřeba si peníze vydělat a být soběstačný. Že život není jen o „flákání“ se venku s cigaretou nebo jointem.

Po 3 letech jsem úspěšně dokončil učňovský obor a přihlásil se na nástavbové studium, při kterém jsem byl již plně zaměstnán. Toto studium jsem ale nedokončil, protože jsem byl více v práci než ve škole. Maturitu jsem si sice nedodělal, ale při tomto pracovním tempu jsem si byl schopný vydělat na řidičský průkaz a koupit si své auto.

Po neúspěšném dokončení nástavbového studia jsem musel bytovou jednotku dětského domova ze dne na den opustit. Což bylo velká rána, žádný soucit, nic se nekonalo. Jakmile přišel dopis o vyloučení ze školy, musel jsem bytovou jednotku ihned opustit. Narychlo jsem si sehnal první garsoniéru, která byla nevybavená, špinavá, potřebovala obrovskou rekonstrukci, ale nic jiného mi nezbývalo. Zpočátku jsem spal na zemi ve spacáku, jídlo jsem si nechával na parapetu za oknem, prádlo jsem si nechával prát u kamarádů nebo jen proplachoval ve vaně. Začátky byly těžké. Naštěstí jsem i rychle našel nějakou práci, a tak jsem mohl začít žít normální život. Po čase jsem si našel přítelkyni, se kterou nyní bydlíme, vedeme spořádaný a plnohodnotný život a čekáme přírůstek.

V 18 letech jsem se rozhodl, že zkusím kontaktovat svou matku a navštívím ji. Přes starší sestru jsem si zjistil, kde matka pracuje. Pracovala v metru jako pokladní na WC. S přítelkyní jsme si tedy udělali výlet do Prahy s tím, že já se za ní zastavím. Od doby,

kdy nás sociální pracovnice odvezla do dětského domova nás matka nijak nekontaktovala a nejevila žádný zájem. Přijeli jsme do Prahy a já to udělal tak, že jsem šel na WC, zaplatil si poplatek a nic jsem neříkal. Po odchodu z WC jsem paní řekl, že jsem její syn. S matkou jsme si dali kafe, kde jsem se vyptával, co a jak bylo. Například proč nás vlastně dala do dětského domova načež mi bylo odpovězeno: „*Nechtěla jsem se o vás starat. Já když jsem byla v dětském domově, tak jsem se tam měla dobře, nic mi nechybělo. Tak jsem si řekla, že vám taky nebude. Když jsem v dětském domově vyrostla i já, tak vy můžete taky.*“ Po této odpovědi jsem s matkou ukončil veškerý kontakt a otce jsem nikdy nepoznal.

2) Vnímání života v dětském domově dnes

Když si to vezmu zpětně, tak to tedy aspoň pro mě, byla dobrá škola, zkušenost nebo jak to vlastně nazvat. Nyní mám svůj život rád, jsem rád že jsem tím vším prošel a jsem hrdý na to, že jsem se zvedl a žiju „normálně“. To podstatné mi sice scházelo – jako je mateřský cit a láska, kterou mi dětský domov nahradit nemohl. To pro mě ale nebylo zničující. Největším hnacím motorem tehdy a který mě žene i dnes bylo to, že nám vychovatelky nepředvíдалy slibnou budoucnost. Častou větou, kterou jsme slýchali, bylo „*Z vás stejně nic nebude, skončíte v kriminále nebo někde na ulici*“. Právě po zkušenosti s diagnostickým ústavem, který mi otevřel oči, jsem si řekl, že ne. Že já jim ukážu, jak mohou děti jako já žít. Když jsem si ušetřil na své první auto a přijel s ním k dětskému domovu, tak mě těšila závist především vychovatelek, které mě obvinily, že jsem auto ukradl, že není možné, abych si našetřil. Musel jsem jim předložit veškeré doklady a oprávnění, že auto je opravdu mé. A já jim takto postupně dokazoval, že svou budoucnost si udělám lepší, než ony mysleli a vnukovaly mi i ostatním, kteří tedy ale žijí, jak ony říkaly.

Další věc, kterou jsem si po těchto zkušenostech jistý, je má budoucí výchova dítěte. Chci mu dopřát přesně to, co já jsem neměl. Veškerou lásku, ukážu mu autoritu, naučím ho respektu. Chci mu být dobrý vzorem.

3) Čím si vysvětlujete, že jste neskončil na ulici jako narkoman? Kdy nastalo to uvědomění, že takhle žít nechci?

Všechno to začalo v podstatě po návratu z diagnostického ústavu, který mi teda opravdu pomohl a přestěhování se do samostatné jednotky. Tam jsem si totiž už nepřipadal jako na „intru“, ale jako když v rámci možností žiju normálně. Dalším zlomem bylo přihlášení na učňovský obor a přechod do úplného samostatného bydlení

bez vychovatelek. Kdy jsem zjistil, že co si neudělám, to nemám a kdy jsem byl nucen si sehnat zaměstnání, abych si mohl dovolit věci, které jsem chtěl.

Dalším faktorem byly vzory lidí, které jsem měl možnost ve svém okolí vidět. Moje dvě starší sestry, které se dá říct, že šly po stopách matky. Staly se z nich narkomanky, živily se prostitutí a oběma byly odebrány děti a dány do dětského domova. Jedna měla 1 a druhá 2 děti.

Dále například o dětech z dětského domova, většina z těch, které jsem znal tak se stali dealery drog, jsou ve vězení, živí se prostitutí a nemají kde bydlet, přešli do Prahy a „poflávají se“ s dalšími bez domova. S nikým z dětského domova se již nestýkám a ani se staršími sestrami. Mou rodinou je nyní současná přítelkyně, která je těhotná a moje mladší sestra, která též s partnerem čeká miminko.

Když to tedy shrnu, tak to začalo tím diagnostickým ústavem, kterému se právě podařilo většině dětí z naší party v dětském domově vyhnout, protože veškeré to „zlo“ přičetli mně. Takže teď zpětně jsem jim vlastně i vděčný, že jsem měl tu možnost tam jít. Když k tomu dodám ještě ty špatné vzory v rodině, kamarádi, nepřízeň vychovatelek v normální a krásnou budoucnost, tak tyhle všechny důvody ve mně vyvolali popud, že si to udělám krásné, takové, jaké chci já a „*všem natřu nos*“.

Abstrakt

KOLÁŘOVÁ, A. *Vzdorování osudovým podmínkám života v dětství*. České Budějovice 2019. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce doc. PhDr. Ludmila Muchová, Ph.D.

Klíčová slova: výchova, dědičnost, prostředí, vzdor, selhání, ústavní péče, osud.

Bakalářská práce pod názvem *vzdorování osudovým podmínkám* se zabývá problematikou výchovy, prostředí a dědičnosti. V teoretické části ilustruje typy vychovatelských selhání a definuje ústavní výchovu. Dále nahlíží do pohledů Viktora Emanuela Frankla a Sigmunda Freuda na tuto problematiku. V praktické části je krátká charakteristika a analýza příběhu respondenta.

Abstract

The defiance to crucial life conditions in childhood

Key Words: education, heredity, environment, defiance, failure, institutional care, destiny.

The Bachelor Thesis called *The defiance to crucial life conditions in childhood* is dedicated to the issue of upbringing, educational environment and heredity. The theoretical part illustrates types of educational failures and defines the institutional upbringing. The thesis is also consulting the issues with perspective of Victor Emanuel Frankl and Sigmund Freud. The practical part includes short characteristic and analysis of one respondent's story.