

Univerzita Pardubice
Fakulta filozofická

Otevřená budoucnost – vize a perspektivy dívek a chlapců v DD se školou
Diplomová práce

2023

Bc. Kristýna Doubravská

Univerzita Pardubice
Fakulta filozofická
Akademický rok: 2021/2022

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bc. Kristýna Doubravská**
Osobní číslo: **H21309**
Studijní program: **N0111P190001 Resocializační pedagogika**
Téma práce: **Otevřená budoucnost – vize a perspektivy dívek a chlapců v DD se školou**
Zadávací katedra: **Katedra věd o výchově**

Zásady pro vypracování

Diplomová práce se zabývá problematikou otevřené budoucnosti dětí, které nevrůstají ve svých biologických rodinách, ale žijí v dětském domově se školou. Cílem práce je zmapovat, jaké vize a perspektivy mají dívky a chlapci žijící v DD se školou. K oblastem, na které bude zaměřena pozornost, se řadí studium, kariéra, bydlení, partnerské vztahy, rodina, zájmy či sny a přání. Součástí hlavního cíle je také porovnat rozdíly v jednotlivých oblastech mezi pohlavími.

Teoretická část se bude zabývat systémem ústavní a ochranné výchovy a zařízeními spadajícími pod tuto oblast. Dále bude pozornost věnována poruchám chování, které jsou jedním z důvodů pro umístění dítěte do DD se školou. Zmíněn bude také spolek Otevřená budoucnost, který podporuje nejen znevýhodněné děti a mladé lidi, žijící mimo svou biologickou rodinu.

Praktická část obsahuje výzkum ve vybraných DD se školou. Data budou zjišťována pomocí dotazníkového šetření a následně budou porovnávána. Výzkumný vzorek budou tvořit dívky a chlapci ve věku 14-15 let žijící v DD se školou.

Rozsah pracovní zprávy:
Rozsah grafických prací:
Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- HUTYROVÁ, Miluše. Děti a problémy v chování: etopedie v praxi. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1523-3.
- JANSKÝ, Pavel. Dítě s problémovým chováním a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. Recenzované monografie., 52. ISBN 978-80-7435-534-9.
- MATOUŠEK, Oldřich. Ústavní péče. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 1999. Učebnice pro obor sociální práce, sv. 6. ISBN 80-85850-76-1.
- QUINN, Mary Magee, David OSHER, Cynthia L. WARGER, Tom V. HANLEY, Beth DeHavem BADER a Catherine C. HOFFMAN. Teaching and Working with children Who Have Emotional and Behavioral Challenges. Colorado: Sopris West, 2010. ISBN 1-57035-308-5.
- SLOMEK, Zdeněk. Etopedie. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. ISBN 978-80-86723-84-6.
- ŠKOVIERA, Albín. Dilemata náhradní výchovy: [teorie a praxe výchovné péče o děti v rodině a v dětských domovech]. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-318-5.

Vedoucí diplomové práce: **doc. PhDr. Albín Škoviera, Ph.D.**
Katedra věd o výchově

Datum zadání diplomové práce: **2. května 2022**
Termín odevzdání diplomové práce: **2. května 2023**

doc. Mgr. Jiří Kubeš, Ph.D. v.r.
děkan

Ing. Jaroslav Myslivec, Ph.D. v.r.
vedoucí katedry

V Pardubicích dne 1. května 2022

Prohlašuji:

Práci s názvem Otevřená budoucnost – vize a perspektivy dívek a chlapců v DD se školou jsem vypracoval samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využil, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Byl jsem seznámen s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Beru na vědomí, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů, a směrnicí Univerzity Pardubice č. 7/2019 Pravidla pro odevzdávání, zveřejňování a formální úpravu závěrečných prací, ve znění pozdějších dodatků, bude práce zveřejněna prostřednictvím Digitální knihovny Univerzity Pardubice.

V Pardubicích dne 31. 03. 2023

Bc. Kristýna Doubravská v.r.

PODĚKOVÁNÍ

Na tomto místě bych ráda poděkovala panu doc. PhDr. Albínovi Škovierovi, PhD., za odborné vedení mé diplomové práce a za poskytnuté rady, informace a literaturu, které mi napomohly ke zhotovení této práce. Dále bych ráda poděkovala panu Ing. Jaroslavu Myslivcovi, Ph.D., za jeho ochotu a pomoc při vyhodnocování praktické části diplomové práce. Nutné je poděkovat také jednotlivým zařízením, která mi pomohla zrealizovat tento výzkum. Jednalo se o DDŠ Kostelec nad Orlicí, DDŠ Chrudim, DDŠ Hamr na Jezeře, DDŠ Jihlava a DDŠ Veselíčko. Ráda bych také poděkovala rodině, přítelovi a přátelům, protože bez nich bych dnes nebyla tam, kde jsem.

ANOTACE

Diplomová práce se zabývá problematikou otevřené budoucnosti dětí, které nevyrostají ve svých biologických rodinách, ale žijí v dětském domově se školou. Cílem práce je zmapovat, jaké vize a perspektivy mají dívky a chlapci žijící v DD se školou. K oblastem, na které bude zaměřena pozornost, se řadí studium, kariéra, bydlení, partnerské vztahy, rodina, zájmy či sny a přání. Součástí hlavního cíle je také porovnat rozdíly v jednotlivých oblastech mezi pohlavími.

Teoretická část se bude zabývat systémem ústavní a ochranné výchovy a zařízeními spadajícími pod tuto oblast. Dále bude pozornost věnována poruchám chování, které jsou jedním z důvodů pro umístění dítěte do DD se školou. Zmíněn bude také spolek Otevřená budoucnost, který podporuje nejen znevýhodněné děti a mladé lidi, žijící mimo svou biologickou rodinu.

Praktická část obsahuje výzkum ve vybraných DD se školou. Data budou zjišťována pomocí dotazníkového šetření a následně budou porovnána. Výzkumný vzorek budou tvořit dívky a chlapci ve věku 14-15 let žijící v DD se školou.

KLÍČOVÁ SLOVA

Ústavní výchova, ochranná výchova, dětský domov se školou, poruchy chování, otevřená budoucnost, vize a perspektivy

TITLE

An open future - visions and perspectives of girls and boys in a children's home with school

ANNOTATION

The diploma thesis deals with the issue of future for children who do not grow up in their biological families but live in a children's home with school. The aim of the work is to map what visions and perspectives girls and boys living in a children's home have with school. The areas that will be focused on include studies, career, housing, partner relationships, family, interests dreams and wishes of above mentioned children.

A part of the main goal is also to compare the differences in individual areas between the sexes. The theoretical part will deal with the system of institutional and protective education and facilities belonging to this area. The attention will also be paid to behavioral disorders, which

are one of the reasons for placing a child into a children's home with school. Moreover in the diploma thesis the association called Open Future, which supports not only disadvantaged children and young people living outside their biological family will be mentioned.

The practical part contains a research in the selected children's homes with school. The data will be collected using a questionnaire survey and will then be compared. The research sample will consist of girls and boys aged 14-15 living in the children's home with school.

KEYWORDS

Institutional care, protective education, a children's home with school, emotional and behavioral disorders, a open future, visions and perspectives

Obsah

SEZNAM ILUSTRACÍ A TABULEK.....	10
ÚVOD.....	11
TEORETICKÁ ČÁST	12
1 Vymezení pojmů a historický kontext	12
1.1 Vize a perspektivy	12
1.2 Pubescence.....	16
1.3 Otevřená budoucnost	19
1.4 A. S. Makarenko	21
1.5 Abraham Maslow.....	22
1.6 Zdeněk Matějček.....	23
2 Poruchy chování a emocí.....	25
2.1 Příčiny vzniku poruch chování a emocí.....	27
2.1.1 Biologické rizikové faktory	27
2.1.2 Psychologické rizikové faktory	28
2.1.3 Sociální rizikové faktory.....	29
2.2 Projevy poruch chování a emocí.....	30
2.2.1 Lhaní	30
2.2.2 Krádeže	31
2.2.3 Útěky a toulání, záškoláctví.....	32
2.2.4 Agresivní poruchy chování.....	33
3 Systém ústavní a ochranné výchovy	36
3.1 Ústavní výchova	36
3.2 Ochranná výchova	37
3.2.1 Výchovná opatření.....	38
3.2.2 Ochranná opatření.....	40
3.2.3 Trestní opatření	41
3.3 Školská zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy	42
3.3.1 Diagnostický ústav.....	43
3.3.2 Dětský domov a Dětský domov se školou.....	44
3.3.3 Výchovný ústav	44

3.4 Zařízení pro preventivně výchovnou péči	45
EXPERIMENTÁLNÍ ČÁST	47
4 Metodologie výzkumu	47
4.1 Cíle výzkumného šetření	47
4.2 Metoda sběru dat.....	47
4.3 Výzkumný soubor.....	48
4.4 Výzkumný problém	48
4.5 Stanovení hypotéz.....	48
4.6 Výběr respondentů a průběh získávání dat	49
4.7 Způsob zpracování dat	49
5 Interpretace dat	50
5.1 Verifikace hypotéz.....	62
6 Závěr výzkumného šetření.....	71
7 Diskuze	73
ZÁVĚR	74
Citovaná literatura.....	75
SEZNAM PŘÍLOH.....	79

SEZNAM ILUSTRACÍ A TABULEK

Tabulka 1 Empirické četnosti první hypotézy	62
Tabulka 2 Teoretické četnosti první hypotézy	63
Tabulka 3 Empirické četnosti druhé hypotézy	64
Tabulka 4 Teoretické četnosti druhé hypotézy	64
Tabulka 5 Empirické četnosti třetí hypotézy	65
Tabulka 6 Teoretické četnosti třetí hypotézy	66
Tabulka 7 Empirické četnosti čtvrté hypotézy	66
Tabulka 8 Teoretické četnosti čtvrté hypotézy	67
Tabulka 9 Empirické četnosti páté hypotézy	68
Tabulka 10 Teoretické četnosti páté hypotézy	68
Tabulka 11 Empirické četnosti šesté hypotézy	69
Tabulka 12 Teoretické četnosti šesté hypotézy	70
Graf 1 Pohlaví respondentů	50
Graf 2 Zařízení podílející se na průzkumu	51
Graf 3 Školní třída, kterou respondenti navštěvují	51
Graf 4 Záliba v chození do školy	52
Graf 5 Důležitost ohodnocení studijních výsledků	53
Graf 6 Nejvyšší dosažené vzdělání	53
Graf 7 Zájmy a koníčky	54
Graf 8 Vzory respondentů	55
Graf 9 Budoucí povolání respondentů	56
Graf 10 Hodnota výdělku v zaměstnání	57
Graf 11 Touha po založení rodiny	58
Graf 12 Touha po uzavření sňatku	58
Graf 13 Místo, kde chtějí respondenti žít	59
Graf 14 Preference nemovitosti	60
Graf 15 Sny a přání respondentů	60

ÚVOD

Diplomová práce se zabývá otevřenou budoucností dětí vyrůstajících v dětském domově se školou, konkrétně dívek a chlapců ve věku 14-15 let. Toto téma jsem si vybrala, protože mě zajímalo, zda takto mladí lidé mají již vytvořenou představu o svém budoucím životě, a pokud ano, tak jak tato představa vypadá. Zaměřila jsem na děti, kterým je na základě soudního rozhodnutí nařízen výkon ústavní či ochranné výchovy. Domnívám se, že děti v dětských domovech nemusí mít své představy, vize a perspektivy ještě pevně ukotveny právě z důvodu absence rodičů, rodinného prostředí a zároveň díky životu v uzavřeném zařízení se školou.

Práce bude rozdělena do dvou částí. V teoretické části se zaměřím na definování základních pojmů jako je vize a perspektiva a otevřená budoucnost. Dále charakterizuji typické vývojové období pro tuto cílovou skupinu, tedy pubescenci. Pokusím se nastínit působení několika významných osobností, které mají s tímto tématem spojitost. Budu se věnovat problematice poruch chování a emocí, protože to je jeden z důvodů, pro který jsou děti do dětských domovů se školou umisťovány. Zaměřím se na charakteristiku jednotlivých poruch dle MKN-10, možné příčiny vzniku poruchového chování a také na projevy. Pozornost budu věnovat také ústavní a ochranné výchově a zařízením, která jsou určena pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy.

V praktické části bude proveden výzkum v několika dětských domovech se školou, který bude realizován prostřednictvím dotazníkového šetření. Zaměřovat se bude na to, jaké vize a perspektivy mají děti v zařízení. Mezi klíčové oblasti, které se snažím zjistit, patří studium, zaměstnání, rodinný život, partnerský život, bydlení, ale také zájmy, sny nebo přání respondentů.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Vymezení pojmů a historický kontext

Hned v počátku mé diplomové práce považuji za důležité vymezit základní pojmy, kterým se budu v průběhu psaní práce věnovat. Zaměřím se tedy na formulaci pojmů vize a perspektiva a otevřená budoucnost, popíšu klíčové období pubescence a následně zmíním několik významných osobností, které jsou s touto problematikou spojeny.

1.1 Vize a perspektivy

Perspektivu dle psychologického slovníku definujeme jako stanovisko, hledisko nebo vyhlídky do budoucnosti.¹ Domnívám se, že životní perspektivy mohou být jak pozitivní, tak negativní, ale také neznámé nebo neurčité. Jedná se samozřejmě o velmi subjektivní pohled, takže to, co někdo vnímá jako negativní perspektivu může druhý vnímat jako pozitivní perspektivu. Jako příklad uvedu životní perspektivu ve smyslu dokončení střední školy. Pro někoho to může být velmi pozitivní a motivující životní perspektiva. Pro druhého, který ve škole moc spokojený není a učí se zejména kvůli rodičům, může být tato perspektiva vnímána negativně. V současnosti se stále více setkáváme s tím, že děti a dospívající jsou zrychlenou dobou tlačeni k žití v přítomnosti a může se stát, že nemají své životní vyhlídky utvořené. I z tohoto hlediska mě velmi zajímal skutečný pohled mládeže na představy o jejich budoucnosti.

Velký vliv na formování našich životních perspektiv mají nepochybně naši rodiče či jiné pečující osoby, které jsou s námi v bezprostředním kontaktu od dětství až po dospělost. Už jen to, zda dítě pochází z úplné rodiny nebo z rodiny neúplné, poskytuje prostor k zamyšlení se nad tím, jakým způsobem rodinné uspořádání ovlivňuje jeho postoje k partnerství, manželství či rodičovství. Dítě pozoruje a vnímá chování a role rodičů a má tendence se s nimi v určitých oblastech identifikovat. Chlapci například ve školním věku získávají mužné postoje k výběru cílů a řešení nesnází. Otec pro ně bývá vzorem také v profesním zaměření, v zálibách, způsobech jednání nebo v řešení různých situací.² To samé by se samozřejmě dalo říci i o matce. Pokud ale dítě vyrůstá v neúplné rodině nebo v ústavní péči, nemusí mít ve svém okolí žádnou

¹ HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. Velký psychologický slovník. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5. s. 400.

² ČAČKA, Otto. Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-723-9060-0. s. 162.

takovou osobu, ke které by mohlo vzhlízet a díky které by si mohlo utvářet své životní perspektivy. V druhém případě může být touto osobou například vychovatel nebo učitel.

Vizi můžeme dle nového akademického slovníku cizích slov definovat jako vidění do budoucnosti či nějakou představu.³ Hartl ve svém psychologickém slovníku zmiňuje, že pojem může být chápán jako vidění či představa, jež se vztahuje do vzdálené budoucnosti, přičemž se tyto představy mohou vyskytovat ve spánku či hypnóze. Zároveň ale tvrdí, že častěji se tento pojem užívá jako koncepce nějakého budoucího uspořádání věcí, které se může týkat společnosti, nějakého podniku či organizace.⁴ V našem případě se jedná o představu budoucího uspořádání věcí v životě jedince.

Abychom se mohli zabývat představami jako takovými, měli bychom si uvést, kde se představy berou. Dle Čechové a Rozsypalové je představa „*psychický proces, který názorně zobrazuje předmět nebo děj, jež nepůsobí v přítomném okamžiku na naše smyslové orgány*“.⁵ Představy jsou výsledkem psychického procesu, který nazýváme představivost. Představivost je „*způsobilost naší psychiky vyvolávat v mysli objekt, který byl už vnímán, ale aktuálně vnímán není*“.⁶ Zde si můžeme všimnout, že Helus svojí definicí popisuje představivost, tedy celý psychický proces, kdežto velmi obdobnou definicí označuje Čechalová a Rozsypalová pojem představa, který je již výsledkem představivosti, ale autorky jej považují za psychický proces. Je tedy diskutabilní, do jaké míry se pojmy představa a představivost překrývají či nakolik jsou odlišné. Představy spolu s vnímáním, fantazií, myšlením a řečí tvoří psychické procesy poznávací.⁷ Nakonečný právě představy a fantazii považuje za základní formy psychického procesu, který nazývá imaginace tedy obrazotvornost. Představy jsou pak dle něj „*více či méně komplexní obrazy, které mají centrální původ, vznikají v mysli jako pamětní reprodukce dříve vnímaného*“⁸

³ KRAUS, Jiří. Nový akademický slovník cizích slov A-Ž. Praha: Academia, 2005. ISBN 978-80-200-1351-4. s. 855.

⁴ HARTL, Pavel. Psychologický slovník. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-569-1. s. 671.

⁵ ČECHOVÁ, Věra a Marie ROZSYPALOVÁ. Obecná psychologie. 5. nezměn. vyd. Brno: Institut pro další vzdělávání pracovníků ve zdravotnictví, 2001. Učební text pro střední zdravotnické školy. ISBN 80-701-3343-0. s. 75.

⁶ HELUS, Zdeněk. Úvod do psychologie. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-247-2990-9. s. 106.

⁷ KELNAROVÁ, Jarmila a Eva MATĚJKOVÁ. Psychologie: pro studenty zdravotnických oborů. Praha: Grada, 2010. Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-3270-1. s. 12-26.

⁸ NAKONEČNÝ, Milan. Obecná psychologie. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2006. ISBN 80-7040-922-3. s. 59.

Představy mají několik základních funkcí. Jako první představy redukuje neurčitost, což znamená, že si můžeme představit pokračování nějakého děje, který již nemůžeme vnímat. Druhou, velmi podstatnou funkcí je to, že nám představy umožňují plánovat a pohrávat si s budoucností, tedy snít. A v poslední řadě můžeme díky představám vzpomínat na situace, které proběhly v minulosti. Představy můžeme rozlišovat na zrakové, sluchové, čichové, pohybové a další, ale je nutné je třídit na **představy reprodukční** – reprodukuje minulé vjemy, **představy odvozené** – ty vznikají sestavováním představ o neznámém objektu, **představy jednotlivin** – tedy konkrétního předmětu nebo události a **představy obecné**.

Představy se většinou shlukují do řetězců a spojují se s dalšími různými psychickými jevy. Tento proces nazýváme **asociace představ**, tedy proces, při kterém jedna představa vyvolává další představy.⁹ To, jak se nám jednotlivé představy vybavují, zapříčiňují **asociační zákony**. Těchto zákonů je několik, jako první můžeme mluvit o asociaci podle podobnosti, kdy daná představa, vyvolává jinou, jí podobnou představu. Například se nám může při setkání s neznámým člověkem vybavovat představa někoho známého, kdo mu je velmi podobný. Dále asociace doteku v čase a prostoru, kdy se spojují představy věcí, které jsme vnímali současně nebo krátce po sobě.¹⁰ Například představa pláže, na kterou jsme chodili na dovolené, vyvolá představu italské zmrzliny, kterou jsme si s chutí dávali. V rámci asociace kontrastu představa vyvolává jinou představu, jí kontrastní, zásadně odlišnou. Asociace příčinnosti způsobuje to, že při zaslechnutí nebo spatření nějaké události se nám vybavuje představa možné příčiny této události. Například zaslechneme-li, že spolužák ze třídy neudělal zkoušku na první pokus, vybaví se nám, jak během semestru nechodil na přednášky a neplnil si své povinnosti. Tím, že každý z nás je individuální, tak se pak v různých situacích může velmi lišit představa naše a někoho dalšího.¹¹

S představami velmi úzce souvisí fantazie. Fantazie je obrazotvornost, tedy schopnost mozku vytvářet nové představy na základě dřívějšího vnímání, dřívější zkušenosti. „*Hlavním znakem fantazie je novost kombinací, které člověk ještě neprožil, ale jejím zdrojem je dříve vnímaná objektivní realita.*“¹² Díky fantazii můžeme vytvářet své představy o budoucnosti nebo cíle, kterých bychom chtěli dosáhnout. I fantazie se dělí na několik typů. Jedná se o rekonstrukční fantazii, tvůrčí fantazii, záměrnou a bezděčnou fantazii. Fantazie rekonstrukční znamená, že si vytváříme představy podle nějakého slovního popisu nebo schématického

⁹ NAKONEČNÝ, Milan. ref. 8, s. 60.

¹⁰ ČECHOVÁ, Věra a Marie ROZSYPALOVÁ. ref. 5, s. 76.

¹¹ NAKONEČNÝ, Milan. ref. 8, s. 61.

¹² HARTL, Pavel. ref. 4, s. 160.

znázornění. Například, když si při poslechu pohádky představujeme jednotlivé osoby a dění mezi nimi. Tvůrčí fantazie nám umožňuje vytvářet si nové představy. Osoby s rozvinutým tímto typem fantazie mohou své představy uplatnit v umělecké tvorbě, při výrobě oblečení, při navrhování nových postupů a technik. Rozdělení fantazie na záměrnou a bezděčnou se liší, jak už z popisu vypovídá, záměrem. Záměrnou fantazii využíváme, když máme jasný cíl, například chceme-li si vytvořit nové uspořádání pokoje. Při bezděčné fantazii takový cíl nemáme, představy se nám vybavují samy. Tento typ fantazie probíhá hlavně při snění v bdělém stavu nebo ve spánku.¹³

Na tvorbě našich vizí se podílíme nejvíce my sami, ale důležitý vliv na utváření našich snů a vizí má i rodina, přátelé nebo škola. Domnívám se, že děti, které vyrůstají v dětských domovech se školou často tápají v tom, kdo jsou ony samy a představa nějakého cíle, snu nebo vize může být velmi obtížná. Ten hlavní faktor, kterým jsou rodiče, by měl dětem ukazovat směr v této oblasti, ale mnohdy zde dojde k vyhoření a dítě nemá kolem sebe nikoho, kdo by mu tento směr mohl ukázat. Pak by tu měla být škola, konkrétně pedagogičtí pracovníci, kteří sledují všechny schopnosti a dovednosti, kterými dítě překvapuje, a měli by se snažit dítěti pomoci najít cestu, která ho povede za svými sny. Z osobní zkušenosti ale vím, že v tradiční škole na tuto oblast prostoru moc nezbyvá. Často se pak stává, že děti, potažmo moji vrstevníci nevědí po ukončení středoškolského nebo vysokoškolského studia, co se sebou. Neví, co je baví, co by chtěli dělat, nemají motivaci.

V procesu rešerše k mé diplomové práci jsem zaznamenala, že není příliš mnoho knih, které by se zabývaly vznikem, tvorbou a cestou za osobními cíli, představami o životě a budoucnosti. Zaujala mě ale kniha od Petra Ludwiga, jenž je rodákem z Pardubic, který se v rámci své společnosti zaměřuje na osobní i firemní růst. Publikace se nazývá Konec prokrastinace, ale kniha poskytuje mnoho užitečných informací, které lze využít v osobním životě při tvorbě osobních vizí a perspektiv. Níže zmíním několik kroků, které autor doporučuje při tvorbě osobní vize.

Při započítání finální verze osobní vize je kroků celkem pět, nicméně za nejdůležitější považuji první tři a k tomu poté samotné vytvoření vize. Prvním krokem je dle autora osobní SWOT analýza. S touto analýzou se můžeme setkat spíše v rámci podnikání, jedná se o metodu, díky které můžeme objasnit naše silné a slabé stránky, příležitosti a hrozby.¹⁴ Nemyslím si ale,

¹³ ČECHOVÁ, Věra a Marie ROZSYPALOVÁ. ref. 5, s. 77.

¹⁴ LUDWIG, Petr. Konec prokrastinace: [jak přestat odkládat a začít žít naplno]. V Brně: Jan Melvil, 2013. Briquet. ISBN 978-80-87270-51-6. s. 76.

že by se musela nutně využívat pouze při tvorbě nějakého projektu ve firmě. Naopak si myslím, že spoustu lidí má problém popsat své silné a slabé stránky a bez této velmi podstatné informace je obtížné identifikovat své cíle a vize. Autor také doporučuje zaměřit se více na rozvoj silných stránek a méně pak na pracování na slabých stránkách. Odhadnout příležitosti, které nám život může nabídnout a zaměřit se také na hrozby, které nám mohou naši cestu zkomplikovat, je prvním krokem při tvorbě SWOT analýzy. Druhým krokem, který autor popisuje, je seznam osobních úspěchů. Jedná se o sepsání toho, co se nám již v životě podařilo dokázat, za co jsme na sebe hrdí. Uvědomění si vlastních úspěchů, na které jsme třeba již zapomněli, nám pomáhá vytvářet pozitivní emoce a motivuje nás to k dalším úspěchům. Jedním z posledních kroků předtím, než člověk vytvoří svou osobní vizi, je analýza motivujících činností. Jedná se o vytvoření seznamu činností, které nás budou motivovat k tomu plnit naše vize a posouvat se dál.¹⁵

Zvláště v udržení se na cestě za našimi cíli a sny je nesmírně důležitá motivace. Motivace je „*intrapsychicky probíhající proces, vycházející z nějaké potřeby a vyústující ve výsledný žádoucí vnitřní stav, proces, který je iniciován endogenně (vnitřní pohnutka k odpočinku vycházející z pocitu únavy) nebo exogenně (finanční pobídka k splnění nějakého úkolu)*“.¹⁶ Důležitou roli zde hraje **motiv**, jež je základním vnitřním zdrojem motivace. Základním vnějším zdrojem motivace jsou pak **incentivy (pobídky)**. Motivace je úzce spojena se vznikem a uspokojováním potřeb v životě lidí.¹⁷

1.2 Pubescence

Období pubescence spadá vývojově spolu s adolescencí do období dospívání. Někteří autoři toto období definují jako jednu fázi, jiní autoři jej rozdělují na fáze dvě. Marie Vágnerová je jedna z těch, kteří období dospívání jasně rozdělují na dvě odlišné vývojové fáze v životě jedince. Dospívání jako celek definuje jako přechodnou dobu mezi dětstvím a dospělostí, která začíná asi v jedenácti letech a končí pak přibližně ve dvaceti letech, kdy jedinec dosahuje dospělosti. Pubescenci můžeme vymezit přibližně mezi jedenáctým a patnáctým rokem jedince. Je hlavní vývojovou fází v životě, jelikož dochází ke komplexní proměně složek osobnosti člověka. Proměna je tedy jak tělesná, tak i duševní. Dochází ke změně myšlení, to se posouvá

¹⁵ LUDWIG, Petr. ref. 14, s. 80-82.

¹⁶ NAKONEČNÝ, Milan. Motivace chování. 3., přeprac. vyd. V Praze: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-830-6. s. 15.

¹⁷ VÝROST, Jozef, SLAMĚNÍK, Ivan, ed. Sociální psychologie. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1428-8. s. 147.

směrem dopředu, jedinec se osamostatňuje, více se ztotožňuje se svými vrstevníky, začíná své první partnerské vztahy a rozhoduje o své budoucnosti.¹⁸

Thorová je jednou z autorek, které období dospívání vymezují pouze jako jeden celek. Nazývá ho adolescencí a vymezuje ho od 12 do 19 let. Dle ní je adolescence několik let trvající období, kdy se z dítěte stává dospělý člověk. „*Začíná nástupem puberty, jejíž nástup signalizují specifické tělesné změny, které spouští zvýšená produkce pohlavních hormonů. Kromě prudkých a na první pohled nápadných fyzických změn pokračuje emoční, kognitivní i sociální vývoj.*“¹⁹

Langmeier a Krejčířová definují dospívání jako „*životní úsek ohraničený na jedné straně prvními známkami pohlavního zrání a více nebo méně vyznačenou akcelerací růstu, na druhé straně dovršením plné pohlavní zralosti (plné reprodukční schopnosti) a dokončením tělesného růstu*“.²⁰

To, že se jedinec mění fyzicky a začíná se více podobat dospělým, je známé. Důležité je ale věnovat také pozornost proměnám v jeho prožívání. Období dospívání se vyznačuje hlavně emoční instabilitou, tedy častými změnami nálad, impulzivitou jednání či nepředvídatelností postojů a reakcí.²¹ Sami pubescenti jsou ze svých vlastních pocitů a projevů překvapeni, nejsou schopni si vysvětlit příčinu, a proto na tyto projevy reagují podrážděně. Všechny tyto nepříjemné projevy dospívání mohou přispět ke vzniku konfliktů s okolím, protože se jedinec stává méně přijatelným a ostatní mohou mít problém s akceptací jeho chování. Jedinec svým pocitům a prožitkům věnuje mnohem více pozornosti než dříve, může ale docházet k uzavřenosti a nechuti projevovat své city navenek kvůli případnému nepochopení. Pubescenti mívají často problémy se svým sebehodnocením. V tomto období jsou velice nejistí a zranitelní v závislosti na reakce okolí. Mění se totiž také jejich identita, která je často nejistá, a proto u pubescentů vyvolává obranné reakce. Zmínit mohou například mechanismus kyvadla či únik do fantazie. Mechanismus kyvadla je stav, kdy jedinec, který dosáhl nějaké zralejší úrovně, se v určitých situacích vrací k dětskému chování. Například čte oblíbené dětské knihy, povídá si s rodiči jako dříve apod. Děje se to proto, že nová varianta se jedinci ještě úplně nezafixovala, a proto je to náročnější než situaci vyřešit starým způsobem. Jedinci to poskytuje pocit jistoty a relaxace. Únikem do fantazie rozumíme odpoutání se od

¹⁸ VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-803-4. s. 158.

¹⁹ THOROVÁ, Kateřina. Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6. s. 414.

²⁰ LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. Vývojová psychologie. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0. s. 142.

²¹ LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. ref. 20, s. 147.

reality a aspoň symbolické zvládnutí situací, které jedinec ještě nedokáže reálně řešit. Ve vlastní fantazii se nemusí řídit žádnými zákony logiky ani nemusí respektovat žádná omezení.²² Vytváření vlastní identity umožňuje jedinci odpoutat se od rodičů a dosáhnout takové míry autonomie, která umožní samostatné fungování ve světě. K tomu všemu přispívají první brigády, kterými jedinec získá představu o hospodaření s penězi a připraví ho na ekonomickou nezávislost.²³

Thorová také zmiňuje, že jedinci v období dospívání své rodiče velmi potřebují, protože je mohou podporovat, věnovat jim svou pozornost, povzbuzovat je ke školním úspěchům, určovat a vysvětlovat hranice či sdílet hodnoty. Důležité je také trávení společného času s rodiči.²⁴ To může být pro děti, které vyrůstají v dětském domově se školou velmi problematické. S rodiči mnoho času netráví a největší vliv na ně mohou mít učitelé a vychovatelé, kteří se o ně denně starají. Ve většině případů ale nedojde k navázání tak hlubokého vztahu, jaký by mohly děti mít se svými rodiči.

Tím, že pubescenti jsou schopni již logických operací, mohou uvažovat o různých možnostech své budoucnosti a nepřemýšlí pouze nad přítomností. Jedinci tak tedy dokáží uvažovat o volbě svého povolání, o svém životě, stanovovat si různé cíle. Tato změna v hodnocení časové dimenze ovlivňuje základní psychické potřeby. Například **potřebu jistoty a bezpečí**. Zde se objevila dimenze anticipace budoucnosti, která je spojena s rozvojem nové identity, která by vyjadřovala i vlastní pozici v tomto světě. I **potřeba seberealizace** nabývá nových rozměrů, rozšiřuje se z pouhé přítomnosti i na budoucnost a dítě dokáže uvažovat o svých možnostech a perspektivách ve vztahu k budoucnosti. Poslední je **potřeba otevřené budoucnosti**. Formují se určité možnosti a naděje.²⁵

Z hlediska sebeakceptace, tedy sebepřijetí a rozvoje individuální identity je velmi důležité přijetí také vrstevnickou skupinou, tedy **skupinová identita**. Ta se vytváří prostřednictvím ztotožnění s nějakou skupinou, která jedince definuje a podporuje. Čím víc se jedinec ztotožňuje se skupinou, tím více je konformní k hodnotám a normám skupiny, snaží se vyjádřit svoji příslušnost ke skupině.²⁶

²² VÁGNEROVÁ, Marie. ref. 18, s. 163-164.

²³ THOROVÁ, Kateřina. ref. 19, s. 416.

²⁴ THOROVÁ, Kateřina. ref. 19, s. 417.

²⁵ VÁGNEROVÁ, Marie. ref. 18, s. 167.

²⁶ VÁGNEROVÁ, Marie. ref. 18, s. 171.

Další důležitou proměnou je **sociálně profesní role**, tedy volba budoucího povolání, střední školy. Nejedná se o přesně vymezený obsah role, pubescent spíše častěji ví, co nechce dělat, než aby věděl, co by dělal v budoucnosti rád. Jedinci často kladou větší důraz na vnější atraktivnost povolání než na praktické a materiální aspekty. Může se stát, že se dítě bude chtít z hlediska profesní role identifikovat například s rodičem.²⁷

1.3 Otevřená budoucnost

Budoucnost je označení pro časový úsek nebo období, které teprve nastane. Dalo by se říci, že je to vše, co se stane po momentálním okamžiku. Budoucnost můžeme plánovat, můžeme z ní mít obavy nebo ji předpovídat. Otevřenost budoucnosti chápeme jako naději, že se určité věci budou vyvíjet určitým směrem. Hloubku otevřenosti chápeme také jako nekonečně mnoho možností, které mohou budoucnost měnit. Otevřená budoucnost je pro mě pocit, že mohu dosáhnout všeho, co si vysním.

Kromě Vágnerové, která v souvislosti s pubescencí zmiňuje změnu některých psychických potřeb, o těchto potřebách hovoří také Matějček s Langmeierem. Konkrétněji se tomu budu věnovat v dalších kapitolách, nicméně autoři zmiňují jako jednu ze základních psychických potřeb, potřebu otevřené budoucnosti neboli životní perspektivy. Tato potřeba, přestože ji autoři řadí až na páté místo, po čtyřech předchozích, je životně důležitá. Naplnění této potřeby nám umožňuje mít sny a plány a současně naději, že těchto cílů dosáhneme.²⁸

Dětem, které vyrůstají v ústavní péči, nemusí jejich budoucnost připadat otevřená. Mohou mít pocit, že možností mají podstatně méně než děti, které vyrůstají ve svých rodinách, které je podporují na jejich cestě. Svým způsobem to tak v praxi může často být, protože děti umístěné do dětského domova se školou nežijí ve svých biologických rodinách a kontakt s nimi je často velmi slabý. Tento problém mohou ale vnímat i děti, které žijí ve svých biologických rodinách, ale tyto rodiny jsou z nějakého důvodu nefunkční. Málo podnětné prostředí a nevšímavost rodičů děti nestimuluje k vytváření si obrazu své budoucnosti. Často se pak mohou spokojovat s méně náročnými cíli a nedokáží naplno využít svůj potenciál.

U dětí vyrůstajících v ústavní péči se může projevat neznalost svých možností, kterých mohou využít. Tím, že nevrůstají ve funkčních rodinách, tak si nemusí uvědomovat, jaká všechna úskalí opravdový dospělý život přináší a mohou na to doplatit. Nemají představu o reálném životě a chybí jim vzory, které jim umožní zapojit se v dalším životě. Touto

²⁷ VÁGNEROVÁ, Marie. ref. 18, s. 172.

²⁸ MATĚJČEK, Zdeněk. Co děti nejvíc potřebují. 3. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-853-8. s. 38.

problematikou se zabývá spolek Otevřená budoucnost, který se snaží podporovat znevýhodněné a mladé lidi, kteří žijí mimo své biologické rodiny. Zaměřují se také na pomoc dětem, které se se svou rodinou ocitly v krizové situaci nebo dětem, které ohrožuje nevyhovující rodinné prostředí. Snaží se mladým lidem ulehčit start do samostatného života a do společnosti.

Mezi náplň práce tohoto spolku patří organizování programů vzdělávání a motivace ke vzdělání, programů osobního rozvoje, získávání pracovních zkušeností, přípravy na volbu vhodného povolání a programů finanční gramotnosti. Dále organizuje různá setkání, semináře nebo konference pro média i veřejnost. Spolek spolupracuje s firmami a motivuje zaměstnavatele k hlubšímu pochopení situace mladých lidí z dětských domovů při vstupu na pracovní trh, snaží se posilovat vazby mezi zaměstnavateli a uchazeči o pracovní místo.

Ve spolupráci se strategickými partnery, kterými je například Nadace Terezy Maxové, Coca-Cola HBC Česká republika nebo ŠKODA AUTO a. s., realizují různé projekty.

Projekt „Rozjedu to!“ se zaměřuje na pomoc dětem a mladým lidem vyrůstajících v dětských domovech. Cílem je motivace dětí a mladistvých a uspokojení jejich potřeb. Důraz je kladen na vytvoření podmínek v dětských domovech pro zlepšení jejich školního prospěchu, motivaci a podporu v talentu a zájmových činnostech. V rámci projektu je také představen trh práce a děti mají možnost se v rámci exkurzí podívat na různá pracoviště. Do tohoto projektu se zapojilo sedm dětských domovů.

Projekt „To dáš!“ je zaměřen na podporu znevýhodněných klientů na jejich cestě k zaměstnání a získání samostatnosti a nezávislosti na sociálním systému. Organizace pracuje jak s mladistvými, kteří opouští dětské domovy, tak ale i se zaměstnavateli, kterým pomáhají vytvářet vhodné podmínky pro zaměstnávání lidí z dětských domovů.

Ve spolupráci s Nadací Terezy Maxové dětem a společností Accenture vznikl projekt ACCENTURE ACADEMY, který se podobně jako předchozí snaží usnadnit lidem odcházejícím z dětských domovů start do života. Mezi hlavní činnosti patří motivace dětí ke zvyšování vzdělání, nabídka možností vzdělávání a vhodné volby povolání či podpora při hledání praxí nebo brigád.

Poslední projekt se zaměřuje na cílovou skupinu, kterou jsem zde ještě příliš nezmínila, a tou jsou matky s dětmi, které žijí v azylových domech. Cílem tohoto projektu je zvyšovat sebevědomí a motivaci těchto žen, případně mužů, do samostatného života a vzdělávat je

v oblasti finanční gramotnosti a péče o domácnost. Dále se také snaží zajistit finanční podporu pro matky s dětmi a pomoci jim při zajištění trvalého zaměstnání.²⁹

1.4 A. S. Makarenko

Anton Semjonovič Makarenko byl ukrajinským a sovětským spisovatelem, sociálním pedagogem a představitelem kolektivní výchovy, který žil v letech 1888 až 1939. Makarenko byl od narození fyzicky slabý a vždy trpěl na nějaké nemoci, často byl terčem posměchu. Ve svém životě vykonával profesi učitele, ale stal se také ředitelem krjukovské železničářské školy. Po první světové válce vznikalo mnoho ústavů a kolonií, kde se umisťovala bezprizorní mládež, tyto ústavy ale byly pojímány spíše jako vězení a chovanci se z těchto ústavů snažili utéct. Právě zde vznikají počátky kolektivní výchovy a uplatňování Makarenkových metod. Makarenko se stal vedoucím jedné z kolonií a postaral se o to, že v jeho kolonii panovalo úplně jiné klima než v ostatních koloniích. Nechal odstranit všechny aspekty, které připomínaly vězení a vyvolávaly nepříjemné pocity, proto se brzy kolonie stala pro chovance domovem, ze kterého nechtěli utíkat. Velkým vzorem pro Makarenka byl Maxim Gorkij, jehož knihy byly v kolonii čteny a následně se kolonie také začala nazývat kolonií Gorkého.³⁰

Jako sociální pedagog se tedy zaměřoval hlavně na bezprizorné děti, kterých bylo v důsledku válek velké množství, proto vznikaly různé kolonie, které měly za úkol postarat se o tyto osoby. Klíčovým znakem systému, který Makarenko prosazoval byla kolektivní výchova, tedy výchovné působení pomocí kolektivu. Důraz byl kladen také na samosprávu kolektivu, který byl rozdělen do několika oddílů. Každý oddíl měl svého velitele, který byl volen na šest měsíců. Každý tedy měl možnost vyzkoušet si funkci velitele. Tato příležitost umožňovala kolonistům být iniciativní, umět se rozhodovat, nést odpovědnost za svá rozhodnutí a organizovat, velet. Do výchovného systému aplikoval i vojenské prvky, které byly zejména pro chlapce atraktivní. Využíval například hlášení, nástupy, pochodování v útvaru nebo signály trubkou. Důležitým prostředkem byla manuální práce, která měla zpočátku funkci obživy, ale po celou dobu existence kolonie měla i funkci výchovnou. Zajímavé také je, že sám Makarenko

²⁹ Otevřená budoucnost [online]. Praha: Dark Side [cit. 2022-12-01]. Dostupné z: <https://www.otevrenabudoucnost.cz/>

³⁰ BALVÍN, Jaroslav a David SEDLÁČEK. Sociální pedagog Anton Semjonovič Makarenko [online]. Praha: Hnutí R, 2016 [cit. 2023-03-18]. ISBN 978-80-86798-75-2. Dostupné z: <http://jaroslavbalvin.eu/wp-content/uploads/2014/07/ANTON-SEMJONOVIC%20-%20MAKARENKO.pdf>. s. 15-23.

byl odpůrcem fyzických trestů, domníval se ale, že v určitých situacích má jistá forma fyzického násilí větší efekt než domluvy či přesvědčování.³¹

Jedním z nejdůležitějších principů či postupů při výchově člověka, je dle Makarenka organizování nových perspektiv, využívání stávajících a postupné nahrazování jich perspektivami hodnotnějšími. Perspektivy rozděluje dle časového rozpětí do třech kategorií na blízké, střednědobé a dlouhodobé perspektivy. Blízké perspektivy mají největší význam pro děti ve věku 12-13 let. Čím je jedinec starší, tím vzdálenější perspektivy mu postačují. Makarenko tvrdí, že osobní perspektivy musí korespondovat s perspektivami kolektivními, blízké perspektivy je tedy třeba budovat dle kolektivního plánu. Budování a organizování blízkých perspektiv se musí pravidelně dít nejrozmanitějšími formami, např. tím, že oznámíme blízkící se fotbalový turnaj. Střední perspektiva je událost časově více vzdálená a má význam, pokud se na ní kolektiv připravuje dlouhou dobu předtím, může se jednat například o ukončení a začátek školního roku, propuštění chovanců nebo výročí založení ústavu. Za dlouhodobé perspektivy považoval například budoucnost ústavu, kulturnější život ústavu apod. Taková perspektiva měla velký význam zejména pokud ústav udržoval dále kontakt s propuštěnými jedinci, pokud si s nimi dopisoval, zval je na návštěvu a přijímal je jako hosty.³²

1.5 Abraham Maslow

Abraham Harold Maslow byl americkým psychologem a jedním z představitelů humanistické psychologie, který žil v letech 1908-1970. Zabýval se přírodovědecky orientovanými experimenty a zajímal se o kulturní psychoanalýzu. Zaměřoval se na to, co vede k mentálnímu zdraví a v roce 1968 se stal předsedou Americké psychologické asociace. Maslowa proslavila hlavně jeho kniha *Motivation and Personality*, kterou vydal v roce 1954. V této knize se zaměřuje na popis své teorie motivace neboli hierarchizované teorie potřeb, která vyšla na oči veřejnosti již v roce 1943 v časopise *Psychological review*.³³

Maslow rozdělil lidské potřeby do několika skupin na základě toho, jak se postupně vyvinuly a také podle toho, jestli jsou vyšší nebo nižší ve smyslu své hodnoty.³⁴ Některé publikace uvádějí kategorií pět, některé šest. Já zvolila kategorizaci, kterou ve své publikaci

³¹ BALVÍN, Jaroslav a David SEDLÁČEK. ref. 30, s. 29-33.

³² MAKARENKO, Anton Semjonovič. *Metodika organizace výchovného procesu*. 3. vydání. Praha: SPN, 1974. s. 71-77.

³³ PLHÁKOVÁ, Alena. *Dějiny psychologie*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2020. *Psyché* (Grada). ISBN 978-80-271-2528-9. s. 267.

³⁴ ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie*. 3., doplněné. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-560-8. s. 188.

zmiňuje Říčan. Základem teorie je přesvědčení Maslowova, že neuspokojení potřeb zejména v raném dětství zásadně ovlivňuje osobnostní rysy dospělých.³⁵ Také byl přesvědčen o tom, že uspokojení nižších potřeb je předpokladem toho, aby nastoupily vyšší potřeby. Na prvním místě určil biologické potřeby, které musí být uspokojeny z důvodu zachování biologické existence. Řadíme sem potřeby jako je hlad, žízeň, kyslík, odpočinek, uvolnění napětí nebo sexuální vyžití. V případě, že uspokojíme biologické potřeby, následuje k uspokojení potřeba bezpečí. Projevy této potřeby můžeme pozorovat u malých dětí, ale i u dospělých se projevuje potřebou být zajištěný, mít pohodlí, být v klidu a nemuset mít strach. Je-li uspokojená potřeba bezpečí, přichází na řadu potřeba přimknutí. Jedná se o potřebu někam patřit, být zapojen do určitých procesů, potřebu lásky, náklonnosti. Následuje potřeba úcty a sebeúcty, potřeba sebedůvěry, pocitu vlastní hodnoty a zdatnosti, respektu druhých. Jestli-že jsou tyto předešlé potřeby pravidelně uspokojovány, tak nastupují potřeby poznání, krásy a harmonie, které jsou na přechodu k potřebě seberealizace. Tyto motivy se projevují potřebou znát a porozumět, dozvídat se nové věci, ale také právě potřebou estetická. Předposlední potřebou je seberealizace, tedy potřeba naplnit svůj potenciál, mít smysluplné cíle. Na vrcholu je pak potřeba transcendence neboli potřeba přesahu sebe samého, hlubokého prožití toho, že je člověk součástí většího celku jako je lidstvo, země či vesmír.³⁶

1.6 Zdeněk Matějček

Zdeněk Matějček byl českým psychologem a světově uznávaným vědcem, který se zabýval dětskou klinickou psychologií. Ve svém životě pracoval s dětmi z ústavní péče, z náhradní rodinné péče nebo s dětmi z problematických rodin. Vydal několik publikací, mezi které patří *Psychická deprivace v dětství*, *Náhradní rodinná péče* či *Praxe dětského psychologického poradenství*.³⁷

Tak jako za základní považujeme uspokojování biologických potřeb, tak takovou měrou je důležité uspokojování i psychických potřeb. O základních psychických potřebách se zmiňuje Matějček s Langmeierem, řadíme mezi ně potřebu stimulace, smysluplného světa, bezpečí a jistoty, identity a iniciativy a potřebu otevřené budoucnosti. Psychické potřeby se naplňují prostřednictvím aktivního kontaktu jedince se světem. Aby ale byly potřeby uspokojeny, musí

³⁵ Abraham H. Maslow. *Motivace a osobnost* (recenze). *E-psychologie* [online]. 2021, 2021, 15(3), 43-45 [cit. 2023-02-25]. ISSN 1802-8853. Dostupné z: https://www.e-psycholog.eu/pdf/Plhakova_rec1.pdf

³⁶ ŘÍČAN, Pavel. ref. 34, s. 188-190.

³⁷ Zdeněk Matějček: *Životopis*. Databáze knih [online]. Praha: Databaze knih, 2023 [cit. 2023-02-16]. Dostupné z: <https://www.databazeknih.cz/zivotopis/zdenek-matejcek-5268>

být na straně prostředí splněny určité podmínky, které se týkají struktury světa a věcí. V případě, že tyto podmínky nebudou splněny, nemůže pak jedinec objevit smysl ve věcech a ztrácí se i jeho pocit smysluplné aktivity.

Jako první řadíme **potřebu určité míry vnější stimulace**. Již od nejmladšího věku je velmi důležité podnětné prostředí, které dítě podněcuje k aktivitě. Správné množství a pestrost podnětů jsou ale velmi důležité i v pozdějším věku, protože přitahují pozornost jedince. Ať už se tedy jedná o stimulaci, kterou vytváří například vychovatel svým přístupem a nabídkou aktivit nebo o hračku, která dítě stimuluje k udržení bdělosti a k poznávání, určitá míra stimulace je základní psychickou potřebou člověka, na všech stupních jeho vývoje.

Druhou v řadě je **potřeba smysluplného světa**, tedy smysluplné, postižitelné a diferenciované struktury podnětů. Projevuje se například motivací dítěte objevovat svět, potřebou učit se a získávat zkušenosti, hledat pravidelnosti a nalézat řešení. Aby mohla být rozvinuta tendence dítěte po diferenciované interakci se světem, musí mu prostředí poskytovat podmínky v přiměřeně členěné podnětové struktuře. „*Svět nesmí být pro dítě nesrozumitelným chaosem, kde nelze objevit žádný význam.*“

Třetí potřebou je **potřeba specifického sociálního objektu**, ke kterému se vážeme specifickým, těsným a stabilním poutem. Jedná se o potřebu bezpečí a jistoty. V raném dětství se takovou osobou stává matka, později otec, rodina jako celek, skupina vrstevníků nebo nějaký kulturní vzor. Aby se tato tendence dítěte mohla rozvinout, musí dítě ve svém okolí nalézt zmiňovaný objekt, který bude dostatečně stabilní, dlouho přítomný, s vřelým vztahem a s jedinečnou a bezvýhradnou inkluzí dítěte do společného životního prostoru. Mezi dětmi jsou v této oblasti ale i značné rozdílnosti. Některé děti se dožadují častého a intenzivního kontaktu a dávají mu přednost před všemi ostatními aktivitami, jiné děti jsou méně aktivní, čekají na iniciativu ze strany dospělého.

Potřeba **osob nesociálního významu** je potřeba identity, nezávislosti, sebenaplnění a zajištění osobní integrity. Dítě již samo může vykonávat mnoho činností, již není tolik závislé na interakci s matkou, odmítá nabízenou pomoc a je hrdé na své samostatné výkony. Úloha matky je tu nezastupitelná, je důležité, aby v těchto chvílích ustoupila a pomohla dítěti k přechodu od závislosti k rostoucí nezávislosti a k pochopení jeho postavení ve světě.³⁸

³⁸ LANGMEIER, Josef a Zdeněk MATĚJČEK. Psychická deprivace v dětství. 4. doplnění. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1983-5. s. 277-284.

Poslední a neméně důležitou psychickou potřebou je potřeba **otevřené budoucnosti**. Hoferková uvádí, že pojmy **orientace na budoucnost** (orientation to the future) a **budoucí časová perspektiva** (future time perspective) jsou pojmy, které se v literatuře užívají jako synonyma. „*Orientace na budoucnost představuje v konkrétní rovině míru jedincova snažení pro budoucnost, uvažování nad tím, jak se v budoucnosti zhodnotí stávající činy (chování), víru, že budoucnost „bude za něco stát“.*“³⁹ Zdeněk Matějček přidal tuto psychickou potřebu, tedy potřebu životní perspektivy až posléze, když ji převzal od Dr. Jiřího Mrkvičky. Tvrdí, že „*její uspokojení dává lidskému životu časové rozpětí mezi otevřeností a uzavřeností osudu, mezi nadějí a beznadějí, mezi životním rozletem a zoufalstvím*“. Potřeba otevřené budoucnosti stojí na žebříčku psychických potřeb nejvýš a je životně důležitá.⁴⁰ Pokud dochází ke strádání neboli nedostatečnému uspokojování základních psychických potřeb dítěte, směřuje to ke vzniku psychické deprivace.

2 Poruchy chování a emocí

Jelikož se hlavně praktická část diplomové práce zabývá dětmi, které vyrůstají v dětských domovech se školou, je jistě důležité věnovat několik kapitol poruchám chování a emocí, které jsou hlavním faktorem, proč jsou děti do těchto zařízení umisťovány. V průběhu kapitol bude pozornost věnována příčinám vzniku těchto poruch a jejich projevům.

Poruchu obecně, angl. disorder, můžeme vysvětlit několika způsoby. Obecně je to nejčastěji relativně trvalé porušení funkce nebo procesu. Z normativního hlediska se jedná o rysy a vlastnosti, které jsou výrazně odlišné od normy. Ze zdravotnického hlediska je termín porucha užíván pro označení existence klinicky rozpoznatelného souboru příznaků nežádoucího chování, který je většinou spojený s pocitem tísně a narušením funkcí. Z důvodu, že se zabývá poruchami chování a emocí, považuji za důležité vymezit také termíny chování a emoce. Chování, angl. behavior, chápeme jako „*souhrn vnějších projevů, činností, jednání a reakcí organismu*“. Emoce, angl. emotion, je termín, který zahrnuje zážitky libosti a nelibosti provázené fyziologickými změnami, motorickými projevy, stavy menší či větší pohotovosti a zaměřenosti. U emocí lze měřit intenzitu, čas trvání nebo zjišťovat směr přibližování či vzdalování.⁴¹

³⁹ HOFERKOVÁ, Stanislava. Vztahy mezi sebehodnocením a životní a školní perspektivou žáka druhého stupně základní školy [online]. Olomouc, 2010 [cit. 2023-03-18]. Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1341923451.pdf>. Disertační. Univerzita Palackého v Olomouci.

⁴⁰ MATĚJČEK, Zdeněk. ref. 28, s. 39.

⁴¹ HARTL, Pavel. ref. 4, s. 138,211,422.

Poruchy chování a emocí patří s dalšími poruchami, jako jsou poruchy osobnosti, afektivní poruchy, poruchy psychického vývoje, neurotické poruchy, mentální retardace, schizofrenie či duševní poruchy do kategorie dle MKN-10 Poruchy duševní a poruchy chování. V současné době již probíhá přechodné období uvádění MKN-11 a to od 1. ledna 2022, kdy tato revize vešla v platnost. V rozdělení MKN-10 můžeme F90-F98 Poruchy chování a emocí s obvyklým nástupem v dětství a dospívání rozdělit následovně:

F-90 Hyperkinetické poruchy

F-91 Poruchy chování

F-92 Smíšené poruchy chování a emocí

F-93 Emoční poruchy s nástupem specifickým pro dětství

F-94 Poruchy sociálních funkcí s nástupem v dětství a dospívání

F-95 Tiky

F-98 Jiné poruchy chování a emocí s obvyklým nástupem v dětství a dospívání

F-99 Neurčená duševní porucha⁴²

Děti s problémy chování a emocí mají různé vlastnosti. Intenzita dané poruchy se u jednotlivců liší, stejně tak i způsob, jakým se daná porucha projevuje. U některých dětí se to projevuje depresemi, intenzivními pocity hněvu nebo frustrace. Zároveň se také liší způsob, jakým děti na tyto pocity reagují. Některé děti se uzavrou do sebe a chovají se zdrženlivě a stydlivě, jiné svůj hněv dávají najevo například pomocí agrese nebo násilí vůči ostatním.⁴³

Malá definovala poruchy chování jako „*opakující se stabilní vzorce chování, ve kterých jsou porušovány sociální normy, pravidla a práva druhých*“. Abychom mohli hovořit o poruše chování nikoliv o problémovém chování, je nutné, aby byly během uplynulého roku přítomny tři nebo více symptomů s jedním symptomem přítomným trvale v posledním půl roce. Mezi základní symptomy patří **agrese k lidem a zvířatům**, která se může projevit například šikanováním, vyhrožováním, používání různých zbraní, fyzickou agresí, hrubostí k lidem i zvířatům. Dalším symptomem je **destrukce majetku a vlastnictví**, kdy jedinec ničí majetek druhých osob nebo zakládá oheň, aby poškodil majetek druhých. **Nepoctivost a krádeže** jsou

⁴² MKN-10 klasifikace [online]. WHO, 2016 [cit. 2022-12-01]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/>

⁴³ QUINN, Mary Magee, David OSHER, Cynthia L. WARGER, Tom V. HANLEY, Beth DeHaven BADER a Catherine C. HOFFMAN. Teaching and Working with Children Who Have Emotional and Behavioral Challenges. Colorado: Sopris West, 2000. ISBN 1-57035-308-5. s. 8.

dalším symptomem, který se projevuje tím, že jedinec lže, krade a vloupává se do různých budov, domů či aut. **Vážné porušování pravidel** se projevuje útekou z domova, záškoláctvím a nočním potulováním před dovršením třinácti let.⁴⁴

2.1 Příčiny vzniku poruch chování a emocí

Problémové chování či poruchy chování nikdy nevycházejí pouze z jednoho problému, nemají tedy pouze jednu příčinu. Těch příčin je většinou několik a jejich důsledkem je poté problémové či poruchové chování. Příčinnost tohoto chování je tedy multifaktoriální a od toho by se také měla odvíjet péče o dítě projevující toto chování.

Příčiny poruch chování nebo rizikové faktory můžeme dělit do třech rozdílných kategorií. První kategorie rozlišuje rizikové faktory na **vnitřní**, které jsou vrozené neboli endogenní a na **vnější**, které jsou získané neboli exogenní. Další členění rizikových faktorů je spojeno s vývojem jedince. Rozlišuje tedy **rizikové faktory** (dále jen RF) **prenatálního období** čili od početí do porodu. Dále **RF perinatálního období**, tedy jsou přímo spojené s porodem, a nakonec **RF postnatálního období**, tedy vznikající po porodu. Dle poslední kategorie dělíme rizikové faktory na tři, někdy čtyři oblasti. Oblast biologickou, psychologickou, sociální a případně situační.⁴⁵ Vágnerová shodně uvádí, že příčiny vzniku poruch chování mohou být různé, ale obvykle se jedná o kombinaci biologických a sociálních faktorů. Také uvádí, že tendence k problematickému chování je z 50-60 % podmíněna geneticky. Varovné signály se mohou projevovat již v dětství, kdy jsou tyto potíže výchovně málo ovlivnitelné.⁴⁶ Škoviera nahlíží na problematiku příčin poruchového chování z bio-psycho-sociálního hlediska, tedy příčiny popisuje v oblasti biologické, psychologické a sociální. Níže jednotlivé skupiny faktorů představím.

2.1.1 Biologické rizikové faktory

Do této skupiny rizikových faktorů zahrnujeme jak dědičnost, tak i ostatní negativní vlivy, které působily v době těhotenství matky. Pokud bych měla začít hned u samotného

⁴⁴ HORT, Vladimír. Dětská a adolescentní psychiatrie. 1. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-472-9. s. 316-317.

⁴⁵ ŠKOVIERA, Albín. Pedagogická reflexia biologických, psychologických a sociálnych rizikových faktorov v kontexte devalvačného správania žiakov v škole. In: Příčiny a prejavy devalvačného správania žiakov voči učiteľom. Ružomberok: IRIS - Vydavateľstvo a tlač., 2018, s. 51-72. ISBN 978-80-8200-024-8. s. 58, 59.

⁴⁶ VÁGNEROVÁ, Marie. Současná psychopatologie pro pomáhající profese. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0696-5. s. 716.

těhotenství, tak zde se nejvíce projevují důsledky rizikového chování těhotné ženy. K rizikovému chování matky můžeme řadit kouření, užívání alkoholu či jiných látek jako je kokain, kanabis, sedativa, hypnotika či kofein. Užívání těchto látek může přispět k předčasnému porodu, nižší porodní váze či různým druhům zdravotního postižení. Hned druhým zásadním biologickým faktorem je pohlaví. S problémovým či poruchovým chováním se setkáváme u chlapců více než dvakrát častěji než u dívek. Může to být způsobeno mimo jiné také tím, že muži mají vyšší poměr hormonu testosteronu, proto mají větší sklony k agresivnímu a impulzivnímu jednání. V poslední řadě může mít vliv na projevy agresivního chování také nevhodná životospráva, konkrétně např. konzumování slazených a energetických nápojů.

2.1.2 Psychologické rizikové faktory

Z psychologického hlediska je několik faktorů, které mají významný vliv na budoucí (agresivní, poruchové) chování dítěte. Škoviera uvádí, že základem je již prvopočáteční fakt, zda je dítě chtěné či ne. Zmiňuje také výzkum, který prováděl Zdeněk Matějček s dalšími autory, kteří sledovali třicet pět let osoby, které nebyly chtěné a na druhé straně osoby, které byly chtěné. V závěru se ukázalo, že jsou mezi těmito osobami výrazné rozdíly. Jednak měly „nechtěné děti“ větší problém se socializací, nebyly tolik spokojené se svým životem a v poslední řadě vyhledávaly častěji psychiatrickou pomoc oproti dětem chtěným. Druhým neméně důležitým faktorem je attachment, tedy vztah dítěte k mateřské osobě a připoutání se k ní. Toto připoutání vzniká přibližně v šestém měsíci a trvá do třech let dítěte. Toto období a jeho průběh velmi ovlivňuje náš následující život. Mateřská osoba má vliv na vnímání světa dítěte, na sebezpejání a sebeobraz dítěte.⁴⁷ Pokud ke zmiňovanému připoutání nedojde, což se často může stát u dětí vyrůstajících v ústavní péči nebo u dětí, jejichž rodiče nefungují z nějakých důvodů, tak jak by měli, významně to ohrožuje následující vývoj dítěte, jeho socializaci, důvěru a celkové sociální fungování. O tomto tématu hovoří Matějček a Langmeier jako o psychické deprivaci. Deprivaci chápou jako „ztrátu něčeho, strádání nedostatkem uspokojení nějaké důležité potřeby. Nejde o strádání fyzické, ale výlučně o nedostatečné uspokojení základních potřeb duševních.“ Psychická deprivace je pak „psychický stav vzniklý následkem takových životních situací, kdy subjektu není dána příležitost k ukojení některé této základní psychické potřeby v dostačující míře a po dosti dlouhou dobu.“⁴⁸ Dalším rizikovým faktorem v této oblasti může být odlišnost jedince. Jedná se o jinakost fyzickou, náboženskou,

⁴⁷ ŠKOVIERA, Albín. ref. 45, s. 61, 62.

⁴⁸ LANGMEIER, Josef a Zdeněk MATĚJČEK. ref. 38, s. 23-26.

etnickou, kulturní nebo sexuální. Jedinci, kteří jsou nějakým způsobem jiní, nejsou většinovou společností tolik přijímáni a mohou být vytlačováni na okraj společnosti, poté může docházet k nenaplnění sociálně-psychologické potřeby přijetí. Poslední oblast rizikových faktorů je propojena psychologickým a sociálním prostředím jednotlivce. Mluvíme zde o sociálním učení, které má podobu sociálního posilování, které je spojené s odměnou nebo „trestem“. Můžeme zmínit napodobování, nebo také identifikaci s našimi autoritami či vzory, těmi mohou být jak rodiče, naši blízcí, tak i veřejně známé osoby. Pokud jde o pozitivní identifikaci, tak je vše v pořádku, často se ale jedná právě o identifikaci nebo nápodobu negativních projevů chování. Tím dochází k osvojování si těchto projevů dětmi a dospívajícími, kteří to berou jako normu.

2.1.3 Sociální rizikové faktory

Souvislost mezi poruchovým chováním a sociálním prostředím vysvětluje Škoviera pomocí několika skupin. Jako místo vzniku problémového chování rozlišuje makrorámeček a mikrorámeček. Makrorámeček chápe jako celkové prostředí, ve kterém žijeme. Mikrorámeček pak zahrnuje rodinu, školu nebo vrstevníky, a právě v těchto jednotlivých podskupinách je možné najít výskyt různých rizikových faktorů. Jako první zmiňuje **rodinu**, konkrétně tedy stav této rodiny. Je důležité, zda se jedná o rodinu úplnou, neúplnou nebo volnou, v každé z nich můžeme nalézt rizikové faktory. Nicméně většina dětí s poruchami chování pochází právě z těchto rodin. Problém může být rozvod rodičů, nepřijetí nového partnera rodiče, nedostatek času matky samoživitelky, zanedbávání dítěte apod. Vyznačujícím rizikem mohou být také rodiny asociální; rodiny, které jsou spojené se závislostí; rodiny, ve kterých se vyskytuje člen s patologickou osobností; rodiny citově chladné; ambiciózní rodiny anebo rodiny, ve kterých je běžná dlouhodobá dobrovolná i nedobrovolná nezaměstnanost. Další oblastí je **škola**, která by měla vytvářet příznivé podmínky pro život a edukaci dětí. Zde hraje velkou roli klima třídy, které vytváří pedagogové, žáci a rodiče. Pokud je klima třídy dobré, jsou dobré i vztahy ve třídě. Špatné vztahy ve třídě mohou vést k šikaně či ostrakizaci. K problémům v oblasti školy patří také dlouhodobá neúspěšnost žáka nebo samotná osobností zralost a profesionalita učitele. Zde se můžeme setkat s projevy ironie, zasednutím ale naopak také s protekcionismem, to vše narušuje vztahy ve třídě.⁴⁹

Marry Quinnová a další autoři ve své publikaci zmiňují čtyři skupiny faktorů, které přispívají k problémům chování a emocí. Na první místo řadí jako většina autorů **biologické**

⁴⁹ ŠKOVIERA, Albín. ref. 45, s. 63-65.

faktory. Tedy vidí nějakou souvislosti genetiky a následného poruchového chování, zejména vidí genetickou souvislost s depresí, schizofrenií či některými neurologickými stavy. Na druhé místo řadí autoři **rodinné faktory**, kdy zmiňují oboustrannost vlivu. Tedy, že prostředí, ve kterém děti žijí může pomáhat, ale i ubližovat zdravému vývoji dítěte. Zároveň také chování dítěte může mít jak pozitivní, tak negativní vliv na členy rodiny. Mezi prvky, které v rodině mohou zvyšovat riziko vzniku problémů chování a emocí řadí fyzické týrání, zanedbávání dětí, sexuální zneužívání a emocionální týrání. Další kategorií jsou **školní faktory**. Zde může mít velký vliv školní neúspěch, který může být jak jedním ze spouštěčů problémového chování, tak ale také může být faktorem, který dále podněcuje dítě k problémovému chování. Dá se tedy říci, že děti s emocionálními problémy a problémy v chování mají ve škole zkušenost s neúspěchem. Jednou z možných příčin školního neúspěchu a odmítání ze strany vrstevníků i učitelů může být fakt, že mnohdy děti, které vstupují do školy nemají osvojené odpovídající sociální dovednosti. Poslední kategorií jsou **komunitní faktory**. Dítě od narození vyrůstá v komunitách, ve kterých je často vystaveno různým stresorům, které pak způsobují problémy emocí a chování.⁵⁰

2.2 Projevy poruch chování a emocí

Jak již bylo na počátku této kapitoly zmíněno, mezi typické projevy poruch chování patří lhaní, krádeže, záškoláctví, útky, ničení cizích věcí, agresivita apod. Některé konkrétní poruchy emocí již byly na začátku kapitoly také zmíněny, proto bude tato kapitola věnována pouze poruchám chování. Následně jednotlivé projevy poruch chování blíže charakterizují, abychom dobře porozuměli jednotlivým pojmům.

2.2.1 Lhaní

Dle Vágnerové je lhaní „*způsobem úniku z osobně nepříjemné situace, kterou dítě nedovede vyřešit jinak.*“ Je nutné, abychom zde rozlišili pravou lež od lži neškodné, dětské čili od nepravdy. Často se s tím setkáváme u malých dětí, které nerozumí pojmu lež, a proto nám mohou vyprávět nějaký příběh, který se nestal a je smyšlený. Tyto nevinné dětské nepravdy nemůžeme považovat za pravou lež. Abychom mohli nějaké tvrzení považovat za lež, je podstatné, aby toto nepravdivé tvrzení mělo úmysl a daný jedinec si byl vědom toho, že to, co

⁵⁰ QUINN, Mary Magee, David OSHER, Cynthia L. WARGER, Tom V. HANLEY, Beth DeHaven BADER a Catherine C. HOFFMAN. ref. 43, s. 9.

říká, není pravda. Tedy pokud zůstaneme u situace s dítětem, můžeme to, co říká považovat za lež až v momentě, kdy jsme přesvědčeni o tom, že samo dítě rozumí termínu lež. Děti starší, ve školním věku, již jsou schopny rozlišit, co je pravda a také ví, že lhát se nemá. Pokud tedy lže, tak mu jde buď o dosažení něčeho, na co nemá právo nebo nemůže ovládnout potřebu říkat něco jiného než lež, ačkoli z toho nic nemá. V případě dětských lží nás zajímá především frekvence lhaní, dále osoby, kterým dítě lže, specifčnost situace, ve kterých dítě lže a hlavně účel, který vede dítě ke lhaní. V některých případech se můžeme setkat i se lžemi, které jsou mířené na poškození jiné osoby či k dosažení osobního prospěchu. Tyto lži nepovažujeme za obranu v nouzi. Závažnější odchylkou osobnostního vývoje může být také agresivita při prosazování vlastních cílů. Zde je prognóza do budoucnosti horší a někdy tento sklon ke lhavosti může být i osobnostním rysem. Pak mluvíme o patologické lhavosti, která je znakem poruchy osobnosti.⁵¹

2.2.2 Krádeže

Krádež je „*forma omezení vlastnického práva jiného člověka nebo společnosti.*“ Na krádež může být nahlíženo v různých kulturách či společnostech jiným způsobem. Zároveň se do názoru a pojetí krádeže odráží hodnotový systém určitého společenství, etnika, jednotlivce. To, že někdo považuje krádež za vážný přestupek, nemusí znamenat, že to jiný člověk bude vnímat stejně. Opět, podobně jako u lhaní, zde považujeme za důležitý a charakteristický faktor krádeže záměrnost jednání. Také zde ale platí, že krádež může být považována za krádež pouze v případě, že dítě je dostatečně vyspělé na to, aby si uvědomovalo pojem vlastnictví a chápalo, že ono nemá stejné právo k věci, která je spolužáka, jako daný spolužák. Abychom mohli posuzovat závažnost poruchy chování, zaměřujeme se hlavně na způsob krádeže. Pokud se jedná o neplánované, příležitostné krádeže, které provádí mladší děti, tak tomu nepřisuzujeme takovou váhu. Většinou to bývá výsledkem impulzivní reakce, nezvládnutelné aktuální potřeby vlastnit nějakou věc, aniž by o svém činu předem uvažovaly. Závažnější jsou pak plánované a předem promyšlené krádeže, jejichž aktéry bývají starší děti. Často je tento typ krádeží spojen i s jiným projevem poruchového chování, například s šikanou. Nejzávažnější jsou opakované krádeže v partě, kdy má jedinec podporu členů skupiny a nepovažuje tak krádež za porušování norem. Krádeže se liší také svým **cílem** a **motivací** ke krádeži, na základě toho rozlišujeme následující typy:

⁵¹ VÁGNEROVÁ, Marie. Psychopatologie pro pomáhající profese: variabilita a patologie lidské psychiky. Vyd. 2. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-717-8496-6. s. 280.

- a) **Dítě krade pro sebe** – Zde je motivací získat něco, čeho nelze dosáhnout jiným, sociálně přijatelnějším způsobem. Dítě také může krást proto, že se jinému způsobu uspokojení potřeb nenaucilo.
- b) **Dítě krade pro druhé** – Příčinou těchto krádeží bývá neuspokojení potřeby být akceptován a dosáhnout mezi vrstevníky vyšší prestiže. Dítě si tímto způsobem získává kamarády, které by jinak nemělo, protože nemá osvojené potřebné sociální dovednosti. Krádeže tohoto typu se často uskutečňují mimo skupinu, ve které chce dítě uspět, takže např. doma či v obchodě.
- c) **Dítě či mladistvý krade pro partu** – Zde se jedná o nejhorší možnou variantu. Krádeže jsou zde realizovány se snahou udržet si svou pozici v partě či jsou v souladu s normami party, kde je krádež hodnocena jako žádoucí či povinná. Pokud by jedinec odmítl účast na krádeži, je to hodnoceno negativně a své místo ve skupině ztrácí. Jedinec tedy pod vlivem skupiny běžné sociální normy odmítá a nahrazuje je jinými. Asociální chování se zde tedy fixuje jako norma.⁵²

2.2.3 Útěky a toulání, záškoláctví

Útěky můžeme chápat jako určitou variantu únikového jednání. Dítě se snaží uniknout z prostředí, které vnímá jako ohrožující nebo jinak nepříjemné. Můžeme sem řadit jak útěky z domova, tak i útěky z ústavního zařízení. V případě útěků z domova je horší fakt, že rodina, která by měla být centrem lásky, jistoty a bezpečí, nefunguje pro dítě jako zdroj jistoty a bezpečí a selhává tak ve své funkci. Nefunkční rodina je poté velkým rizikem pro rozvoj dalších variant poruchového chování dítěte, ale i pro rozvoj jeho osobnosti. Existuje několik forem útěků, které se liší svými projevy, ale i motivací:

- a) **Reaktivní, impulzivní útěky** – Tato forma je zkratovou reakcí na nezvládnutou situaci doma nebo ve škole. Příčinou může být potřeba úniku např. před trestem od člověka s nímž nechce žít apod. Útěk je zde signálem zoufalství nebo varováním, dítě se ale chce domů vrátit. Může se jednat pouze o jednorázový útěk, který se nebude již nikdy opakovat.
- b) **Chronické útěky** – Tyto útěky bývají plánované a připravované a vyplývají z dlouhodobých problémů. Někdy tyto útěky mívají jasný cíl, např. osobu, ke které utíkají a dítě se většinou nechce vrátit. Tyto útěky mohou přicházet u dětí z narušených a nefunkčních rodin, ve kterých dítě nemá žádné zázemí, není citově akceptováno nebo může být dokonce využíváno a týráno. V případě, že dítě takto neutíká z domova, ale

⁵² VÁGNEROVÁ, Marie. ref. 51, s. 282, 283.

z dětského domova, diagnostického či výchovného ústavu, útěk je zde reakcí na pocit omezení svobody či odtržení od prostředí, jež pro dítě představuje zázemí.

- c) Toulání** – Tento projev je typický dlouhotrvajícím opuštěním domova. Je projevem nedostatečné citové vazby k lidem a k zázemí, které je tak disfunkční, že na něm dítěti již nezáleží či ho odmítá. Toulání probíhá buď o samotě či v partě, často je ale spojeno s dalšími projevy poruchového chování, např. krádežemi, prostitucí, alkoholismem či užíváním drog. Tento způsob chování je výrazně rizikový z důvodu návyku na toulavý způsob života a následné nezařazení do pracovního procesu a stabilní společnosti.⁵³

Záškoláctví

Záškoláctví lze definovat jako úmyslné zameškávání školního vyučování a jedná se o nejklašičtější poruchu chování. Většinou se jedná o situace, kdy žák ze své vlastní vůle a bez vědomí rodičů nechodí do školy, a tak dochází k absenci ve škole bez omluvení rodiči či lékařem.⁵⁴ V současnosti se ale bohužel setkáváme i se situacemi, kdy rodiče vědomě tolerují a omlouvají svým dětem absenci a tím pádem v podstatě posilují poruchovost jejich chování. Záškoláctví může probíhat ve dvou rovinách a z různých příčin. Může se jednat o záškoláctví impulzivního charakteru, které není plánované a vzniká náhle. Druhým typem je účelové záškoláctví, které je spojené s různými situacemi jako jsou vyhýbání se zkoušení, písemné práci či vyučujícím. Mezi příčiny záškoláctví můžeme řadit negativní vztah ke škole, vliv rodinného prostředí nebo trávení volného času a vliv party.⁵⁵

2.2.4 Agresivní poruchy chování

Než se budeme věnovat jednotlivým projevům agresivního jednání, je důležité rozlišit základní pojmy agresivita a agrese. Agresivita je osobnostní vlastnost, která se projevuje sklonem k agresivnímu jednání. Jedinci se sklony k agresivnímu jednání jsou impulzivní a těžko se jim s touto vlastností bojuje, jelikož může narušovat mezilidskou komunikaci a vztahy. Agrese je pak již konkrétní jednání, které se vyznačuje násilím vůči objektu. Agrese je tedy projevem agresivity.⁵⁶ Agresivní jednání můžeme označit jako prostředek k uspokojení potřeby. Agresivní chování je spojeno s násilným omezováním základních práv ostatních.

⁵³ VÁGNEROVÁ, Marie. ref. 51, s. 281.

⁵⁴MARTÍNEK, Zdeněk. Agresivita a kriminalita školní mládeže. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5309-6. s. 116.

⁵⁵ MARTÍNEK, Zdeněk. ref. 54, s. 116.

⁵⁶ MARTÍNEK, Zdeněk. ref. 54, s. 10-23.

Může se jednat o nevhodný prostředek k dosažení obecně přijatelného cíle. Jindy může být ale cíl problematický, např. ovládat všechny děti ve třídě. V nejzávažnějších případech je pak samo násilí cílem.⁵⁷

Agrese může mít mnoho podob. Můžeme se setkat s agresí vůči neživému předmětu, dále s agresí vybité na zvířeti nebo s autoagresí tedy se sebepoškozováním či sebevražednými sklony. S agresí vybitou na neživém předmětu se můžeme setkat ve školním prostředí, kdy se terčem útoku stávají sešity, tužky, lavice, židle, tabule či skříňky. Pokud se jedná o agresi vůči zvířeti, tak ta, pokud se neřeší a nesnažíme se jí zabránit, může být zrodem pro šikanující chování v pozdějším věku. Dítě rychle zjistí, že zvíře se nedokáže nijak bránit, a proto mu může s klidem ubližovat a vybíjet si na něm svůj vztek. Důležité je tomu zamezit, protože potom by si dítě mohlo zkušenost přenést do sociálního prostředí a mohlo by si myslet, že pokud je ve třídě někdo, kdo je slabší a nedokáže se tolik bránit, tak si k němu může více dovolit a může mu ubližovat. Autoagrese neboli sebepoškozování či sebevražedné chování je v současnosti stále častější a rozšířenější poruchou chování. Sebepoškozování se nejčastěji vyskytuje u dětí a adolescentů, kteří si záměrně ubližují při stavech stresu, úzkosti, smutku s cílem uvolnit vnitřní napětí prostřednictvím bolesti.⁵⁸

Jednou z variant agresivního chování je šikana. **Šikanu** můžeme definovat jako „*násilně ponižující chování jednotlivce nebo skupiny vůči slabšímu jedinci, který nemůže ze situace uniknout a není schopen se účinně bránit.*“ Šikana je spojena hlavně se školním prostředím, ale „šikanátory“ nejsou pouze děti, ale bohužel i dospělí jedinci. Šikana je závažnou poruchou chování, kdy bezmocnost a slabost oběti agresivní jednání stimuluje a posiluje. Vágnerová uvádí, že se s prvky šikany můžeme setkat ve středním školním věku. Osobně si ale troufám tvrdit, že s šikanou se současně setkáváme již v mladším školním věku a některé případy mohou zasahovat již do předškolního věku. Šikana má s věkem stoupající tendenci.

Jedince, který je strůjcem šikany označujeme jako **agresora**. Většinou se jedná o fyzicky zdatnějšího a silnějšího jedince, který je neukázněný, má potřebu se předvádět a dokazovat všem převahu nad ostatními. Tito jedinci nemají dostatečně vyvinuté svědomí a necítí za své chování vinu. Mají zvýrazněnou potřebu sebeprosazení, kterou nemohou uspokojit v jiné oblasti z důvodu svých omezených schopností nebo jsou zvyklí řešit situace pouze násilím. Většinou se jedná o podprůměrné a méně úspěšné žáky. Svě oběti vidí jako

⁵⁷ VÁGNEROVÁ, Marie. ref. 51, s. 283-285.

⁵⁸ MARTÍNEK, Zdeněk. ref. 54, s. 25-30.

méněcenné bytosti, na které není třeba brát ohled. Sklony k agresivnímu jednání posilují zkušenosti z rodiny, kdy rodiče šikanujících dětí bývají k agresivnímu jednání tolerantnější a sami ve výchově užívají fyzické tresty.

Osobu, která je šikanována, nazýváme **obět'**. Tato osoba má často nějaký hendikep. Často se jedná o tiché, plaché, úzkostné a nejisté děti s nízkým sebevědomím, které jsou zvyklé se podřídit. Často bývají fyzicky slabé a neobratné, samotářské, málomluvné a pasivní. Důvodem, proč jsou šikanovány, může být rasová odlišnost nebo příslušnost k nižší sociální vrstvě.

Šikana může být uskutečňována několika způsoby, jednak je nutné odlišit šikanu skrytou a zjevnou. Šikana skrytá neboli ostrakismus se projevuje sociální izolací a vyloučením jedince ze skupiny. Zjevná šikana má poté několik podob:

- a) **Fyzické násilí a ponižování** – strkání, bití, skákání po jedinci, zavírání do různých prostor
- b) **Psychické ponižování a vydírání** – nucení ke svlékání, k posluze, nadávání, izolace
- c) **Destruktivní aktivity zaměřené na majetek oběti** – braní a ničení věcí⁵⁹

Kyberšikana

V současnosti s rozvojem moderních komunikačních technologií je rozšířen fenomén sociálně patologického chování dětí a mládeže a tím je kyberšikana. Můžeme ji definovat jako zneužití informačních a komunikačních technologií, hlavně mobilních telefonů a internetu, k činnostem, které mají za cíl někoho ponižit a ublížit mu. Kyberšikana se vyznačuje několika faktory. Prvním faktorem je anonymita útočnicků, která je ve virtuálním světě snadno dosažitelná. Útočníci šikanují pod různými přezdívkami či neznámými čísly, pod mnoha identitami, je tedy obtížné odhalit, kdo se za přístrojem skrývá. Zároveň se ve virtuálním prostoru mění postavení a sociální role dotčených. Tedy ač by v reálném světě mohl být malý, tichý a nespolečenský chlapec terčem šikany, ve virtuálním světě se může velmi jednoduše stát útočníkem, protože zde nerozhoduje věk, pohlaví, síla nebo fyzická zdatnost, ale spíše schopnost dobře ovládat moderní technologie. Dalším faktorem je velmi snadné rozšíření a dosažitelnost kyberšikany. Např. pomluvy, fotografie nebo zprávy se velmi rychle šíří po internetu a snadno si získávají své publikum.

K nejčastějším typům kyberšikany patří zejména **kyberstalking**, který se projevuje posíláním obtěžujících či výhrůžných zpráv prostřednictvím e-mailu, SMS či sociálních sítí.

⁵⁹ VÁGNEROVÁ, Marie. ref. 51, s. 283-285.

Dále zmíním **kyberbullying**, což je zveřejňování choulostivých nebo lživých informací a obrazových materiálů na webových stránkách nebo jejich šíření prostřednictvím telefonu. **Phising** je pak krádež hesel a následné zneužívání osvojeného účtu. V neposlední řadě je dle mého názoru důležité zmínit **Kybergrooming**. Jedná se o jeden z nejtěžších a nejnebezpečnějších kyberútoků, který bylo možné pozorovat v populárním dokumentu V síti. Jedná se o chování agresora, které má v dítěti (většinou dívky ve věku 9-14 let) vyvolat falešnou důvěru, pozvat je na schůzku v reálném světě s cílem oběť pohlavně zneužít.⁶⁰

3 Systém ústavní a ochranné výchovy

V souvislosti s tím, že se diplomová práce zabývá dětmi, které vyrůstají v dětských domovech se školou, považuji za důležité věnovat několik stran také ústavní péči a celkově systému ústavní a ochranné výchovy. Tato kapitola se zaměří na vymezení základních pojmů ústavní a ochranná výchova a dále se bude zabývat charakteristikou jednotlivých zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy a zařízení pro preventivně výchovnou péči.

3.1 Ústavní výchova

Ústavní výchova je vedle náhradní rodinné péče druhým z pilířů náhradní výchovy v České republice. Při umístění dítěte, které nemůže vyrůstat ve své biologické rodině je prioritou, aby bylo zachováno rodinné prostředí. Proto má ve většině případů náhradní rodinná péče přednost před umístěním do ústavního zařízení. V tomto procesu ale nastávají i momenty, kdy není jiná možnost než umístění dítěte do ústavního zařízení. Matoušek ve své knize o ústavní péči definuje ústav jako zařízení, které je pro klienty dočasnou nebo trvalou náhradou domova, a ve kterém „*skupina profesionálních zaměstnanců pečuje o skupinu nějak hendikepovaných lidí*“.⁶¹ Ústavní péče je pak dle Slovníku sociální práce „*péče poskytovaná klientům profesionály v ústavním zařízení*“. Je to typ péče, který „*s sebou nese vysoké riziko sociálního vyloučení klientů, zneužívání moci personálem a riziko nepříznivých vlivů klientů na sebe navzájem*“, proto bývá využívána až jako poslední možnost po vyčerpání všech ostatních alternativních možností. Ústavní výchovu tento slovník definuje jako „*opatření navržené orgánem sociálně-právní ochrany dětí a schválené soudem*“. Opatření ústavní výchovy se

⁶⁰ MARTÍNEK, Zdeněk. ref. 54, s. 170-173.

⁶¹ MATOUŠEK, Oldřich. Ústavní péče. Vyd. 2. přeprac. a rozš. Praha: Sociologické nakladatelství, 1999. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-858-5076-1. s. 17.

využívá v případech, kdy se rodina nedokáže nebo nemůže z nějakých důvodů postarat o své dítě a zajistit tak jeho patřičný vývoj a výchovu.⁶²

Ústavní výchova je tedy soudem nařizována tehdy, pokud jsou výchova dítěte nebo jeho tělesný, rozumový nebo duševní stav, či jeho řádný vývoj vážně ohroženy nebo narušeny. Děje se tak i v případě, pokud jsou vážné důvody, pro které rodiče dítěte nemohou jeho výchovu zabezpečit. Soud ale vždy zvažuje, zda není možnost svěřit dítě do péče fyzické osobě, aby nemuselo být umístěno do ústavního zařízení. Součástí rozhodnutí soudu je také přesné označení zařízení, do kterého má být dítě umístěno. Soud vybírá zařízení na základě přihlédnutí k zájmům dítěte a k vyjádření orgánu sociálně-právní ochrany dětí. Místo zařízení se vybírá co nejblíže bydlišti rodičů dítěte nebo jiných osob blízkých. Ústavní výchova se nařizuje nejdéle na dobu tří let, ale lze tuto dobu před jejím uplynutím prodloužit, pokud důvody pro umístění dítěte stále přetrvávají. Pokud důvody pro umístění v ústavním zařízení pominou dříve, než uplyne tříletá lhůta, soud rozhodne o zrušení ústavní výchovy. Stejně jedná i v případě, kdy je možné zajistit dítěti jinou, než ústavní péči.⁶³

3.2 Ochranná výchova

Ochranná výchova je jedním z ochranných opatření, která se ukládají mladistvým či dětem mladším patnácti let, které se dopustily protiprávního činu, který je uveden v trestním zákoníku. Protiprávní čin chápeme jako provinění, trestný čin nebo čin jinak trestný. Mladistvým se dle závažnosti a povahy činu, který spáchali, ukládají různá opatření. Účelem opatření vůči mladistvému „*je především vytvoření podmínek pro sociální a duševní rozvoj mladistvého se zřetelem k jím dosaženému stupni rozumového a mravního vývoje, osobnostním vlastnostem, k rodinné výchově a k prostředí mladistvého, z něhož pochází, i jeho ochrana před škodlivými vlivy a předcházení dalšímu páčání provinění*“.

Druhy opatření, která lze uložit mladistvému:

- a) výchovná opatření
- b) ochranná opatření
- c) trestní opatření

⁶²MATOUŠEK, Oldřich. Slovník sociální práce. 2., přepracované. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-368-0. s. 239, 240.

⁶³ Zákon č. 89/2012 Sb. Občanský zákoník. In: . Sbíрка zákonů: Parlament ČR, 2012, ročník 2012, číslo 89. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2012-89?text=ob%C4%8Dansk%C3%BD%20z%C3%A1kon%C3%ADk>

Než blíže charakterizují jednotlivé typy opatření, je důležité, abych zmínila také termín **Upuštění od uložení trestního opatření**. Spáchal-li mladistvý provinění, na které trestní zákoník stanoví trest odnětí svobody, které nepřevyšuje pět let, a lituje spáchání tohoto činu a projevuje účinnou snahu po nápravě, může soud za určitých okolností upustit od uložení trestního opatření mladistvému. Pokud se tak stane, soud může mladistvého napomenout a vyřídit tak situaci nebo trestní opatření přenechat např. zákonnému zástupci. Pokud se jedná o **Podmíněné upuštění od uložení trestního opatření**, soud stanovuje mladistvému zkušební dobu a ukládá ochranné nebo výchovné opatření, které směřuje k tomu, aby mladistvý vedl řádný život.⁶⁴

3.2.1 Výchovná opatření

Jak již bylo výše zmíněno, výchovná opatření se ukládají mladistvému v případě, kdy dochází k upuštění od trestního opatření či k podmíněnému upuštění od trestního opatření. Pokud jsou tato opatření ukládána samostatně, lze je uložit nejdéle na dobu tří let. Pokud jsou ukládána v souvislosti se zkušební dobou mladistvého, ukládají se pouze na tuto dobu, tedy nejdéle na jeden rok.

Výchovnými opatřeními jsou:

- a) dohled probačního úředníka
- b) probační program
- c) výchovné povinnosti
- d) výchovná omezení
- e) napomenutí s výstrahou

Dohled probačního úředníka

Probační úředník pravidelně sleduje chování mladistvého v jeho rodině a způsob výchovného působení rodičů. Dále kontroluje, zda mladistvý dodržuje uložený probační program a výchovné povinnosti a omezení, které mu byly uloženy. Probační úředník se snaží mladistvému pomoci a odborně ho vést k řádnému životu v budoucnosti. Mladistvý má

⁶⁴ Zákon č. 218/2003 Sb. Zákon o soudnictví ve věcech mládeže. In: . Sbíрка zákonů: Parlament ČR, 2003, ročník 2003, číslo 218. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2003-218>

povinnost s probačním úředníkem spolupracovat, dostavovat se k probačnímu úředníkovi ve lhůtách, které mu byly stanoveny a informovat ho o svém pobytu, zaměstnání apod.

Probační program

Jedná se o program sociálního výcviku, psychologického poradenství, terapeutický program, program zahrnující obecně prospěšnou činnost, vzdělávací, doškolovací, rekvalifikační nebo jiný vhodný program k rozvíjení sociálních dovedností a osobnosti mladistvého. Tyto programy směřují k tomu, aby se mladistvý vyhnul chování, které bylo v rozporu se zákonem, k podpoře jeho vhodného sociálního zázemí a k urovnání vztahů mezi mladistvým a poškozeným. Probační program je schvalován ministrem spravedlnosti. O ukončení probačního programu a jeho výsledku musí probační úředník bez zbytečného odkladu podávat zprávu soudu a státnímu zástupci.

Výchovné povinnosti

Výchovnou povinností se rozumí, aby mladistvý např.:

- a) bydlel s rodičem nebo dospělým, který je odpovědný za jeho výchovu
- b) jednorázově nebo ve splátkách zaplatil přiměřenou peněžitou částku, kterou zároveň určí
- c) vykonal bezplatně ve volném čase společensky prospěšnou činnost určitého druhu
- d) usiloval o vyrovnání s poškozeným
- e) nahradil podle svých sil škodu způsobenou proviněním anebo jinak přispěl k odstranění následku provinění
- f) podrobil se léčení závislosti na návykových látkách, které není ochranným léčením nebo zabezpečovací detencí podle trestního zákoníku
- g) podrobil se ve svém volném čase vhodnému programu sociálního výcviku, psychologického poradenství, terapeutického programu, vzdělávacímu, doškolovacímu, rekvalifikačnímu nebo jinému vhodnému programu

Výchovná omezení

Výchovným omezením se rozumí, aby mladistvý:

- a) nenavštěvoval určité akce, zařízení nebo jiné pro mladistvého nevhodné prostředí

- b) nestýkal se s určitými osobami
- c) nezdržoval se na určitém místě
- d) nepřechovával předměty, které by mohly sloužit k páčání dalších provinění
- e) neužíval návykové látky
- f) neúčastnil se hazardních her, sázek a hraní na výherních hracích přístrojích
- g) neměnil bez předchozího oznámení probačnímu úředníkovi bezdůvodně svoje zaměstnání

Napomenutí s výstrahou

Soud v tomto případě mladistvému v přítomnosti jeho státního zástupce důrazně vytkne protiprávnost jeho činu a upozorní ho na konkrétní důsledky, které mu hrozí dle zákona.⁶⁵

3.2.2 Ochranná opatření

Mezi ochranná opatření řadíme ochranné léčení, zabezpečovací detenci, zabránění věci, zabránění části majetku a ochrannou výchovu. Důležité zde je, že všechna tato opatření kromě ochranné výchovy jsou ukládána dle trestního zákoníku, ale ochranná výchova se ukládá pouze dle Zákona č. 218/2003 Sb. Zákona o soudnictví ve věcech mládeže. **Ochranná výchova** se ukládá, pokud není o výchovu mladistvého náležitě postaráno a nedostatek řádné výchovy nelze odstranit v jeho vlastní rodině nebo v rodině, ve které žije. Dále se ukládá, pokud byla dosavadní výchova mladistvého zanedbána nebo pokud prostředí, ve kterém mladistvý žije, neposkytuje záruku jeho náležité výchovy a nepostačuje uložení výchovných opatření. Ochranná výchova se ukládá na dobu nezbytně nutnou, nejdéle však do dovršení plnoletosti, v některých případech může být lhůta prodloužena do dovršení devatenáctého roku.

Zároveň lze ochrannou výchovu soudně uložit dítěti, které již dovršilo 12 let, ale ještě nedosáhlo 15 let. V těchto případech se ochranná výchova ukládá, pokud dítě mladší 15 let spáchalo čin, za nějž trestní zákoník dovoluje uložení výjimečného trestu, a to zpravidla na základě výsledků předchozího pedagogicko-psychologického vyšetření. Dále může být ochranná výchova dítěti uložena, odůvodňuje-li to povaha spáchaného činu jinak trestného a je-li to nezbytně nutné k zajištění jeho řádné výchovy.⁶⁶

⁶⁵ Zákon č. 218/2003 Sb. Zákon o soudnictví ve věcech mládeže. ref. 64.

⁶⁶ Zákon č. 218/2003 Sb. Zákon o soudnictví ve věcech mládeže. ref. 64.

3.2.3 Trestní opatření

Mezi trestní opatření řadíme:

- a) obecně prospěšné práce
- b) peněžité opatření
- c) peněžité opatření s podmíněným odkladem výkonu
- d) propadnutí věci
- e) zákaz činnosti
- f) zákaz držení a chovu zvířat
- g) vyhoštění
- h) domácí vězení
- i) zákaz vstupu na sportovní, kulturní a jiné společenské akce
- j) odnětí svobody podmíněně odložené na zkušební dobu (podmíněné odsouzení)
- k) odnětí svobody podmíněně odložené na zkušební dobu s dohledem
- l) odnětí svobody nepodmíněně

Je možné, aby soud při výměře trestního opatření přihlédl jako k polehčující okolnosti k tomu, že mladistvý úspěšně vykonal probační program nebo jiný vhodný program, poskytl zadostiučinění poškozenému, nahradil úplně nebo alespoň částečně způsobenou škodu, odčinil nebo zmírnil způsobenou újmu, přičinil se o obnovení právních nebo společenských vztahů, které narušil svým chováním. Dále pokud se po spáchání provinění choval mladistvý tak, že lze důvodně předpokládat, že se v budoucnu již trestné činnosti nedopustí.

Peněžité opatření

Soud může uložit peněžité opatření, pokud je mladistvý výdělečně činný nebo pokud jeho majetkové poměry umožňují uložení takového trestního opatření. Toto opatření se ukládá v rozmezí od deseti do třistašedesátipěti denních sazeb. Denní sazba může být nejméně 100 Kč a nejvíce 5000 Kč.

Peněžité opatření s podmíněným odkladem výkonu

Podmíněný odklad výkonu peněžitého opatření může soud uložit, pokud má důvodně za to, že účelu trestního opatření bude dosaženo i bez jeho výkonu na základě osoby

mladistvého s přihlédnutím k jeho dosavadnímu životu a prostředí, ve kterém žije a pracuje. Zde se opět stanovuje zkušební doba, která může dosáhnout až tří let.

Odnětí svobody

Trestní sazby odnětí svobody dle trestního zákoníku se u mladistvých snižují na polovinu, přičemž horní hranice trestní sazby nesmí přesáhnout pět let a dolní hranice jeden rok. V případě, že provinění mladistvého je zvláště závažné a soud uzná, že odnětí svobody na nejvýše pět let není dostačující, může mladistvému uložit trest odnětí svobody na pět až deset let. Nepodmíněné odnětí svobody mladistvých, kteří nepřekročili devatenáctý rok svého věku, se vykonává odděleně od odsouzených ve věznicích nebo ve zvláštních odděleních pro mladistvé. Pokud se již jedná o mladistvého, který dovršil devatenáctého roku věku, soud přihlédne k délce ukládaného odnětí svobody a ke stupni a povaze narušení mladistvého, a může rozhodnout, že bude mladistvý umístěn mezi ostatní odsouzené.

Pokud soud uzná, že stanovená lhůta odnětí svobody by mohla být pro mladistvého nepřiměřeně přísná, může rozhodnout o kratším trvání odnětí svobody, a to pod spodní hranicí zákonem stanovené sazby.

Podmíněné odsouzení a podmíněné odsouzení s dohledem

V těchto případech soud stanovuje pro mladistvé zkušební dobu na jeden až tři roky, současně může také uložit i výchovná opatření. Soud může v určitých případech ponechat podmíněné odsouzení v platnosti i přesto, že mladistvý dal příčinu k nařízení výkonu trestního opatření odnětí svobody. Současně ale může stanovit nad mladistvým odsouzeným dohled, může prodloužit zkušební dobu až o dva roky, může uložit další výchovné opatření nebo může stanovit, aby se mladistvý zdržoval v určeném obydlí nebo jeho části.⁶⁷

3.3 Školská zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy

Mezi školská zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy řadíme diagnostické ústavy, dětské domovy, dětské domovy se školou a výchovné ústavy. Tato zařízení poskytují péči dětem s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou, dále dětem,

⁶⁷ Zákon č. 218/2003 Sb. Zákon o soudnictví ve věcech mládeže. ref. 64.

u nichž bylo nařízeno předběžné opatření. Dětem, které jsou umístěny v těchto zařízeních je poskytováno přímé zaopatření, do kterého spadá stravování, ubytování a ošacení. Dále učební pomůcky a potřeby, úhrada nezbytně nutných nákladů na vzdělávání, úhrada nákladů na zdravotní služby, léčiva a zdravotnické prostředky, kapesné, osobní dary a věcná pomoc při odchodu zletilých ze zařízení a také úhrada nákladů na dopravu do sídla školy. Dětem lze dále hradit například potřeby pro využití volného času a rekreace, náklady na kulturní, uměleckou, sportovní a oddechovou činnost, náklady na soutěžní akce a náklady na dopravu k osobám odpovědným za výchovu.

Základní organizační jednotkou při práci s dětmi v zařízení je výchovná skupina nebo rodinná skupina. Výchovná skupina je využívána v diagnostických a výchovných ústavech. Rodinná skupina je pak využívána v dětských domovech a v dětských domovech se školou. Výchovnou skupinu v diagnostickém ústavu tvoří 4 až 8 dětí a ve výchovném ústavu 5 až 8 dětí. Zároveň může být ve výchovném ústavu v jedné budově nejvíce šest výchovných skupin. Do výchovných skupin jsou děti zařazovány na základě jejich výchovných, vzdělávacích a zdravotních potřeb. Rodinnou skupinu může v dětských domovech tvořit 6 až 8 dětí a v dětském domově se školou 5 až 8 dětí.

3.3.1 Diagnostický ústav

Do diagnostického ústavu jsou přijímány děti s nařízeným předběžným opatřením, nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou. Diagnostický ústav plní dle potřeb dítěte úkoly **diagnostické**, které spočívají ve vyšetření úrovně dítěte formou psychologických a pedagogických činností. Dále **vzdělávací** úkoly, prostřednictvím kterých se zjišťuje úroveň dosažených znalostí a dovedností, stanovují se a realizují se specifické vzdělávací potřeby v zájmu rozvoje osobnosti dítěte. **Terapeutické** úkoly, které směřují k nápravě poruch v sociálních vztazích dítěte, dále výchovné a sociální úkoly, které se vztahují k osobnosti dítěte, jeho rodinné situaci a nezbytné sociálně-právní ochraně dětí. **Organizační** úkoly, které souvisejí s umístěním dětí do zařízení v územním obvodu diagnostického ústavu, popřípadě i mimo územní obvod. A v poslední řadě **koordinační** úkoly, které směřují k prohloubení a sjednocení odborných postupů ostatních zařízení v rámci územního obvodu diagnostického ústavu, k ověřování jejich účelnosti a ke sjednocení součinnosti s orgány státní správy.

Do diagnostického ústavu se děti umísťují na dobu nejdéle 8 týdnů. V rámci zařízení jsou zřizovány nejméně tři výchovné skupiny pro účely komplexního vyšetření dětí. Tyto skupiny mohou být členěny podle pohlaví nebo podle věku dítěte. Třída školy a diagnostická třída se naplňuje do osmi dětí.

Diagnostický ústav vede evidenci dětí umístěných v zařízeních ve svém územním obvodu a vede evidenci volných míst v zařízeních ve svém územním obvodu. Dále také minimálně dvakrát ročně zajišťuje činnosti odborného pracovníka diagnostického ústavu v zařízeních ve svém územním obvodu s cílem metodického vedení, koordinace a ověřování účelnosti postupu a výsledků výchovné péče.

3.3.2 Dětský domov a Dětský domov se školou

Do dětského domova jsou umísťovány děti s nařízenou ústavní výchovou, které nemají závažné poruchy chování. Jedná se o děti ve věku od 3 do 18 let, ale mohou zde být umístěny také nezletilé matky s jejich dětmi. Dětský domov o své děti pečuje dle jejich individuálních potřeb a plní úkoly výchovné, vzdělávací a sociální.

Dětský domov se školou zajišťuje péči o děti s nařízenou ústavní výchovou, které mají závažné poruchy chování nebo které z důvodu přechodné nebo trvalé duševní poruchy vyžadují výchovně léčebnou péči. Dále poskytuje péči dětem s uloženou ochrannou výchovou či nezletilým matkám a jejich dětem. Do dětského domova se školou jsou umísťovány děti ve věku od šesti let do ukončení povinné školní docházky. Pokud se dítě po ukončení povinné školní docházky nemůže kvůli závažným poruchám chování vzdělávat ve střední škole mimo zařízení nebo neuzavře-li pracovněprávní vztah, bude přeřazeno do výchovného ústavu.

3.3.3 Výchovný ústav

Ve výchovném ústavu se nachází děti starší patnácti let, které mají závažné poruchy chování a byla u nich nařízena ústavní výchova či uložena ochranná výchova. Výchovný ústav plní úkoly výchovné, vzdělávací a sociální. I do tohoto typu zařízení mohou být umístěny nezletilé matky s jejich dětmi nebo děti, které vyžadují výchovně léčebnou péči. Do zařízení

může být umístěno i dítě starší 12 let, které má uloženou ochranou výchovu a projevují se u něho tak závažné poruchy chování, že nemůže být umístěno do dětského domova se školou.⁶⁸

3.4 Zařízení pro preventivně výchovnou péči

Zařízením pro preventivně výchovnou péči se rozumí středisko výchovné péče. Klienty tohoto typu zařízení jsou děti s rizikem poruch chování či s již rozvinutými projevy poruch chování a negativních jevů v sociálním vývoji, případně zletilé osoby do ukončení přípravy na budoucí povolání, nejdéle do věku 26 let. Dále jsou klienty osoby odpovědné za výchovu a pedagogičtí pracovníci či děti, u nichž rozhodl soud o zařazení do střediska výchovné péče. Střediska spolupracují s pedagogicko-psychologickými poradnami, se speciálně pedagogickými centry a s orgány sociálně-právní ochrany dětí a orgány, které se podílejí na prevenci sociálně patologických jevů a drogových závislostí.

Střediska výchovné péče poskytují několik typů služeb. Prvním typem jsou služby **poradenské**, které spočívají v konzultacích a v poskytování odborných informací a pomoci klientům, orgánům sociálně-právní ochrany dětí a jiným orgánům a organizacím, které se podílejí na práci s dítětem a rodinou, zejména se jedná o školy a školská zařízení. Druhým typem jsou služby **terapeutické**, které slouží k urychlení integrace původní rodiny. Dále služby **diagnostické**, které spočívají ve vyšetření úrovně klienta formou pedagogických a psychologických činností, na základě kterých vydává SVP doporučení školám a školským zařízením. Dalším typem jsou služby **vzdělávací**, kdy se zjišťuje úroveň dosažených znalostí a dovedností, posuzují se specifické vzdělávací potřeby v rámci rozvoje osobnosti klienta, které jsou přiměřené jeho věku, individuálním předpokladům a možnostem. Dále **speciálně pedagogické a psychologické** služby, které směřují k nápravě poruch v sociálních vztazích a v chování, k integraci osobnosti klienta a rodiny. **Výchovné a sociální** služby se vztahují k osobnosti klienta a k jeho rodinné situaci a nezbytné sociálně-právní ochraně dětí. Posledním typem služeb jsou **informační**, které spočívají ve zprostředkování kontaktů klientovi s jinými orgány a subjekty, které se podílejí na realizaci opatření sociálně-právní ochrany dítěte nebo za účelem zajištění dalších poradenských nebo terapeutických služeb v zájmu klienta.

⁶⁸Zákon č. 109/2001 Sb. Zákon o výkonu ústavní nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních. In: . Sbirka zákonů: Parlament ČR, 2001, ročník 2001, číslo 109. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2002-109>.

Služby jsou poskytovány v několika formách, a to formou **ambulantní, celodenní, internátní a terénní**. Internátní forma služby se poskytuje nejdéle po dobu osmi týdnů a terénní forma služby se uskutečňuje zejména v rodinném prostředí nebo ve školním prostředí klienta. O ambulantní služby mohou žádat klienti starší 15 let, u kterých je riziko poruch chování či již mají rozvinuté projevy poruch chování, dále pedagogický pracovník nebo osoba odpovědná za výchovu či příslušná škola nebo školské zařízení. O služby celodenní nebo internátní mohou žádat zákonní zástupci dětí s rizikem poruch chování nebo s již rozvinutými projevy poruch chování či zákonní zástupci dětí, kterým bylo soudem nařízeno zařazení do střediska či zletilí klienti s rizikem poruch chování. O terénní služby v prostředí, které nezletilý klient sdílí s odpovědnou osobou za jeho výchovu, žádá tato osoba. V jiném prostředí, zejména školním, žádá osoba odpovědná za výchovu či klient starší patnácti let nebo příslušná škola či školské zařízení.

Klienti, kterým jsou poskytovány celodenní či internátní služby, se zařazují do výchovných skupin. Ve středisku lze v jedné budově zřídit nejvíce tři výchovné skupiny. Výchovná skupina může mít nejméně šest a nejvíce osm klientů s ohledem na jejich výchovné, vzdělávací a zdravotní potřeby. Těmto klientům je poskytováno mimo službu také stravování a ubytování, které je zpoplatněno.⁶⁹

⁶⁹ Zákon č. 109/2001 Sb. Zákon o výkonu ústavní nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních. ref. 68.

EXPERIMENTÁLNÍ ČÁST

4 Metodologie výzkumu

Praktická část mé diplomové práce se zaměřuje na výzkum, který probíhal v pěti dětských domovech se školou. Na počátku tohoto průzkumu jsem požádala ke spolupráci deset zařízení tohoto typu. Zájem o účast ve výzkumu projevilo pouze pět zařízení, se kterými jsem následně spolupracovala na získávání dat.

4.1 Cíle výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zmapovat, jaké vize a perspektivy mají dívky a chlapci ve věku 14-15 let, kteří vyrůstají v dětském domově se školou. Součástí hlavního cíle bylo také porovnat rozdíly odpovědí a preferencí mezi dívkami a chlapci. V dotazníku jsem zaměřovala pozornost zejména na stěžejní oblasti jako je studium, kariéra, partnerské vztahy, rodina a bydlení. Domnívám se ale, že součástí otevřené budoucnosti jsou také sny, cíle a přání jedince, proto byla pozornost zaměřena i na tyto oblasti. Jelikož bylo poměrně těžké sestavit otázky tak, aby nabídl širokou škálu možných odpovědí, volila jsem často otázky otevřené, aby měl jedinec možnost vyjádřit přesně to, co jeho preferencím odpovídá nejvíce.

4.2 Metoda sběru dat

Z důvodu, že bylo mým cílem oslovit co nejvíce dětských domovů se školou, abych získala co nejvíce odpovědí od dětí ve věku 14-15 let, rozhodla jsem se využít metodu dotazníku. Na druhou stranu ale nebude úplně možné získaná data při zpracování kvantifikovat, jelikož jsem využívala i otázky otevřené, aby se nestalo, že respondent ve výčtu možných odpovědí nenalezne tu svoji.⁷⁰ Naopak velikou výhodou této metody je anonymita, které jsem ráda využila. Oblasti jako jsou sny nebo přání jsou soukromé a dětem v tomto věku by mohlo být nepříjemné nebo trapné sdělovat tyto důvěrné informace cizí osobě, zvláště pokud by věděly, že jsou jejich odpovědi monitorované.

⁷⁰ PELIKÁN, Jiří. Základy empirického výzkumu pedagogických jevů. Dotisk 1. vydání. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-7184-569-8. s. 106.

4.3 Výzkumný soubor

Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem tedy pět dětských domovů se školou. Jednalo se o Dětský domov se školou Kostelec nad Orlicí, Dětský domov se školou Hamr na Jezeře, Dětský domov se školou Jihlava, Dětský domov se školou Chrudim a Dětský domov se školou Veselíčko. V téměř každém ze zařízení se průzkumu zúčastnila obě pohlaví, pouze v DDS Veselíčko se výzkumného šetření zúčastnili pouze chlapci, ale to bohužel nelze nijak ovlivnit. Celkem se tedy na šetření podílelo 70 osob, z toho 19 dívek a 51 chlapců ve věku 14-15 let.

4.4 Výzkumný problém

Výzkumný problém by měl být dle literatury jednoznačný, konkrétní a pokud možno v tázací formě. Uvádí se také, že by výzkumný problém měl vyjadřovat vztah mezi dvěma proměnnými.⁷¹ Zároveň ale rozlišujeme tři základní druhy výzkumných problémů. Pro účely svého průzkumu jsem zvolila deskriptivní výzkumný problém, který hledá odpověď na otázku „jaké to je?“⁷² Stanovila jsem ho tedy následovně: Jaké jsou vize a perspektivy dívek a chlapců žijících v dětských domovech se školou?

4.5 Stanovení hypotéz

Po formulaci výzkumného problému přichází fáze stanovení výzkumných hypotéz. Pro tento průzkum jsem stanovila následujících šest hypotéz:

H1: Dětem, které to ve škole nebaví, na jejich studijních výsledcích spíše nezáleží nebo nezáleží vůbec než dětem, které to ve škole baví.

H2: Děti, kterým na ohodnocení studijních výsledků spíše záleží chtějí dosáhnout vyššího vzdělání než děti, kterým na ohodnocení studijní výsledků příliš nezáleží.

H3: Chlapci chtějí spíše než dívky pracovat v zaměstnání, kde uplatní manuální zručnost.

H4: Chlapci mají vyšší nároky na finanční výdělek než dívky.

⁷¹ CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3. s. 13-14.

⁷² GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0. s. 26.

H5: Děti, které plánují v budoucnosti vlastní děti spíše chtějí uzavřít sňatek než děti, které o vlastních dětech neuvažují.

H6: Děti, které chtějí bydlet spíše ve městě touží po bytě více než děti, které by chtěly bydlet na venkově.

4.6 Výběr respondentů a průběh získávání dat

Pro získání dat jsem při výběru respondentů zvolila záměrný výběr, a to hlavně z důvodu, že jsem měla již předem stanovené, že se bude jednat o dívky a chlapce ve věku 14-15 let.

Co se týče průběhu získávání dat, tak jsem vytvořila dvě verze dotazníku, jednu určenou k vytištění a druhou verzi elektronickou prostřednictvím webu survio.com. Všem zařízením jsem dala na výběr, zda budou chtít dětem dotazníky tisknout nebo zvolí online verzi. Tři zařízení, konkrétně DDS Jihlava, DDS Hamr na Jezeře a DDS Veselíčko dotazníky vytiskly, dětem zadaly a následně mi vyplněné dotazníky zaslaly. V DDS Kostelec nad Orlicí jsem měla možnost dotazníky zadat dětem sama, jelikož jsem tam vykonávala odbornou praxi. Možnost zadat dotazníky osobně jsem měla také v DDS Chrudim. Nikdo tedy nevyužil online verzi dotazníku. Data byla sbírána od 18. ledna 2023 do 24. února 2023.

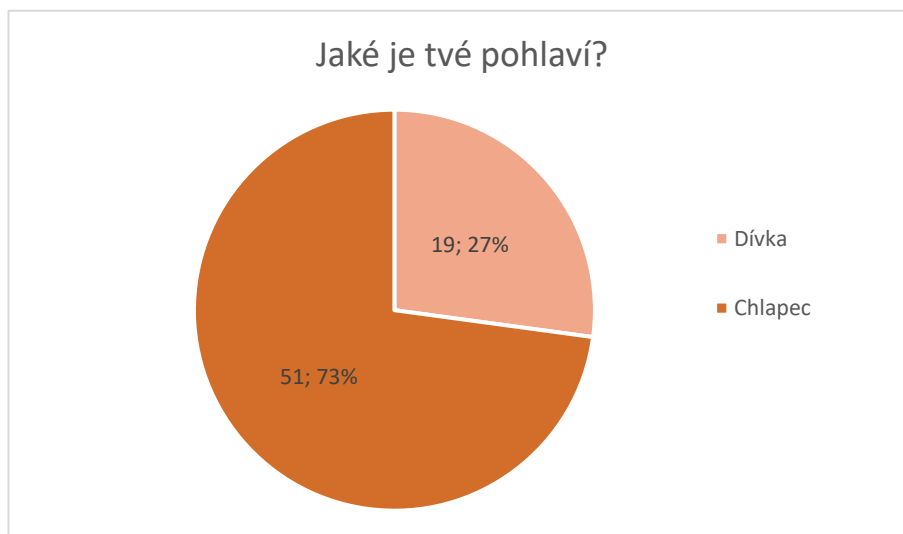
4.7 Způsob zpracování dat

Celkem jsem zpět z jednotlivých zařízení dostala 72 dotazníků. Ty jsem velmi důkladně zkontrolovala a protřídila. Dva dotazníky jsem vyřadila a nepostoupily dále k vyhodnocení. Vyřadila jsem je z důvodu nevyplnění odpovědi nebo vyplnění více než jedné odpovědi, nedaly by se tedy použít. Všechny odpovědi z dotazníků jsem postupně zaznamenávala do připraveného dokumentu v programu Excel, abych získala přehlednou tabulku s jednotlivými odpověďmi. Dále jsem k jednotlivým otázkám vytvořila grafy.

5 Interpretace dat

V této části diplomové práce se budu zabývat interpretací a vyhodnocením získaných dat. Celkem jsem tedy získala 70 dotazníků, z toho 19 vyplněných dívkami a 51 vyplněných chlapci.

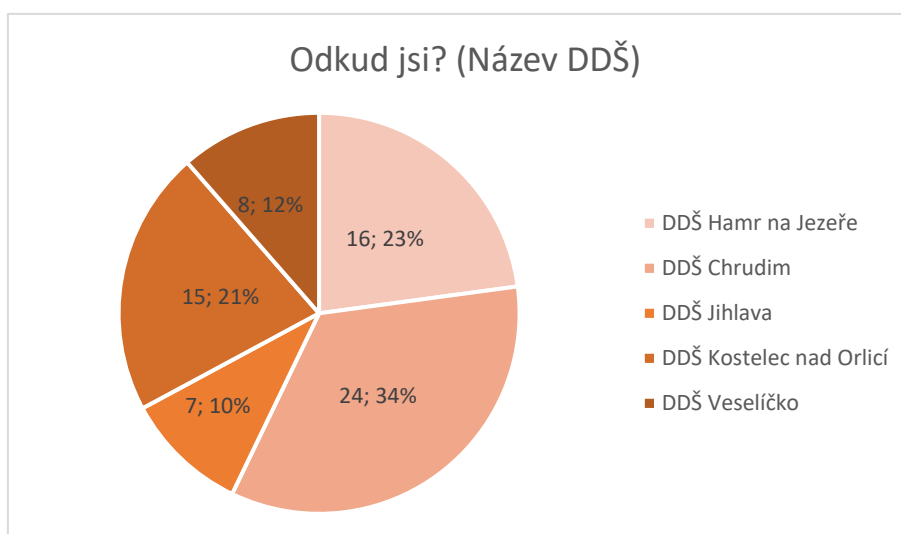
Otázka č. 1



Graf 1 Pohlaví respondentů

První dotazníková otázka se zaměřila na to, jakého pohlaví respondenti jsou. Jedná se o typickou identifikační otázku, nicméně pro tento výzkum je důležitá z hlediska toho, že součástí hlavního cíle je porovnat jednotlivé perspektivy u dívek a chlapců. Dopředu jsem z vlastní zkušenosti v DDŠ předpokládala, že bude většina respondentů chlapců, což tak ve skutečnosti také je. Překvapil mě ale vcelku značný podíl dívek jakožto respondentek. Celkově se tedy dotazníkového šetření zúčastnilo 73 % chlapců a 27 % dívek.

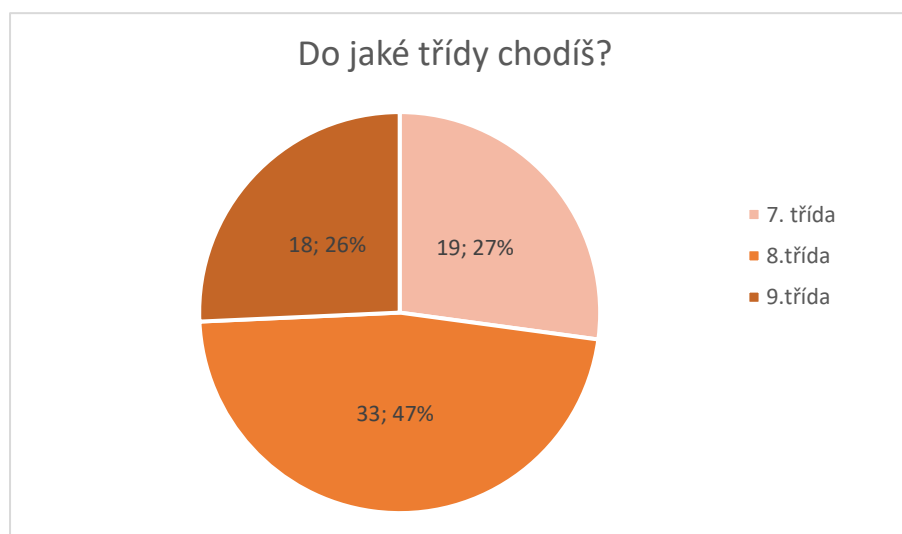
Otázka č. 2



Graf 2 Zařízení podílející se na průzkumu

Tuto dotazníkovou otázku považuji také za poměrně důležitou, hlavně pro mě osobně. Ukazuje mně i čtenáři, kolik zařízení se na průzkumu podílelo a zároveň o jaká zařízení se jedná. Z grafu můžeme tedy vyčíst, že se mnou spolupracovalo celkem pět dětských domovů se školou, což osobně považuji za průměrný výsledek. Sama jsem očekávala, že se průzkumu zúčastní více zařízení. Zároveň ale také vidíme, kolik dětí se z konkrétních zařízení zúčastnilo. Nejméně dětí se dotazníkového šetření zúčastnilo z DDŠ Jihlava, nejvíce naopak z DDŠ Chrudim. Tím, že bylo předem dané kritérium výběru respondentů, tedy musely to být dívky a chlapci ve věku 14-15 let, tak byl výběr poměrně omezený.

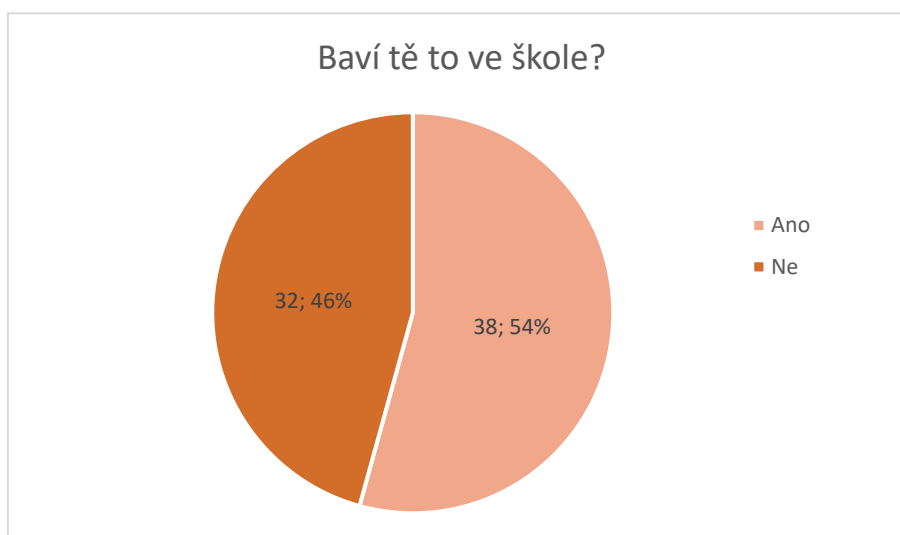
Otázka č. 3



Graf 3 Školní třída, kterou respondenti navštěvují

Otázka č. 3 se tázala na to, do jaké třídy respondenti chodí. Pro výzkum jako takový to nemá tak velkou váhu jako konkrétní otázky zaměřující se na jednotlivé perspektivy, nicméně mi tato informace přišla zajímavá. Předpokládá se, že děti ve věku 14-15 let budou chodit nejspíše do 9. třídy. Jak je ale známo, dítě může v průběhu plnění své školní docházky dvakrát propadnout, jednou na prvním stupni a jednou na druhém. Pokud by se tak stalo, ztratíme tím dva roky a dítě, kterému je 14 let může být i v 7. třídě a i přesto, že do dalšího učení by šel teoreticky až za dva roky, může mít o svém životě lepší představu než deváták. Z grafu je tedy známo, že nejvíce dětí podílejících se na průzkumu bylo momentálně v 8. třídě, konkrétně 47 % a počet dětí, které byly v 9. třídě a v 7. třídě je téměř shodný, tedy 26 % a 27 %.

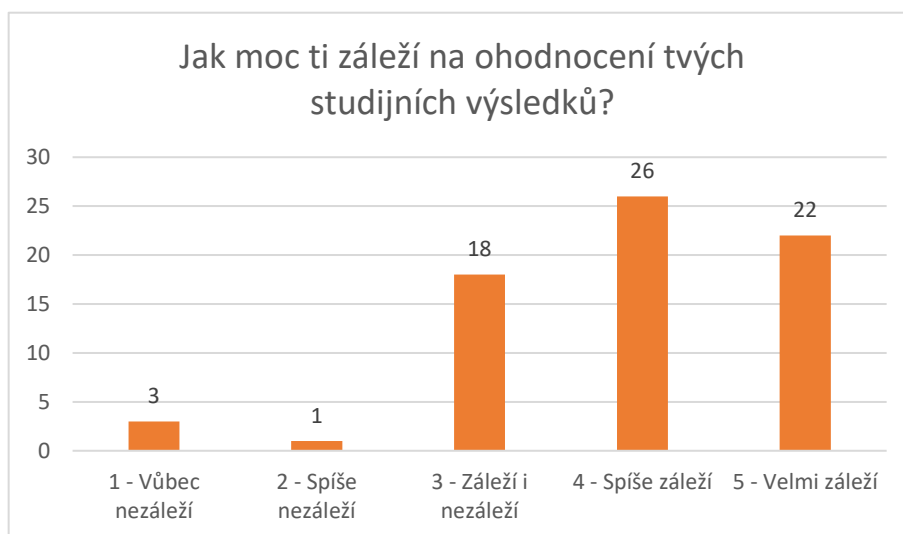
Otázka č. 4



Graf 4 Záliba v chození do školy

Otázka č. 4 je jednou ze zásadnějších pro tento výzkum. Jednak proto, že se od ní odvíjí některé hypotézy, které jsem na počátku výzkumu stanovila. Následně také proto, že si myslím, že spokojenost ve školním prostředí má vliv na mnoho dalších kroků, které děti v životě podnikají. Domnívám se, že děti, které to baví ve škole mají pak vyšší ambice na další vzdělávání a na dobré uplatnění v životě, nemusí to samozřejmě ale být pravidlem. Výsledky mě velmi ohromily, protože je to téměř půl (46 %) na půl (54 %) a myslím si, že je zarážející fakt, kolik dětí uvedlo, že je to ve škole nebaví. Poněkud mě mrzí, že jsem dotazník v tomto případě nedoplnila otázkou „Proč?“, v obou případech mohlo jít o zajímavé odpovědi.

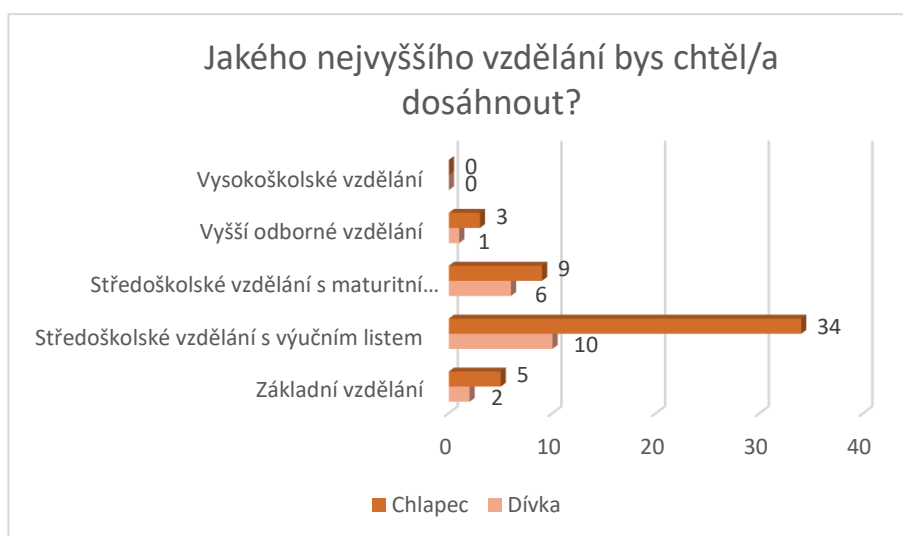
Otázka č. 5



Graf 5 Důležitost ohodnocení studijních výsledků

Výsledky této otázky mě potěšily o mnoho více než u otázky předchozí. Jak bude v příloženém dotazníku k nahlédnutí, děti měly za úkol na škále obodované od 1 do 5 zakroužkovat hodnotu, která dle nich vyjadřuje to, jak moc jim záleží na ohodnocení jejich studijních výsledků. Čekala jsem spíše záporné hodnoty, ale většina dětí, celkem tedy 48, uvedla, že jim na ohodnocení jejich studijních výsledků spíše záleží nebo velmi záleží. Pouze čtyři děti uvedly, že jim na tom spíše nezáleží anebo vůbec. Poměrně vysoké číslo (18) dětí uvedlo, že jim na tom záleží i nezáleží. Tento výsledek si vykládám tak, že to velmi záleží na mnoha faktorech jako je například daný předmět, vyučující učitel, aktuální nálada apod.

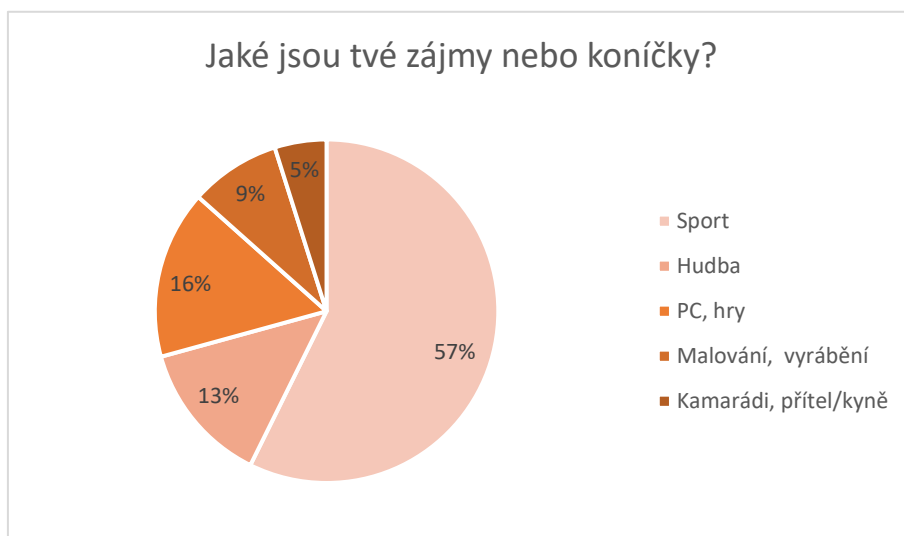
Otázka č. 6



Graf 6 Nejvyšší dosažené vzdělání

Co se týče vzdělání, tak se jedná o jednu ze základních perspektiv, která má u každého jiný rozměr. Velmi mě potěšilo, že většina respondentů (59) by chtěla získat buď středoškolské vzdělání s výučním listem (44) či středoškolské vzdělání s maturitní zkouškou (15). Pouze sedm respondentů by chtělo dosáhnout pouze základního vzdělání. Vizí celkem čtyř respondentů je dosáhnout i vyššího odborného vzdělání.

Otázka č. 7

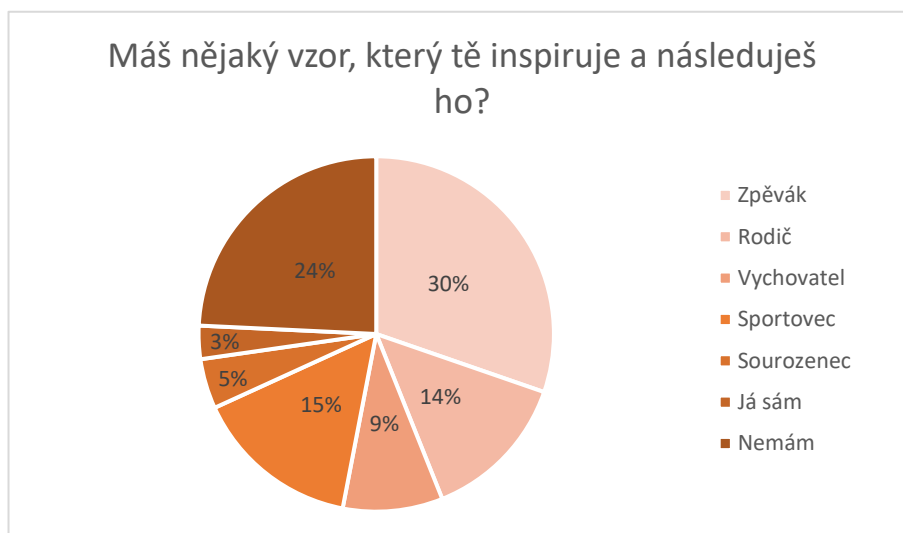


Graf 7 Zájmy a koníčky

Tato otázka byla do dotazníku zvolena kvůli tomu, aby se mohl respondent oprostít od stereotypního vybírání z předložených odpovědí, a aby se zamyslel a přispěl i svými podněty. Myslím, že je zajímavé přiblížit, jak svůj volný čas nejraději tráví děti v DDS, proto také byla tato a některé další otázky zvoleny. Otázka byla položena jako otevřená, aby měl každý možnost napsat svoji volbu. Nechtěla jsem respondenty dostat do situace, že si budou muset vybírat z výčtu možností a nenaleznou v něm svoji odpověď. Navíc oblast jako je volný čas, záliby a koníčky je tolik široká, že by nebylo možné pohltit a nabídnout respondentovi všechny možné odpovědi. Dostalo se mi velké množství odpovědí, většina respondentů vypsala více svých koníčků nebo zájmů. Nakonec jsem z těch nejčastějších utvořila kategorie, mezi nimiž se nejvíce objevovaly různé druhy sportů, nejčastěji však fotbal, florbal, basketbal a box. Další kategorii jsem nazvala hudba, patří pod ní jak poslouchání hudby, tak ale i skládání hudby či zpěv, ale také hra na hudební nástroj. Další poměrně velkou oblastí zájmů, hlavně mezi chlapci, je hraní počítačových her či hraní na herních konzolích. Několikrát se také jako koníček objevilo tvoření, malování nebo kresba. Poslední větší kategorií je trávení volného času

s kamarády nebo s přítelem/přítečkyní. Objevovaly se ale i jedinečné odpovědi jako například uklízení, vaření a pečení, četba knih, jízda na koni nebo práce na statku.

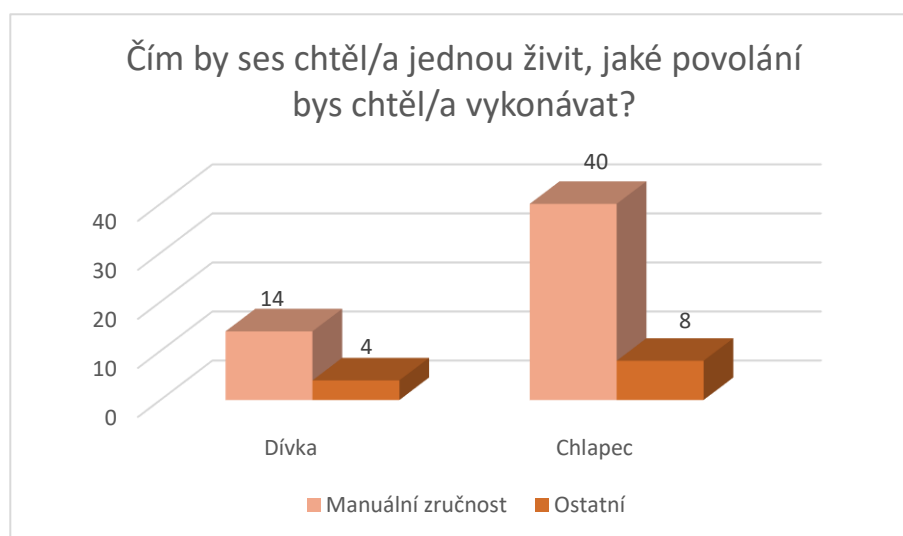
Otázka č. 8



Graf 8 Vzory respondentů

Tato otázka opět úplně nevypovídá o tom, jaké vize a perspektivy děti z DDS mají, nicméně si myslím, že od toho, jaké vzory děti mají se některé vize mohou odvíjet. Proto jsem se zajímala o to, zda děti mají nějaký vzor, který je inspiruje. Opět se jednalo o volnou odpověď a respondenti měli možnost napsat svoji volbu. Stejně jako u předchozí otázky jsem získala mnoho informací, které jsem rozdělila do hlavních a nejčastěji zmiňovaných kategorií. Největší kategorii vzorů tvoří zpěváci (rapeři) (30 %), mezi nimiž byli nejčastěji uváděni Yzomandias, Hard Rico, Dollar Prynec, Vercetti a Protiva. Paradoxně druhou největší kategorii tvoří respondenti, kteří uvádí, že žádné vzory nemají (24 %). Třetí největší kategorii tvoří sportovci (15 %), nejčastěji respondenti zmiňovali fotbalistu Neymara a Lionela Messiho. Několik respondentů (3) také uvedlo, že jejich vzorem je jejich sourozenec a dva respondenti za největší vzor považují sami sebe.

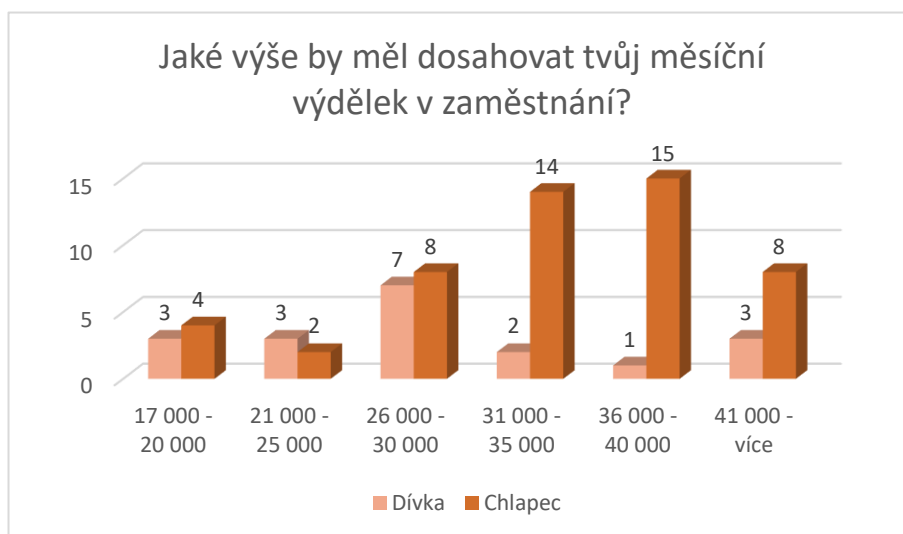
Otázka č. 9



Graf 9 Budoucí povolání respondentů

Cílem této otázky bylo zjistit, na jaké pracovní pozici se vidí respondenti za několik let, jakou práci by rádi vykonávali. Kvůli stanovené hypotéze, ve které jsem předpokládala, že spíše chlapci, než dívky chtějí pracovat v odvětví, kde uplatní manuální zručnost, jsem rozdělila do grafu povolání na „vyžadující manuální zručnost“ a ostatní. Za zaměstnání, které vyžadují manuální zručnost jsem považovala všechna povolání, kde je za potřebí používat ruce, jimiž něco vytváříme, upravujeme a je zkrátka potřeba i naše šikovnost. Respondenti samozřejmě měli možnost vlastní volby, takže mohli napsat přesně takové povolání, které si představují. Dle grafu můžeme vidět, že chlapci opravdu volí spíše zaměstnání manuální, nicméně je potřeba přihlídnout také k podílu dívek a chlapců v tomto výzkumu, protože dívek se zúčastnilo výzkumu méně než chlapců. Pokud se zaměříme ale jen na samotné dívky, tak by většina z nich také raději pracovala v zaměstnání, vyžadující manuální zručnost. Dívky nejvíce zmiňovaly povolání kadeřnice, cukrářky, kuchařky nebo číšnice. Z ostatních povolání volily tanečnice, sestřičku nebo doktorku a grafickou designérku. U chlapců převažoval ve výběru povolání zedník, kuchař a mechanik aut nebo zemědělských strojů. Co se týče „nemanuálních“ povolání, tak někteří by se rádi stali policistou, několik chlapců by chtělo být rapperem a jeden by chtěl podnikat a založit si svoji firmu. Čtyři respondenti napsali „nevím“.

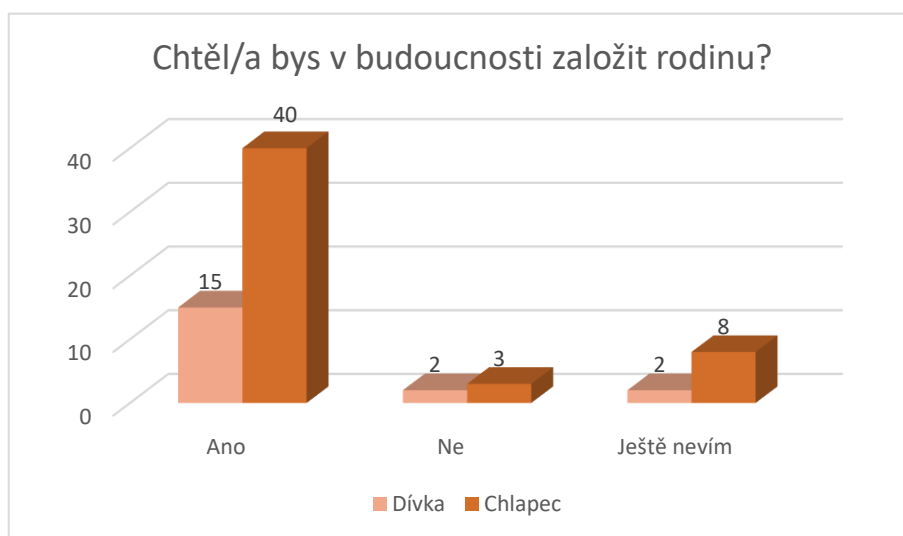
Otázka č. 10



Graf 10 Hodnota výdělku v zaměstnání

Když jsem se rozhodla zařadit tuto otázku do dotazníku, mělo to několik důvodů. Jednak mě zajímalo, zda mají respondenti vůbec představu o tom, kolik by cca potřebovali peněz, aby se jim dobře žilo, aby byli spokojení. A zároveň jsem chtěla vědět, jestli jejich zvolené zaměstnání, které uváděli v předešlé otázce, nějakým způsobem koresponduje s jejich požadovanou výplatou. Pokud to opět rozdělíme na dívky a chlapce, tak můžeme vidět, že nejvíce chlapců zvolilo průměrnou mzdu 31 až 40 tisíc. Dívky naopak nejvíce volily mzdu 26 až 30 tisíc. Překvapilo mě, že několik dívek a chlapců (7) dokonce zvolilo nejmenší možnou variantu tedy 17 až 20 tisíc, přičemž volili povolání jako je kuchař, rapper, pekař nebo zemědělec. Výše výdělku samozřejmě závisí na mnoha faktorech, jako je délka praxe, vzdělání, šikovnost, ochota a flexibilita apod. Měsíční mzdy, které respondenti volili (převážně ty vyšší), jsou tedy reálné, pokud budou respondenti ochotní pro to něco obětovat a v dané profesi budou opravdu dobří a šikovní. Jako příklad můžeme uvést zedníky či truhláře. Těchto profesí ubývá a pokud je řemeslník šikovný a pečlivý, zákazník je ochotný dobře zaplatit. Nicméně mám pocit, že většina představ respondentů je reálná a je možné jich dosáhnout.

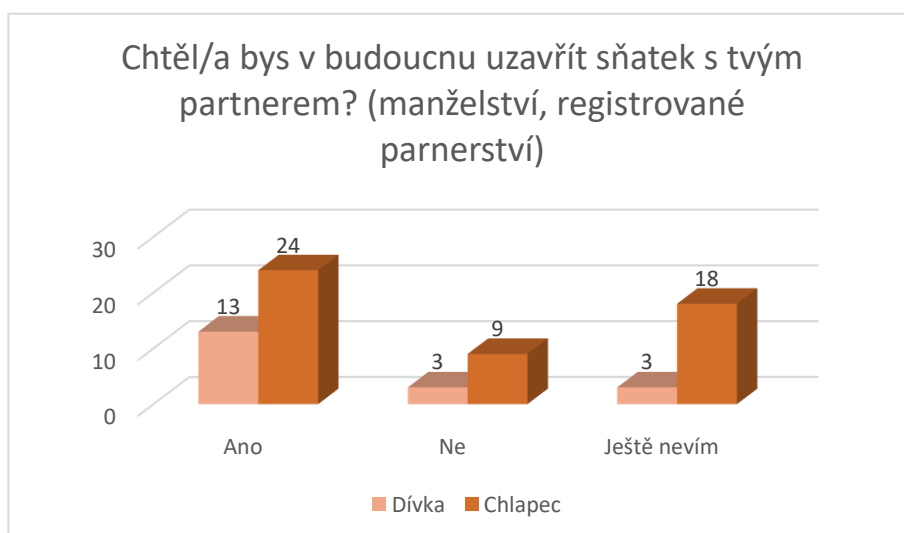
Otázka č. 11



Graf 11 Touha po založení rodiny

Odpovědi u této otázky mě poměrně překvapily, jelikož v dnešní době je stále více trend nezakládat rodinu, budovat kariéru apod. Nicméně tím, že nebyla otázka více specifikována např. v horizontu deseti let, tak je pochopitelné, že většina respondentů uvádí, že jednou rodinu založit chce. Konkrétně tedy 40 chlapců a 15 dívek uvedlo ANO, 2 dívky a 3 chlapeci NE a deset respondentů si ještě není jisto, zda chtějí v budoucnosti zakládat rodinu. Každopádně si myslím, že je to pěkný ukazatel toho, že i takto mladí lidé přemýšlí nad svojí budoucností a plánují tyto životní milníky.

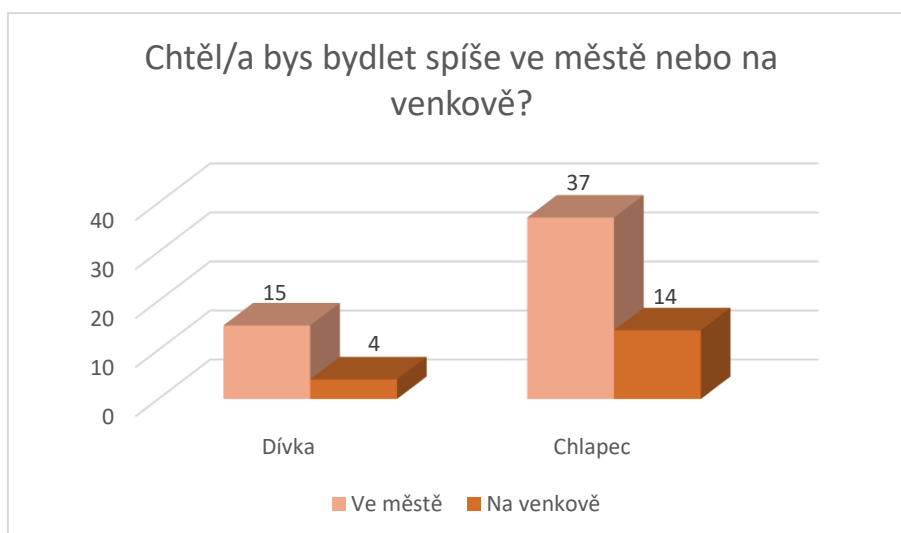
Otázka č. 12



Graf 12 Touha po uzavření sňatku

U této otázky si opět myslím, že svatba je takový životní milník, na který jsou v současné době dost specifické názory. Jedná se poměrně o kontroverzní téma, kdy pro jednu část populace je to naprostá samozřejmost a pro další část populace je to zbytečný krok, bez kterého se dá žít stejně tak plnohodnotně jako s ním. I z tohoto důvodu mě velmi zajímaly názory respondentů. V tomto grafu již můžeme vidět větší rozdíly, a ne úplně jednoznačné odpovědi jako u předchozí otázky. Můžeme se ptát proč? Možná pro někoho je svatba větším závazkem než společný potomek, těžko říci. Nicméně můžeme z grafu vyčíst, že většina dívek (13) je rozhodně pro sňatek se svými partnery/partnerkami. Naopak u chlapců se to již razantně rozděluje. Zhruba polovina chlapců (24) plánuje v budoucnosti sňatek, několik chlapců již teď ví, že svatbu určitě nechtějí a poměrně velká část (18) si ještě není jistá, zda je to správná volba.

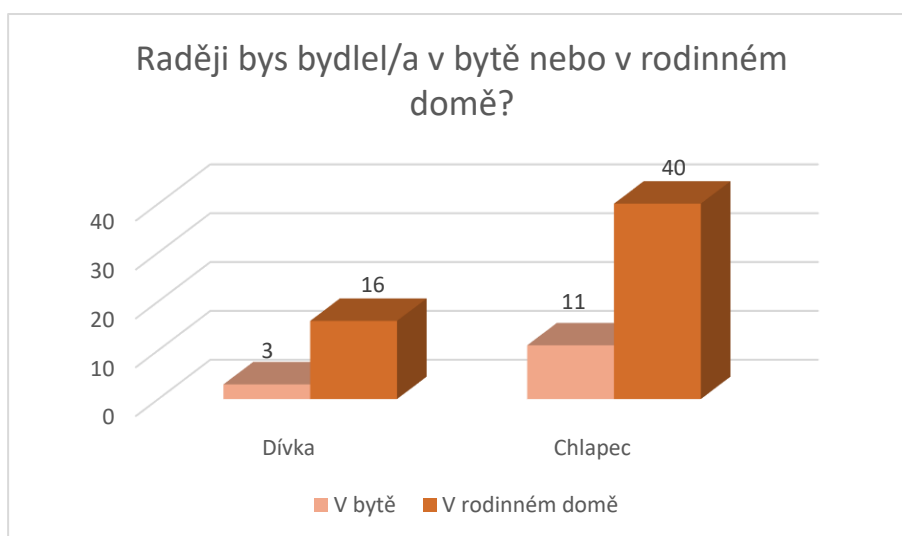
Otázka č. 13



Graf 13 Místo, kde chtějí respondenti žít

Zajímala mě také preference bydlení respondentů, proto jsem dvě otázky zaměřila i tímto směrem. První otázka se ptala respondentů, zda by chtěli v budoucnosti bydlet spíše ve městě nebo na venkově. Ve velké většině jak u dívek (15), tak u chlapců (37) vítězí město nad vesnicí. Možná proto, že jsou respondenti zvyklí žít momentálně ve městě a nemají zkušenost s venkovem, možná také ale z jiných důvodů. Nicméně i přesto několik dívek (4) a chlapců (14) zvolili možnost venkova. Takový výsledek jsem předpokládala, protože v současné době je stále větší koncentrace mladých lidí ve městech, kde je větší možnost pracovního uplatnění, kulturního a volnočasového vyžití apod.

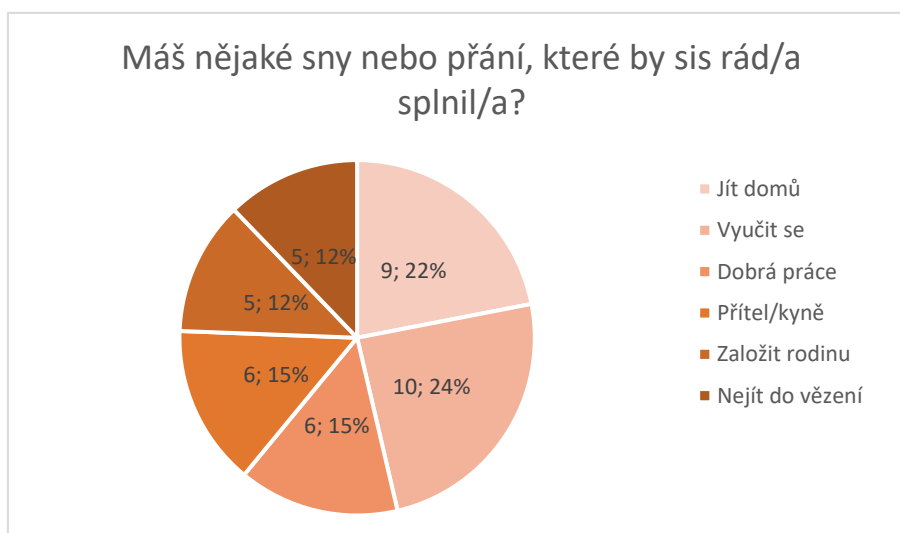
Otázka č. 14



Graf 14 Preference nemovitosti

Druhou z otázek, která se zaměřovala na oblast bydlení byla otázka č. 14, jejíž cílem bylo zjistit, zda by respondenti raději bydleli v bytě nebo v rodinném domě. Tady naopak k mému očekávání převažuje volba rodinného domu oproti bytu. Přesto, že většina respondentů v předchozí otázce uvedla, že by raději žila ve městě, tak stejně tak podobný počet respondentů uvedl, že by bydlel raději v rodinném domě. Opět to může být ovlivněno prostředím, ve kterém byli nebo jsou respondenti zvyklí žít a vyrůstat.

Otázka č. 15



Graf 15 Sny a přání respondentů

Hlavním cílem poslední otázky bylo, aby se respondenti zamysleli nad tím, čeho by chtěli jednou dosáhnout a zda je něco, co si moc přejí a chtěli by si to splnit. Odpovědi k této

otázce byly zajímavé, perspektivní a řekla bych i dojemné. Přání a sny jsem v závislosti na počtu rozdělila do několika kategorií. Právě jednou z nejčastějších odpovědí bylo přání o ukončení ústavní výchovy a možnosti odejít zpět domů, ke své rodině. Velmi často si také respondenti přejí, aby se vyučili nebo úspěšně absolvovali jimi vybranou střední školu. Často také bylo zmiňováno přání dobré a dobře placené práce, která bude respondenty bavit anebo život se svým přítelem/přítečkyní. Mezi odpověďmi se objevovalo přání založit jednu rodinu se svým partnerem a dobře vychovat děti. Poslední kategorií, která mě velmi překvapila, je přání nejtít do vězení. Upřímně si myslím, že je to moc hezké přání, obzvlášť pokud je respondent ochotný se chovat a žít život tak, aby se jeho přání vyplnilo. Někteří respondenti také uváděli, že by si přáli být bohatí anebo žádné přání nebo sen neuvedli. Na závěr jsem se rozhodla citovat několik hezkých přání, která mě dojala a stojí za zveřejnění.

Dívka, 8. třída: „*Chtěla bych být dobrá máma v dospělosti.*“

Chlapec, 9. třída: „*Chtěl bych si jednou koupit svůj dům, abych v něm mohl vychovávat svoje děti.*“

Chlapec, 8. třída: „*Aby mě měl rád mamčin přítel.*“

Chlapec, 9. třída: „*Dodělat školu, zlepšovat se ve svých osobních cílech.*“

Dívka, 8. třída: „*Abych se mohla vrátit do minulosti a udělat nějaký věci jinak.*“

5.1 Verifikace hypotéz

Hypotéza č. 1

Dětem, které to ve škole nebaví, na jejich studijních výsledcích spíše nezáleží nebo nezáleží vůbec než dětem, které to ve škole baví.

Pro ověření všech hypotéz jsem zvolila chí-kvadrát test. Jelikož je možné tuto testovou metodu využít pouze pokud není více než 20 % buněk s teoretickou četností menší než 5, musela jsem výpočet doplnit o Yatesovu korekci.

Jako první jsem si stanovila nulovou a alternativní hypotézu. Nulová hypotéza předpokládá, že mezi jevy není žádný vztah a alternativní hypotéza předpokládá, že mezi jevy vztah je.

H₀: Mezi zálibou ve škole a studijními výsledky není statisticky významný vztah.

H₁: Mezi zálibou ve škole a studijními výsledky je statisticky významný vztah.

Respondenti měli v této otázce možnost kroužkovat preferovanou odpověď na škále hodnot od jedné do pěti, přičemž hodnota jedna označovala „vůbec nezáleží“ a hodnota pět „velmi záleží“. Prostřední hodnotu (3) jsem pojmenovala „záleží i nezáleží“ a pro účely vyhodnocení, jsem se rozhodla, že ji zařadím do skupiny spolu s „velmi záleží“ a „spíše záleží“ tedy k hodnotám čtyři a pět. Myslím si, že jedinec, který zvolil tuto možnost si není úplně jist, ale zároveň jsem nechtěla tyto hlasy vyřazovat. Následně jsem vytvořila tabulku empirických a teoretických četností.

Tabulka 1 Empirické četnosti první hypotézy

	Velmi záleží Spíše záleží Záleží i nezáleží	Nezáleží vůbec Spíše nezáleží	Celkem
Děti, které to baví ve škole	38	0	38
Děti, které to nebaví ve škole	28	4	32
Celkem	66	4	70

Tabulka 2 Teoretické četnosti první hypotézy

	Velmi záleží Spíše záleží Záleží i nezáleží	Nezáleží vůbec Spíše nezáleží
Děti, které to baví ve škole	35,8285	2,1714
Děti, které to nebaví ve škole	30,1714	1,8285

Dále jsem vypočítala testové kritérium (TK) a kritickou hodnotu (KH), abych je následně mohla porovnat a vyhodnotit platnost hypotézy. Hladinu významnosti jsem stanovila $\alpha = 5 \%$.

$$TK = \sum \frac{(|E-T|-0,5)^2}{T}$$

$$TK = \frac{(|38-35,8285|-0,5)^2}{35,8285} + \frac{(|28-30,1714|-0,5)^2}{30,1714} + \frac{(|0-2,1714|-0,5)^2}{2,1714} + \frac{(|4-1,8285|-0,5)^2}{1,8285}$$

$$TK = 2,9848$$

$$KH = \chi^2_{1-\alpha} (r-1)*(s-1)$$

$$KH = \chi^2_{(0,95)}(1)$$

$$KH = 3,84$$

Výsledek: $TK < KH$

Kritická hodnota je vyšší než testové kritérium, proto zamítám alternativní hypotézu a přijímám nulovou hypotézu, tedy „Mezi zálibou ve škole a studijními výsledky žáků není statisticky významný vztah.“

Hypotéza č. 2

Děti, kterým na ohodnocení studijních výsledků spíše záleží chtějí dosáhnout vyššího vzdělání než děti, kterým na ohodnocení studijní výsledků příliš nezáleží.

Pro ověření této hypotézy jsem opět využila chí-kvadrát. Stanovila jsem nulovou a alternativní hypotézu. A vytvořila tabulky s empirickým a teoretickými četnostmi.

H₀: Zájem na ohodnocení studijních výsledků nemá vliv na preferovanou úroveň dosaženého vzdělání.

H₁: Zájem na ohodnocení studijních výsledků má vliv na preferovanou úroveň dosaženého vzdělání.

Opět jako v předchozí otázce jsem do kategorie „záleží na ohodnocení studijních výsledků“ zahrнула hodnotu na škále číslo tři, čtyři a pět, tedy „záleží i nezáleží“, „spíše záleží“ a „velmi záleží“.

Tabulka 3 Empirické četnosti druhé hypotézy

	ZŠ	SŠ s výučním listem	SŠ s maturitou	VOŠ	VŠ	Celkem
Děti, kterým záleží na ohodnocení SV	7	41	14	4	0	66
Děti, kterým nezáleží na ohodnocení SV	0	3	1	0	0	4
Celkem	7	44	15	4	0	70

Tabulka 4 Teoretické četnosti druhé hypotézy

	ZŠ	SŠ s výučním listem	SŠ s maturitou	VOŠ	VŠ
Děti, kterým záleží na ohodnocení SV	6,6	41,4857	14,1428	3,7714	0
Děti, kterým nezáleží na ohodnocení SV	0,4	2,5142	0,8571	0,2285	0

Dále jsem pokračovala vypočítáním testového kritéria a určením kritické hodnoty v pomocných tabulkách. Hladinu významnosti jsem stanovila $\alpha = 5\%$.

$$TK = \sum \frac{(|E-T|-0,5)^2}{T}$$

$$TK = 0,5262$$

$$KH = \chi^2_{1-\alpha} (r-1)*(s-1)$$

$$KH = \chi^2_{(0,95)}(4)$$

$$KH = 9,49$$

Výsledek: $TK < KH$

Jelikož je testové kritérium menší než kritická hodnota, přijímám nulovou hypotézu „Zájem na ohodnocení studijních výsledků nemá vliv na preferovanou úroveň dosaženého vzdělání“. Můj předpoklad tedy byl vyvrácen a důležitost ohodnocení studijních výsledků nemá vliv na perspektivu dosaženého vzdělání.

Hypotéza č. 3

Chlapci chtějí spíše než dívky pracovat v zaměstnání, kde uplatní manuální zručnost.

Jako v předchozích krocích jsem stanovila H_0 a H_1 a pokračovala jsem vytvořením tabulek s empirickými a teoretickými četnostmi. Dále jsem vypočítala TK a porovnála s KH. Hladinu významnosti jsem stanovila $\alpha = 5\%$.

H_0 : Mezi pohlavím a typem zaměstnání není statisticky významný vztah.

H_1 : Mezi pohlavím a typem zaměstnání je statisticky významný vztah.

Tabulka 5 Empirické četnosti třetí hypotézy

	Zaměstnání, kde lze uplatnit manuální zručnost	Ostatní	Celkem
Chlapci	40	8	48
Dívky	13	5	18

Celkem	53	13	66
---------------	----	----	----

Tabulka 6 Teoretické četnosti třetí hypotézy

	Zaměstnání, kde lze uplatnit manuální zručnost	Ostatní
Chlapci	38,5454	9,4545
Dívky	14,4545	3,5454

$$TK = \sum \frac{(|E-T|-0,5)^2}{T}$$

$$TK = 0,4399$$

$$KH = \chi^2_{1-\alpha} (r-1)*(s-1)$$

$$KH = \chi^2_{(0,95)} (1)$$

$$KH = 3,84$$

Výsledek: $TK < KH$

Protože testové kritérium vyšlo menší, než je kritická hodnota, H_0 se nezamítá a platí tedy, že mezi pohlavím a typem zaměstnání není statisticky významný vztah.

Hypotéza č. 4

Chlapci mají vyšší nároky na finanční výdělek než dívky.

H₀: Mezi pohlavím a preferovanou výší měsíčního výdělku není statisticky významný vztah.

H₁: Mezi pohlavím a preferovanou výší měsíčního výdělku je statisticky významný vztah.

Tabulka 7 Empirické četnosti čtvrté hypotézy

	17-20 tisíc	21-25 tisíc	26-30 tisíc	31-35 tisíc	36-40 tisíc	41 tisíc – více	Celkem

Chlapec	4	2	8	14	15	8	51
Dívka	3	3	7	2	1	3	19
Celkem	7	5	15	16	16	11	70

Tabulka 8 Teoretické četnosti čtvrté hypotézy

	17-20 tisíc	21-25 tisíc	26-30 tisíc	31-35 tisíc	36-40 tisíc	41 tisíc – více
Chlapec	5,1	3,6428	10,9285	11,6571	11,6571	8,0142
Dívka	1,9	1,3571	4,0714	4,3428	4,3428	2,9857

Hladinu významnosti jsem stanovila $\alpha = 5\%$.

$$TK = \sum \frac{(|E-T|-0,5)^2}{T}$$

$$TK = 7,3048$$

$$KH = \chi^2_{1-\alpha} (r-1) * (s-1)$$

$$KH = \chi^2_{(0,95)} (5)$$

$$KH = 11,1$$

Výsledek: $TK < KH$

V této hypotéze tedy vyšlo najevo, že nezamítám nulovou hypotézu a platí, že „Mezi pohlavím a preferovanou výší měsíčního výdělku není statisticky významný vztah“.

Hypotéza č. 5

Děti, které plánují v budoucnosti vlastní děti spíše chtějí uzavřít sňatek než děti, které o vlastních dětech neuvažují.

Vytvořila jsem nulovou a alternativní hypotézu a následně tabulky s empirickými a teoretickými četnostmi.

H₀: Mezi plánováním vlastních dětí v budoucnosti a touhou po uzavření sňatku není statisticky významný vztah.

H₁: Mezi plánováním vlastních dětí v budoucnosti a touhou po uzavření sňatku je statisticky významný vztah.

Jelikož se jedná o děti, které život dospělých teprve čeká, ještě nemusí mít všichni jasno ve své budoucnosti. Proto měli respondenti možnost zvolit odpověď „Ještě nevím“. Respondenty, kteří zvolili tuto možnost jsem do vyhodnocení této hypotézy nezařadila a ponechala jsem pouze respondenty, kteří jednoznačně odpověděli „ano“ nebo „ne“.

Tabulka 9 Empirické četnosti páté hypotézy

	ANO děti	NE děti	Celkem
ANO sňatek	33	1	34
NE sňatek	6	4	10
Celkem	39	5	44

Tabulka 10 Teoretické četnosti páté hypotézy

	ANO děti	NE děti
ANO sňatek	30,1363	3,8636
NE sňatek	8,8636	1,1363

Vypočítala jsem testové kritérium a určila kritickou hodnotu. Hladinu významnosti jsem stanovila na $\alpha = 5 \%$.

$$TK = \sum \frac{(|E-T|-0,5)^2}{T}$$

$$TK = 7,1784$$

$$KH = \chi^2_{1-\alpha} (r-1)*(s-1)$$

$$KH = \chi^2_{(0,95)} (1)$$

$$KH = 3,84$$

Výsledek: $TK > KH$

Testové kritérium je větší než kritická hodnota, takže zamítám nulovou hypotézu a přijímám alternativní hypotézu „Mezi plánováním vlastních dětí v budoucnosti a touhou po uzavření sňatku je statisticky významný vztah.“ Z tabulky empirických četností si můžeme všimnout, že většina dětí (33), které plánují vlastní děti, plánují také uzavření sňatku. Pouze jeden respondent neplánuje vlastní děti, ale sňatek ano.

Hypotéza č. 6

Děti, které chtějí bydlet spíše ve městě touží po bytě více než děti, které by chtěly bydlet na venkově.

Opět jsem využila chí-kvadrát test. Stanovila jsem H_0 a H_1 , vytvořila tabulky s empirickými a teoretickými četnostmi a dále vypočítala testové kritérium.

H_0 : Děti, které chtějí bydlet spíše ve městě touží po bytě stejně jako děti, které by chtěly bydlet na venkově.

H_1 : Děti, které chtějí bydlet spíše ve městě netouží po bytě stejně jako děti, které by chtěly bydlet na venkově.

Tabulka 11 Empirické četnosti šesté hypotézy

	BYT ANO	BYT NE	Celkem
MĚSTO	11	41	52
VENKOV	3	15	18
Celkem	14	56	70

Tabulka 12 Teoretické četnosti šesté hypotézy

	BYT ANO	BYT NE
MĚSTO	10,4	41,6
VENKOV	3,6	14,4

$$TK = \sum \frac{(|E-T|-0,5)^2}{T}$$

$$TK = 0,0044$$

$$KH = \chi^2_{1-\alpha} (r-1)*(s-1)$$

$$KH = \chi^2_{(0,95)} (1)$$

$$KH = 3,84$$

Výsledek: $TK < KH$

Jelikož je testové kritérium menší než kritická hodnota, zamítám alternativní hypotézu a přijímám nulovou hypotézu, tedy že „*Děti, které chtějí bydlet spíše ve městě touží po bytě stejně jako děti, které by chtěly bydlet na venkově.*“

6 Závěr výzkumného šetření

Výzkumná část diplomové práce se zabývala tím, jaké vize a perspektivy mají děti, které vyrůstají v dětských domovech se školou. Výzkum byl realizován od 18. ledna 2023 do 24. února 2023. K účasti ve výzkumu bylo osloveno celkem deset zařízení, ale zájem o spolupráci projevilo pouze pět zařízení tohoto typu. Konkrétně se jednalo o DDŠ Chrudim, DDŠ Jihlava, DDŠ Veselíčko, DDŠ Hamr na Jezeře a DDŠ Kostelec nad Orlicí. Dotazník byl šířen převážně v tištěné formě, ale připravena byla také online verze, která nakonec nebyla využita. Respondenty byly dívky a chlapci ve věku 14-15 let, které vyrůstají v DDŠ. Celkem se mi podařilo z těchto zařízení nasbírat 70 dotazníků. Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, jaké vize a perspektivy mají dívky a chlapci, které vyrůstají v DDŠ. Zároveň také porovnat jednotlivé perspektivy mezi dívkami a chlapci. Mezi jednotlivé oblasti, na které byla zaměřena pozornost patří studium, kariéra, partnerské vztahy, rodina a bydlení, dále jsem se také zajímala o to, jaké sny nebo přání děti mají.

Co se týče struktury dětí, tak se průzkumu zúčastnilo 19 dívek a 51 chlapců, nejvíce dětí (47 %) chodí do 8. třídy, zbytek pak do 7. nebo 9. třídy. Nejvíce paradoxní mi přijde fakt, že odpovědi na otázku „Baví tě to ve škole?“ jsou téměř vyrovnané. Ale zároveň v otázce, která zjišťuje, jak moc dětem záleží na ohodnocení jejich studijních výsledků, téměř všichni respondenti odpověděli, že jim na tom záleží. Nepředpokládala jsem, že se tyto dvě otázky budou vylučovat, tedy, že děti, které to ve škole nebaví budou mít takový zájem na svých studijních výsledcích.

Priorita vzdělání je pro více než 60 respondentů také důležitá, většina respondentů si přeje dokončit středoškolské vzdělání s výučním listem nebo maturitní zkouškou, a dokonce čtyři respondenti by rádi absolvovali střední odbornou školu. Co se týče porovnání dívek a chlapců, tak při převedení na procenta chce 67 % z chlapců a 53 % z dívek dokončit střední vzdělání s výučním listem. Vzhledem k počtu respondentů má tedy o tento typ vzdělání zájem více chlapců než dívek.

Některé dotazníkové otázky se zaměřovaly také na zájmy, koníčky nebo na vzory respondenta. Nejvíce respondentů se ve svém volném čase věnuje sportu, dále pak rádi poslouchají hudbu, věnují se různým kreativním aktivitám a tráví čas s kamarády. Co se týče vzorů, tak většinovým názorem je největším vzorem respondentů nějaký zpěvák (30 %), dále pak sportovec (15 %), rodič (14 %) nebo vychovatel (9 %). Zároveň ale velká část respondentů (24 %) žádný vzor neuvedla.

Zaměřovala jsem se také na to, zda respondenti již vědí, jaké povolání by chtěli po ukončení vzdělávání vykonávat a jaká by dle nich měla být výše měsíčního příjmu. Povolání jsem rozdělila do dvou kategorií na vyžadující manuální zručnost a ostatní. Co se týče rozdílu mezi dívkami a chlapci, tak vzhledem k počtu respondentů zastupujících chlapce i dívky vyšlo, že 83 % z chlapců chtějí vykonávat práci vyžadující manuální zručnost, nejvíce byl zmiňován zedník, kuchař a mechanik. Z dívek chce manuální práci vykonávat celkem 78 %, tedy také většina, nejvíce byla zmiňována kadeřnice, cukrářka, kuchařka nebo čišnice. Co se týče představy o výši měsíčního výdělku, tak zde jednoznačně mají chlapci vyšší nároky na finanční ohodnocení. Celkem 73 % z chlapců si představuje svůj měsíční výdělek 31 tisíc a více. Tyto možnosti a výše měsíčních výdělků zvolilo pouze 26 % dívek. Nejvíce dívek (7) naopak zvolilo možnost 26 000 – 30 000 Kč měsíčně.

Vhledem k počtu respondentů mezi dívkami i chlapci vyšel ale téměř shodně fakt, že jak dívky, tak chlapci plánují v budoucnosti děti. Za obě pohlaví konkrétně 80 % chlapců a 79 % dívek. U plánování budoucího sňatku už jsou hodnoty rozličné, většina dívek (68 %) svatbu určitě plánuje, chlapci se do svatby zatím příliš nemají. Celkem 47 % z chlapců svatbu plánuje, ale zároveň 35 % ještě neví, zda svatbu někdy budou chtít.

Co se týče preference bydlení, tak jak u dívek, tak u chlapců chce většina z nich žít ve městě, konkrétně 79 % dívek a 73 % chlapců. Zároveň u obou pohlaví převažuje preference bydlení v rodinném domě, konkrétně chce v rodinném domě bydlet 84 % dívek a 80 % chlapců.

Poslední dotazníková otázka se zaměřovala na to, jaké sny nebo přání mají respondenti. Nejvíce děti zmiňovaly, aby se mohly dostat domů z ústavní výchovy, aby se vyučily, našly si dobrou práci nebo partnera/ku.

Pro tento výzkum jsem stanovila celkem šest hypotéz, které jsem ověřila pomocí chí-kvadrát testu. Pět hypotéz bylo vyvráceno a jedna potvrzena.

7 Diskuze

V této části diplomové práce se pokusím zaměřit na porovnání mého výzkumu s dalšími výzkumy, které byly realizovány na podobné téma. Našla jsem několik prací, které mají podobný zájem, tak jako má práce.

Jedna práce vznikla na Univerzitě Pardubice v minulých letech. Napsala jí Bc. Denisa Patáková a práce se nazývá „Životní perspektivy dětí Dětského domova se školou. Když bych měla porovnat naše práce, tak co se týče teorie, tak jsou v mnohém podobné. Liší se hlavně ve způsobu provedení výzkumu a charakteristice cílové skupiny, protože autorka zvolila kvalitativní metodu, konkrétně kazuistiku. Výzkum realizovala s dětmi ve věku 11-16 let. V závěru by se dalo říci, že nás zajímaly i podobné vize a perspektivy. Zaujalo mě, že se zaměřila nejen na zaměstnání, ale i na postup, který by dítě realizovalo proto, aby zaměstnání získalo.

Jako další mě zaujala bakalářská práce Anny Ponkové, která se zabývá životními perspektivami dětí s uloženou ochrannou výchovou. V porovnání teoretické části již vidím rozdílnosti v obsahu, kdy se autorka zabývala také přístupem k dětem s problémy v chování a s poruchami chování. Konkrétně pak na prevenci a intervenci, což je jednak zajímavé, ale hlavně důležité zařadit do této problematiky. Autorka realizovala výzkumné šetření prostřednictvím rozhovorů s dětmi ve věku 12-16 let, které se dopustily protiprávního jednání. Svými otázkami se zaměřovala na základní vize a perspektivy, ale také na oblasti, které mohly nebo mohou vést k protiprávnímu jednání. Zaměřovala se na rodinnou situaci dětí, vliv vrstevníků, hazardování s drogami, ale také na názory dětí na ochrannou výchovu.

V tomto ohledu vidím nedostatky mé práce. Pokud bych měla toto téma zkoumat znovu, vybrala bych si spíše kvalitativní výzkum, konkrétně rozhovor. Při menším počtu respondentů je možnost zjistit názory dětí více do hloubky a doplnit výzkum o zajímavé poznatky. Zároveň nejsou respondenti limitováni výběrem odpovědí, ale mají možnost vyjádřit své pocity.

ZÁVĚR

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit, jaké vize a perspektivy mají dívky a chlapci, kteří vyrůstají v dětských domovech se školou a jak si tedy představují svoji otevřenou budoucnost. Cílovou skupinou mého průzkumu byly dívky a chlapci ve věku 14-15 let, kteří žijí v DDS. Práce byla rozdělena na teoretickou a praktickou část.

V teoretické části bylo mým cílem nastínit základní pojmy, které jsou s touto problematikou spojené. Jednalo se o vymezení pojmu vize a perspektiva. Pozornost jsem věnovala také tvorbě vizí. Dále jsem charakterizovala vývojové období, ve kterém se děti z cílové skupiny nacházejí, tedy pubescenci. První velkou kapitolu jsem zakončila třemi osobnostmi, které jsou spojené s životními perspektivami, otevřenou budoucností a dětmi projevujícími se poruchovým chováním. Popsán je systém kolektivní výchovy A. Makarenka, teorie psychických potřeb Zdeňka Matějčka a hierarchizace potřeb Abrahama Maslowova. Následně byla má pozornost zaměřena na poruchy chování a emoci, jejich klasifikaci, možné příčiny vzniku těchto poruch a také na typické projevy v chování. Věnovala jsem se také systému ústavní a ochranné výchovy, v rámci kterého jsou popsány termíny jako je ústavní výchova, ochranná výchova a dále také jednotlivá zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy.

Praktická část diplomové práce se zabývá výzkumem, který probíhal ve vybraných dětských domovech se školou. Výzkum byl realizován pomocí dotazníkového šetření, kterého se zúčastnilo 70 respondentů. Na počátku výzkumu bylo stanoveno šest hypotéz, které jsem po ukončení sběru dat a interpretaci výsledků statisticky ověřila. Celkem pět hypotéz bylo vyvráceno a jedna hypotéza byla potvrzena. Mé předpoklady se tedy z větší části nepotvrdily, což mě mile překvapilo.

Myslím si, že cíl práce byl naplněn, protože jsem se od respondentů dozvěděla, jaké vzdělání chtějí získat, jakým směrem se chtějí dále ubírat, jak se staví k rodinnému životu a partnerskému soužití. Sama za sebe tedy mohu říci, že jsem ráda, že takto mladí lidé mají reálné představy o svém budoucím životě a mají tendence tvořit si své vize a perspektivy. Zároveň si ale myslím, že by mohlo být zajímavé zkoumat a pozorovat naplnění vizí a perspektiv těchto dětí po ukončení ústavní nebo ochranné výchovy.

Citovaná literatura

ČAČKA, Otto. Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-723-9060-0.

ČECHOVÁ, Věra a Marie ROZSYPALOVÁ. Obecná psychologie. 5. nezměn. vyd. Brno: Institut pro další vzdělávání pracovníků ve zdravotnictví, 2001. Učební text pro střední zdravotnické školy. ISBN 80-701-3343-0.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

HARTL, Pavel. Psychologický slovník. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-569-1.

HELUS, Zdeněk. Úvod do psychologie. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-247-2990-9.

HORT, Vladimír. Dětská a adolescentní psychiatrie. 1. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-472-9.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

KELNAROVÁ, Jarmila a Eva MATĚJKOVÁ. Psychologie: pro studenty zdravotnických oborů. Praha: Grada, 2010. Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-3270-1.

KRAUS, Jiří. Nový akademický slovník cizích slov A-Ž. Praha: Academia, 2005. ISBN 978-80-200-1351-4.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. Vývojová psychologie. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0.

LANGMEIER, Josef a Zdeněk MATĚJČEK. Psychická deprivace v dětství. 4. doplněné. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1983-5.

MAKARENKO, Anton Semjonovič. Metodika organizace výchovného procesu. 3. vydání. Praha: SPN, 1974.

MARTÍNEK, Zdeněk. Agresivita a kriminalita školní mládeže. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5309-6.

MATĚJČEK, Zdeněk. Co děti nejvíc potřebují. Vyd. 3. Praha: Portál, 2003. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-717-8853-8.

MATOUŠEK, Oldřich. Ústavní péče. Vyd. 2. přeprac. a rozš. Praha: Sociologické nakladatelství, 1999. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-858-5076-1.

MATOUŠEK, Oldřich. Slovník sociální práce. 2. přepracované. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-368-0.

NAKONEČNÝ, Milan. Motivace chování. 3., přeprac. vyd. V Praze: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-830-6.

NAKONEČNÝ, Milan. Obecná psychologie. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2006. ISBN 80-7040-922-3.

PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Dotisk 1. vydání. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-7184-569-8.

PLHÁKOVÁ, Alena. Dějiny psychologie. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2020. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-2528-9.

QUINN, Mary Magee, David OSHER, Cynthia L. WARGER, Tom V. HANLEY, Beth DeHaven BADER a Catherine C. HOFFMAN. *Teaching and Working with Children Who Have Emotional and Behavioral Challenges*. Colorado: Sopris West, 2000. ISBN 1-57035-308-5.

ŘÍČAN, Pavel. Psychologie. 3., doplněné. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-560-8.

ŠKOVIERA, Albín. Pedagogická reflexia biologických, psychologických a sociálnych rizikových faktorov v kontexte devalvačného správania žiakov v škole. In: *Príčiny a prejavy devalvačného správania žiakov voči učiteľom*. Ružomberok: IRIS - Vydavateľstvo a tlač., 2018, s. 51-72. ISBN 978-80-8200-024-8.

THOROVÁ, Kateřina. Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-803-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0696-5.

VÁGNEROVÁ, Marie. Psychopatologie pro pomáhající profese: variabilita a patologie lidské psychiky. Vyd. 2. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-717-8496-6.

VÝROST, Jozef, SLAMĚNÍK, Ivan, ed. Sociální psychologie. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1428-8.

Elektronické zdroje

Abraham H. Maslow. Motivace a osobnost (recenze). E-psychologie [online]. 2021, 2021, 15(3), 43-45 [cit. 2023-02-25]. ISSN 1802-8853. Dostupné z: https://www.e-psycholog.eu/pdf/Plhakova_rec1.pdf

BALVÍN, Jaroslav a David SEDLÁČEK. Sociální pedagog Anton Semjonovič Makarenko [online]. Praha: Hnutí R, 2016 [cit. 2023-03-18]. ISBN 978-80-86798-75-2. Dostupné z: <http://jaroslavbalvin.eu/wp-content/uploads/2014/07/ANTON-SEMJONVI%C4%8C-MAKARENKO.pdf>

HOFERKOVÁ, Stanislava. Vztahy mezi sebehodnocením a životní a školní perspektivou žáka druhého stupně základní školy [online]. Olomouc, 2010 [cit. 2023-03-18]. Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1341923451.pdf>. Disertační. Univerzita Palackého v Olomouci.

Otevřená budoucnost [online]. Praha: Dark Side [cit. 2022-12-01]. Dostupné z: <https://www.otevrenabudoucnost.cz/>

MKN-10 klasifikace [online]. WHO, 2016 [cit. 2022-12-01]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/>

Zákon č. 89/2012 Sb. Občanský zákoník. In: . Sbírka zákonů: Parlament ČR, 2012, ročník 2012, číslo 89. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2012-89?text=ob%C4%8Dansk%C3%BD%20z%C3%A1kon%C3%ADk>

Zákon č. 109/2001 Sb. Zákon o výkonu ústavní nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních. In: . Sbírka zákonů: Parlament ČR, 2001, ročník 2001, číslo 109. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2002-109>

Zákon č. 218/2003 Sb. Zákon o soudnictví ve věcech mládeže. In: . Sbírka zákonů: Parlament ČR, 2003, ročník 2003, číslo 218. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2003-218>

Zdeněk Matějček: Životopis. Databáze knih [online]. Praha: Databaze knih, 2023 [cit. 2023-02-16]. Dostupné z: <https://www.databazeknih.cz/zivotopis/zdenek-matejcek-5268>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A Dotazník.....	80
-------------------------	----

Dotazníkové šetření – Vize a perspektivy dívek a chlapců v DDŠ

Dobrý den, ahoj!

Jmenuji se Kristýna Doubravská a ráda bych Vás požádala o vyplnění krátkého anonymního dotazníku k mé diplomové práci, která se zabývá tím, jaké vize a perspektivy mají děti, které vyrůstají v dětském domově se školou. Dotazník má jen patnáct otázek, takže jeho vyplnění nezabere mnoho času a velmi mi tím pomůžete. Moc děkuji za spolupráci a těším se na vaše odpovědi.

1) Jaké je tvé pohlaví?

- a. Dívka
- b. Chlapec

2) Odkud jsi? (Název DDŠ)

_____ (volná odpověď)

3) Do jaké třídy chodíš?

_____ (volná odpověď)

4) Baví tě to ve škole?

- a. Ano
- b. Ne

5) Zakroužkuj na stupnici od 1 do 5, jak moc ti záleží na ohodnocení tvých studijních výsledků?



1 – vůbec nezáleží
2 – spíše nezáleží
3 – záleží i nezáleží
4 – spíše záleží
5 – velmi záleží

6) Jakého nejvyššího vzdělání bys chtěl/a dosáhnout?

- a. Základní vzdělání
- b. Středoškolské vzdělání s výučním listem
- c. Středoškolské vzdělání s maturitní zkouškou
- d. Vyšší odborné vzdělání
- e. Vysokoškolské vzdělání

7) **Jaké jsou tvé zájmy nebo koníčky?**

_____ (volná
odpověď)

8) **Máš nějaký vzor, který tě inspiruje a následuješ ho? (herec, sportovec, zpěvák, rodič, vychovatel, učitel, vědec,..)**

_____ (volná
odpověď)

9) **Čím by ses chtěl/a jednou živit, jaké povolání bys chtěl/a vykonávat?**

_____ (volná
odpověď)

10) **Jaké výše by měl dosahovat tvůj měsíční výdělek v zaměstnání?**

- a. 17 000 – 20 000
- b. 21 000 – 25 000
- c. 26 000 – 30 000
- d. 31 000 – 35 000
- e. 36 000 – 40 000
- f. 41 000 – více

11) **Chtěl/a bys v budoucnosti založit rodinu?**

- a. Ano
- b. Ne
- c. Ještě nevím

12) **Chtěl/a bys v budoucnu uzavřít sňatek s tvým partnerem? (manželství, registrované partnerství)**

- a. Ano
- b. Ne
- c. Ještě nevím

13) **Chtěl/a bys bydlet spíše ve městě nebo na venkově?**

- a. Ve městě
- b. Na venkově

14) **Raději bys bydlel/a v bytě nebo v rodinném domě?**

- a. V bytě
- b. V rodinném domě

15) Máš nějaké sny nebo přání, které by sis rád/a splnil/a?

_____ (volná
odpověď)