

# Obsah

<b>Úvod .....</b>	<b>3</b>
<b>1 Teoretické vymezení základních pojmů .....</b>	<b>5</b>
1.1 Vymezení pojmu identita.....	5
1.2 Druhy identity .....	7
1.3 Významné aspekty v budování identity .....	8
1.4 Vývoj identity v jednotlivých obdobích .....	11
1.5 Instance dětského domova a jeho zařazení do náhradní výchovy a ústavní výchovy.....	16
1.5.1 Zařazení dětského domova do náhradní a ústavní výchovy .....	16
1.5.2 Dětský domov .....	18
<b>2 Identita dítěte v podmínkách dětského domova .....</b>	<b>20</b>
2.1 Specifika rizik vývoje u dětí v dětském domově.....	20
2.1.1 Rodina dysfunkční a rodina chybící jako formující prvek .....	21
2.1.2 Specifika emocionální složky u dětí z dětských domovů .....	21
2.1.3 Pasivita jako výrazný rys dětí v dětském domově.....	23
2.1.4 Problémy v chování .....	24
2.1.5 Psychická deprivace dětí z dětského domova.....	25
2.2 Posilování identity .....	27
2.2.1 Resilience.....	27
2.2.2 Intervence.....	29
2.2.3 Vychovatel a jeho role v posilování identity .....	31
<b>3 Úroveň identity v podmínkách dětského domova.....</b>	<b>36</b>
3.1 Metodologie .....	36
3.2 Hypotézy, hypotetické tvrzení .....	37
3.3 Průběh šetření .....	38

3.4 Vyhodnocení a interpretace dat .....	38
3.5. Vyhodnocení hypotéz .....	43
3.5 Závěr šetření .....	43
<b>Závěr .....</b>	<b>46</b>
<b>Resumé.....</b>	<b>48</b>
<b>Summary.....</b>	<b>48</b>
<b>Seznam literatury.....</b>	<b>49</b>
<b>Seznam grafů.....</b>	Chyba! Záložka není definována.
<b>Seznam příloh.....</b>	Chyba! Záložka není definována.

# Úvod

Pro sepsání mé bakalářské práce mě inspirovala etopedická praxe v Dětském domově Tišnov. Povědomí o vývoji dítěte vyrůstajícího v běžné rodině jsem měla z každodenního života. Nicméně až osobní zkušenost s dětmi umístěnými do dětského domova mi otevřela pole pro porovnání, jak ústavní výchova ovlivňuje život těchto dětí. Až osobní zkušenost mi objasnila, co pro dítě v dětském domově obnáší zařazení do kategorie dětí se sociálním znevýhodněním.

Děti umístěné do dětského domova se nacházejí ve specifické životní situaci, jež začala již před příchodem do zařízení. Děti bývají často odjímány ze svých orientačních rodin z důvodu patologického působení na dítě. Dítě z takové rodiny si s sebou do dalšího života přináší modely chování ovlivněné tímto patologickým působením. Vytržením z rodiny dítě ztrácí kontakt s klíčovou osobou. Omezené příležitosti k vytvoření citových vazeb dítě poškozují psychicky. Život v instituci limituje děti v neposlední řadě v sociálních zkušenostech, v příležitostech pro rozvoj kompetencí umožňujících kvalitní fungování v sociální interakci.

Stručně řečeno, tyto děti jsou rizikovou skupinou, která je ohrožena ve svém vývoji. Ojedinelá životní situace ohrožuje všechny složky jejich osobnosti – kognitivní, sociální a emocionální. Bez rizika nezůstává taktéž jejich sociální stabilita a sebepojetí.

Sebepojetí znamená identitu, představu dítěte o vlastním já. Identita znamená totožnost jedince se sebou samým, prožívání a uvědomování si sebe sama. Pomáhá najít odpovědi na otázky, kdo jsem, kam patřím, kam směřuju, kde je smysl mého života. Identita člověka předurčuje k aktivnímu podílení se na své budoucnosti, vytrhuje jedince z tenat pasivity. Identita je vrchol, na který se může jedinec ve svém vývoji vyšplhat.

Tato bakalářská práce si klade za cíl postihnout specifika vývoje dětí umístěných do dětského domova. Chce ukázat na problematické oblasti v každodenní zkušenosti těchto dětí, chce ukázat na jejich charakteristiky, chce ukázat na úskalí v procesu budování identity. Stejně tak projevuje ambice k nalezení způsobu, jak identitu dětí umístěných do dětského domova posilovat.

Práce sestává ze tří částí. První kapitola s názvem „Teoretické vymezení základních pojmů“ vychází z práce s literaturou věnující se pedagogice a vývojové psychologii. Teoretické vymezení základních pojmů vymezuje identitu jako takovou, předkládá její

formální a obsahové hledisko. Zmiňuje pár slov o krizi identity, rovněž se věnuje základnímu dělení druhů identity. Dále se v kapitole popisují významné aspekty v budování identity. Zde jsou k mání informace o vlivu biologických, psychologických a sociálních faktorů na vývoj osobnosti a sebepojetí. Závěr kapitoly poskytuje prostor pro popis procesu budování osobnosti a identity v jednotlivých vývojových obdobích. Jelikož se bakalářská práce zaměřuje na podmínky dětského domova, popis budování identity končí ve vývojovém stádiu adolescence, ve kterém většina dětí z dětského domova odchází a ve kterém nastává vrchol zápasu o identitu. Věkové vymezení dětí v dětském domově předkládá podkapitola „Instance dětského domova a jeho zařazení do ústavní výchovy“. Mimo věkové vymezení se zde čtenář dozví základní poznatky o instituci dětského domova, a jak již z názvu podkapitoly vyplývá, o jeho zařazení do náhradní výchovy.

Druhá kapitola nese název „Identita dítěte v podmínkách dětského domova“. Sestává ze dvou částí, a to ze „Specifik rizik vývoje u dětí v dětském domově“ a „Posilování identity“. Vzhledem k obšírnosti problematiky specifik vývoje jedince v dětském domově je těžké téma uchopit. Specifika se ve velké míře navzájem prolínají a ovlivňují. Tolik ospravedlnění pro pouze orientační rizikové okruhy ve vývoji dětí v dětském domově. Práce definuje za problematiku okruhy rodinu, jež formuje dítě svým patologickým působením a posléze svou absencí. Za další problematiku okruhy označuje pasivitu, problémy v chování a psychickou deprivaci. Obdobný trend následuje také v podkapitole „Posilování identity“. Z obšírného tématu se práce zaměřuje na resilienci jako pozitivní prvek v procesu vývoje. Popis resilience vychází předně z poznatků Ivy Šolcové. Podkapitola se dále zabývá intervencí zaměřenou na skupinu dětí v dětském domově. Nejobsáhlejší část je zasvěcena vychovateli a jeho roli v procesu budování identity. Vzhledem k tomu, že vychovatel supluje rodinu a jeho působení by mělo vést ke snížení patologicky vyvinutých mechanismů dětí, na jeho profesi jsou kladeny vysoké požadavky. Závěr druhé kapitoly tedy informuje, jakým stylem by měl vychovatel na dítě působit.

Třetí kapitola je praktická. „Úroveň identity v podmínkách dětského domova“ předkládá pilotní šetření, jež se snaží postihnout úroveň identity dětí v ústavní výchově stejně jako úroveň některých druhů identity – identity osobní, skupinové a sociální. Šetření se zaměřuje na skupinu adolescentů a pubescentů, u kterých se předpokládá více než jen zárodek identity. Studie vychází z hypotézy, že děti v dětském domově budují svou identitu odlišně, a to na nižší úrovni. Jaké výsledky šetření přineslo, předkládá poslední kapitola.

# 1 Teoretické vymezení základních pojmů

## 1.1 Vymezení pojmu identita

*„Pojmem identita myslíme v psychologii osobnosti totožnost jedince se sebou samým – jmenovitě s tím, kým by chtěl a měl být, aby žil opravdový, vůči sobě samému upřímný a nefalšovaný život“* (Helus, 2004, s. 147). Hartl a Hartlová (2004) vidí identitu jako prožívání a uvědomění si sebe sama, své jedinečnosti i odlišnosti od druhých. Jedná se o soubor rysů, které charakterizují jedince v určité specifické skupině, podle nichž je znám.

Identita tedy pomáhá jedinci zodpovědět otázky kdo je, jak zná sebe sama, jak rozumí svým citům, zda ví, kam patří, kam směřuje, čemu věří, kde je smysl jeho života. Jinými slovy, identita znamená jistotu sebou samým, buduje zodpovědnost za své jednání, produkuje realistické sebevědomí. Z identity pramení znalost vlastních možností a mezí, práv a povinností. Jedinec s vybudovanou identitou se aktivně podílí na tvorbě budoucnosti jak osobní, tak společenské. Vlastnictví identity jedince predisponuje k většímu podílení se na vlastním životě (Říčan, 2004).

Identita má své formální i obsahové hledisko. Z formálního hlediska identita znamená kontinuitu. Tedy jsem ten, kdo tu byl včera, kdo tu byl před týdnem i ten, kdo tu byl před měsícem. Pevnost jedincovy vnitřní kontinuity (jáské identity) ovlivňují jeho cíle a perspektivy. Čím jasnější jedinec cíle má, čím dlouhodobější perspektiva vede jeho jednání, tím pevnější vnitřní kontinuita je. Aspekt kontinuity podtrhuje i Průcha, Walterová a Mareš, kteří definují identitu jako totožnost či způsob, jakým jedinec vnímá svou stejnost a kontinuitu v čase (2008). Identita dále nese význam sebe sama jako subjektu. Já jednám, já se rozhoduji, já se odhodlávám. Identita je vědomí jedinečnosti. To já nesu tento úděl, to já mám toto poslání. Obsahové hledisko identity souvisí s otázkou „kdo jsem“. Odpověď na ni vypovídá o motivech a hodnotách jedince. Prozrazuje, na čem mu záleží, o co mu jde. Do obsahového hlediska spadá také realistické poznání vlastních schopností. Schopností od abstraktní inteligence až po sexuální přitažlivost. (Říčan, 2004)

Několikrát bylo zmíněno sousloví „budování identity“. Budování či nalézání identity je proces poznávání sebe sama. Sebepoznání jde neoddělitelně ruku v ruce s jednáním. Jedinec se snaží někým být. Zřídka se snaží poznat sebe sama. Hledat identitu implikuje často

experimentovat. Metodou pokus - omyl jedinec hledá svou jedinečnou a pravou cestu. Zkušenosti se na jedinci podepisují, některé experimenty vyžadují nasazení celé bytosti s rizikem, že je nebude možné vzít zpátky. (Říčan, 2004). Budování identity je celoživotní záležitostí. Má úzký vztah k vzniku a vývoje já. „*Dítě zpravidla poprvé vyslovuje slůvko „já“ na konci druhého roku života a svůj probouzející se jáský cit stvrzuje krátce poté naléháním „já sám“*. *Toto období charakterizujeme jako období vzdoru. Existuje řada dalších událostí ve vývoji já. Událostí, již tento proces vrcholí, je adolescentní vzmach k sobě samému*“ (Helus 2004, s. 147). Říká se, že v adolescenci dochází k nejvýznamnější krizi identity, kterých se v životě jedince nachází několik. V tomto období ovlivňuje vývoj identity zejména identitní úsilí a identitní událost neboli závazek. Identitní úsilí znamená, že jedinec svou identitu hledá, že mu na ní záleží. V rámci identitní události jedinec nachází situace, ve kterých svou identitu reálně prověřuje, konkrétně ji aktualizuje. Podle kombinace identitního úsilí a události vývoj identity vyúsťuje ve čtyřech možnostech. Jedinec s dosaženou identitou projevuje identitní úsilí a realizuje identitní události.<sup>1</sup> Naopak jedinec s identitní difuzí (rozptýleností) postrádá identitní úsilí ani nevyhledává identitní události. Vyhledává-li někdo pouze identitní události, vyústil v identitní rezignaci. Čtvrtou možností je identitní moratorium (odklad), kdy jedinec o identitu usiluje, nevyhledává ovšem konkrétní události, ve kterých by ji realizoval. Toto vyústění je dnes velmi časté.

Jak již bylo řečeno výše, rozvoj osobnosti problematizují identitní krize. V průběhu života jedinec prožije několik situací, kdy životní zkoušky narušují zautomatizovaný běh života. Jedinec ztrácí půdu pod nohama. Znovuobjevit ji může, pokud krizi překoná novou vizí budoucnosti. V tomto smyslu krize pomáhají realizovat identitu. Podlehne-li jedinec krizi a vzdá-li se úsilí dopracovat se identity, selže v důležité životní oblasti (Helus, 2004).

Helus (2004) rozlišuje osobní a sociální aspekt identity. Osobní aspekt se spojuje se zážitkem „já jsem já“ a odpovídá na otázku „kdo jsem“. Sociální aspekt identity odpovídá na otázku „kam patřím“, „čeho jsem součástí“, kam směřuji“. Identita tedy souvisí s niterným sebevymezením, toto vymezení ovšem obsahuje vztah k druhým a určení vlastního místa mezi nimi. Oba aspekty se doplňují. „*Identita roste a je vyživována nebo frustrována pouze komplexním sepejetím jedince a společnosti*“ (Müller, 2008, s. 100).

O identitě se často mluví jako o sebezpejetí.<sup>2</sup> Jedná se o představu jedince o vlastním já. Vyvíjí se ve vztahu k okolnímu světu. Je jím ovlivňována, je před ním bráněna. Sebezpejetí

---

<sup>1</sup> Identitní úsilí se nemusí realizovat jen pozitivním směrem, výstižný je příklad extrémního sektářství. Pozitivní hodnota identitního úsilí se musí propojit se socializační a edukační péčí.

<sup>2</sup> V anglickém jazyce self-concept.

disponuje několika dimenzemi, např.: zobrazení já, hodnocení já, směřování, vyjádření moci nebo vyjádření role. Sebepojetí se vyvíjí ve styku s rodiči, sourozenci, vrstevníky, kamarády, učiteli, spolupracovníky. Umožňuje člověku orientovat se ve světě, stabilizovat svou činnost. (Průcha, Walterová, Mareš, 2008).

Helus definuje poslední pojem spojený s identitou, sebeodcizení. Pojem nese význam popírání sebe sama, určitého sebemrzačení. Kořeny sebeodcizení sahají do dětství, kdy dítě ze strachu před autoritářskými a trestajícími rodiči popírá svou přirozenost. Toto potlačování do budoucna aspiruje na základní mechanismus přizpůsobování se vůči autoritě (Říčan, 2004).

Říčan (2004) upozorňuje na další aspekty identity, neomezuje ji pouze na oblast psychologie. Mluví například o identitě národní či identitě umělce.

## **1.2 Druhy identity**

### **Sexuální, pohlavní identita**

Sexuální identita se dotýká pohlaví, genderu.<sup>3</sup> Gender se utváří v průběhu socializace asi od 2 až 3 let, kdy si dítě uvědomuje příslušnost ke svému pohlaví a projevuje se v souladu s ním. Stabilizuje se zhruba ve věku 7 let, v období výraznějšího utváření dětských skupin dle pohlaví. Pohlavní identita dozrává ve středním školním věku (Hartl, Hartlová, 2000). Výsledkem pohlavní identity je jistota vlastním ženstvím nebo mužstvím (Říčan, 2004). Eriksen (2005) k významu pohlavní identity dodává, že pohlaví a věk jsou základní kategorie, podle nichž se jedinci identifikují ve všech kulturách.

### **Kulturní identita**

Jedinec s kulturní identitou se ztotožňuje se sociálními a morálními normami a konvencemi, které sdílí určitá etnická, sociální či jiná skupina. Pro pedagogiku nese kulturní identita důležitost zejména vzhledem k multikulturní výchově (Průcha, Walterová, Mareš, 2008).

### **Identita skupinová**

Ke skupinové identitě dochází, ztotožní-li se jedinec s určitou sociální skupinou nebo institucí, politickou stranou či zájmovým sdružením. Pociťuje silnou sounáležitost, je přesvědčen o jejich smysluplnosti, souhlasí s jejich programem a obhájí je (Hartl, Hartlová, 2000).

---

<sup>3</sup> Gender je pojetí sebe sama jako muže nebo ženy osvojené výchovou.

## **Sociální identita**

Predisponuje jedince k nahlížení sebe sama jako člena sociální skupiny. K nim patří narozením či vlastní volbou. Jinými slovy, sociální identita se odvozuje od poznání příslušnosti k sociální skupině (Zelinková, 2010). Pocit příslušnosti ke skupinám jedincům přináší hodnotu a emocionální význam (Sezima 2002).

## **Dosažená identita**

Souvisí s úspěšným sebeurčením, zbavením se otázek, které nepodporují jedincovu identitu. Nastává po úspěšném zvládnutí krize identity (Hartl, Hartlová, 2000).

## **Identita přejatá**

Jedná se o identitu, kterou jedinec přijal, aniž by prošel krizí identity. Jedinec tak přejímá názory náboženské, politické a jiné svého rodinného prostředí. Identita přejatá předurčuje jedince k rigidním, dogmatickým a konformním projevům.

## **Identita zástupná**

V tomto případě si jedinec buduje druhé já, občas s daleko vyšší prestiží než já skutečné. Jedince vede touha po dobrodružství, nových zážitcích a po dokonalosti, jaké nelze v běžném životě získat. Soustavné lhaní mu však posléze narušuje kontakt s realitou (Hartl, Hartlová, 2000).

## **Identita aktuální**

Představuje, co jedinec skutečně je.

## **Identita potenciální**

Spočívá v nerealizovaných vlastnostech. (Hartl, Hartlová, 2000)

## **1.3 Významné aspekty v budování identity**

Utvořením identity vrcholí vývoj osobnosti. Podle Heluse (2004) se osobnostní vývoj odehrává na pěti úrovních: jako zrání, učení, socializace, edukace a seberozvojová autoregulace. Úrovně se vzájemně prolínají. Zrání souvisí s biologickým založením člověka a uplatňuje se v počátcích života jako určující faktor. Učení probíhá vesměs v mezilidských vztazích. Sociální souvislosti života jedince poznamenávají a nabývají podoby socializace. Nedílnou součástí socializace se pozvolna stává edukace. Edukace společně se socializací tvoří podmínku seberozvoje.



Vývoj psychických vlastností a funkcí závisí na mnoha faktorech, které nemusí mít v jednotlivých případech stejně významnou roli. Průběh psychického vývoje závisí na individuálně specifické interakci vrozených dispozic a komplexu různých vlivů prostředí. Říčan (2004) mluví o bio-psycho-sociální determinaci duševního vývoje, kdy se biologické, psychické a sociální hybné síly vývoje různě kombinují a proplétají.

U biologických hybných sil hraje primární roli vývoj mozku. Maturací – biologickým dozráváním mozku, se zvětšují jeho funkční možnosti, roste kapacita pro učení. Na základě toho se realizuje genetický program, vynořují se nové činnosti, pro které dříve nebyly předpoklady. Čím je jedinec starší, tím je závislost duševního vývoje na maturaci mozku volnější, tím větší role hraje učení.<sup>4</sup> Mozek řídí organismus i jeho vývoj ve spolupráci se starším řídicím systémem – hormonálním systémem, což je systém žláz, které vyměšují do krve hormony. Biologická determinace duševního vývoje spočívá tedy především v tom, že se vyvíjí mozek, nositel psychiky, a celý neurohormonální systém řízení organismu. Jak se vyvine neurohormonální systém a celé tělo, to záleží jednak na prostředí jednak na genetickém programu, na dědičnosti. Genetické dispozice představují informace, na nichž závisí vytvoření předpokladů pro rozvoj různých psychických vlastností (Vágnerová, 2005). Dědíme vlastnosti především svých rodičů, s nimiž máme nejvíce společných genů (Říčan 2004).

Říčan (2004) k psychologickým hybným silám dodává, že to jaký je jedinec uvnitř, jaká je jeho osobnost, rozhoduje do značné míry o tom, jaký bude – a to ve vzestupném stádiu vývoje tím více, čím je starší. To jak se naučil jednat v různých situacích, determinuje jeho další činy a jimi se dále formuje jeho osobnost, její vědomé i nevědomé složky a jejich integrace. Vývoj osobnosti bývá i výsledkem cílevědomé aktivity. Člověk dokáže sám sebe měnit podle ideálu, který přijme, podle cíle, který si stanoví.

Sociální hybné síly zdůrazňují úlohu prostředí pro duševní vývoj jedince. Prostředí působí prostřednictvím interakce s lidmi či neživými objekty či symboly (Vágnerová 2005). Typickým příkladem interpersonálních vztahů jsou dle Říčana (2004) rodinné vztahy. Podstatnou složkou vývoje je socializace, příprava na plnění úloh a rolí, které nás čekají. Je to vrůstání do společnosti, ve které máme žít. Aby se dítě mohlo vyvíjet, musí nejen projevovat samo nějakou aktivitu, nejen reagovat na podněty, ale i samo stimulovat specifické reakce lidí ve svém okolí. Zkušenosti mohou modifikovat způsob prožívání, regulovat rozvoj poznávacích schopností, tj. uvažování, ale budou působit i na rozvoj jednotlivých

---

<sup>4</sup> Samozřejmě tím více se vzájemně liší děti vyrůstající v různých prostředích.

osobnostních vlastností. Zkušenosti, tj. učení mohou lidskou psychiku ovlivňovat různě, pozitivně i negativně. Z prostředí na vývoj jedince působí zejména fyzické, sociokulturní prostředí, sociální vrstva, malá sociální skupina, rodina, vrstevnická skupina a škola (Vágnerová 2005).

Fyzické prostředí ovlivňuje vývoj obzvláště mírou stability, předvídatelnosti a strukturovanosti. Stabilní a strukturované prostředí pomůže dítěti snadněji pochopit platné zákonitosti. Materiální prostředí stimuluje kognitivní vývoj. Sociokulturní prostředí ovlivňuje psychický vývoj jedince. Podněty přispívají k rozvoji specificky lidských projevů (schopnost verbální komunikace, autoregulace vlastního chování podle sociálních norem a jiné). Sociální vrstva, k níž jedinec patří, zprostředkovává a interpretuje jedinci obecná pravidla. Do malé sociální skupiny se jedinec dostává výběrově i nevýběrově. Charakterizuje ji přímý kontakt všech členů, osobní význam, přesné vymezení rolí. Ve vrstevnické skupině dítě naplňuje potřebu být vrstevnickou skupinou akceptováno a přijatelně hodnoceno. Vztahy s vrstevníky nabývají na důležitosti především v období dospívání, kdy dospívající vytvářejí sociální síť, která může sloužit jako zázemí či zdroj pomoci a opory. Škola zase rozvíjí schopnosti a dovednosti, působí jako socializační činitel. V neposlední řadě eliminuje individuální rozdíly. Nejvýznamnějším socializačním činitelem je bezesporu rodina.

Rodina ovlivňuje psychologický vývoj dítěte biologicky a sociálně. Rodiče mají podobné dispozice jako děti, podle svých schopností je určitým způsobem vychovávají. Členové rodiny se ocitají v oboustranné interakci, vzájemně se ovlivňují a přizpůsobují. To probíhá často neuvědoměle. Rodina poskytuje základní zkušenosti, které ovlivní způsob, jakým dítě bude chápat informace a bude na ně reagovat. Členové představují model, který dítě napodobuje či se s ním identifikuje. Rodina slouží jako zdroj informací, v ní si dítě osvojí určitý způsob interpretace sociálních signálů, vzorce chování, v ní se naučí, jak projevovat svoje pocity a názory atd. Další nezastupitelná role rodiny tkví v rozvoji pocitů sebejistoty a sebedůvěry, na nichž závisí uplatnění schopností dítěte. Rodinné prostředí posiluje rozvoj kompetencí, které považuje za důležité. Rozvoj dětské osobnosti ovlivňuje styl rodinné výchovy. Například rigidní výchovný styl blokuje rozvoj samostatnosti a sebedůvěry. Správnému rozvoji osobnosti dítěte prospívá kombinace rodičovské lásky a disciplíny. Požadavky rodiny spojené s poskytnutím opory přispívají k rozvoji dětských kompetencí, sebedůvěry a cílevědomosti. Vlastnosti rodiny jako sociální skupiny<sup>5</sup> jsou velmi významné, často důležitější než materiální či vzdělanostní úroveň. Pokud je některá z vlastností extrémně

---

<sup>5</sup> Vágnerová (2005) mezi vlastnosti rodiny řadí stabilitu, míru koheze, otevřenosti, pružnosti, adaptability a míru integrovanosti v širším společenství.

vyhraněná, rodina nemůže působit přijatelně a rozvíjet u dětí žádoucí vlastnosti. Nestabilní nesoudržná rodina se nedá pokládat za zdroj jistoty a bezpečí (Vágnerová, 2005).

## **1.4 Vývoj identity v jednotlivých obdobích**

### **Prenatální období**

Začíná početím a končí narozením. V prenatálním období vývoj stojí na komplexní interakci mezi matkou a plodem. Plod je nahlížen jako aktivní organismus schopný nejjednodušších forem učení.

### **Novorozenecké období**

V tomto období prvního měsíce života je zdrojem podnětů především matka. Rané zkušenosti vytvářejí systém, jehož cílem je orientace ve světě a pochopení vlastní pozice v něm. Jsou základem pro další učení, které na ně navazuje. (Vágnerová, 2005)

### **Kojenecké období**

Kojenecké období zabírá první rok života. Charakterizuje jej význam potřeby stimulace a potřeby učení, uspokojení potřeb jistoty a bezpečí. Přiměřená stimulace aktivizuje bdělost, je předpokladem rozvoje různých dovedností a schopností, je základem kontaktu s prostředím. Nedostatek podnětů v důsledku vede ke zpomalení vývoje, nadbytek podnětů přetěžuje. V tomto období sociální stimulace nese větší význam než podněty z jiné oblasti, ve větší míře uspokojuje všechny základní potřeby dítěte<sup>6</sup> (Vágnerová, 2005). Kojenec ve svém vývoji prožívá tři zlomové události. První úsměv dává vzniknout zrodu vzájemnosti emocí. Dítě si jím upevňuje prožitek souvislosti mezi vlastním pozitivním laděním a reakcí milujících osob. Uchopení a puštění předmětu vlastně znamená prvopočáteční projev autonomie jedince. Děje se tak i ve styku s osobami, například mazlením. Ovládnutí prostoru zažívá pomocí vstávání a chůze. (Helus, 2004) Sebepojetí dítěte se vytváří od začátku života, základem sebepojetí jsou zkušenosti z raného vývoje a možná i prenatálního období. Mezi třetím a šestým měsícem života si kojeneček začíná uvědomovat sebe sama. Dítě začíná rozlišovat své projevy od projevů jiných lidí, diferencuje pocity vzniklé na základě vlastní aktivity od pocitů vyvolaných někým jiným. Ve druhé polovině kojeneckého období si dítě

---

<sup>6</sup> Vágnerová (2005) udává tyto potřeby dítěte: potřeba stimulace a smysluplného učení, citové jistoty a bezpečí.

uvědomuje vlastní tělo a jeho aktivity. Diferenciace vlastní bytosti probíhá i na základě pochopení efektu svého jednání. Kojenec začíná chápat stálost a kontinuitu vlastní existence. Ke zpřesnění základního sebepojetí přispívají také reakce jiných lidí (Vágnerová, 2005). Říčan (2004) zdůrazňuje potřebu vytvoření specifického pouta k matce, prototypu všech dalších silných citových vztahů. Jestliže dítě nevytvoří toto pouto, jeho další citový vývoj se ocitne v nebezpečí.

### **Batolecí věk**

Je vývojovým obdobím od jednoho do tří let. Vyznačuje se osamostatňováním a uvolňováním z různých vazeb spojených s expanzí do širšího světa. Děje se tak pomocí tří zlomových událostí. Helus (2004) mluví o vstávání a chůzi, jejichž zvládnutí umožňuje prožívat prostor a sebe samého jako osoby v něm jednající. Dále připomíná, že se batole nadchne pro otázky a odpovědi, rodí se hovor. Vývoj řeči je významným činitelem rozvoje myšlení. A v neposlední řadě dítě označuje sebe jako „já“ a prosazuje se slůvkem „já sám“. Rodí se identita, batole se chápe jako zdroj iniciativ, průvodce jednání, subjekt jednání. O batolecím věku se mluví jako období první emancipace. Úkolem tohoto období je dosažení důvěry v sebe sama. Vystává typický konflikt mezi potřebou emancipace a pocitem pochybnosti a studu, které mohou vzniknout jako reakce na nezvládnutí samostatnosti. Zvládnutí zmíněného konfliktu je závislé na více faktorech. Primární je odpoutání ze symbiotické vazby s mateřskou osobou. Batole zažívá dva mezníky, a to separování se od matky a uvědomění si vlastní osobnosti a jejích možností. Nově vzniklá potřeba sebeprosazení může nabývat charakteru negativismu. (Vágnerová, 2005). Helus (2004) upozorňuje na projevy vzdoru, které se pokládají za přirozený jev. Říčan (2004) pro výše zmíněné zavádí termín „negativistické stádium“. V něm hledá kořeny k růstu osobnosti, která chce žít podle své individuality a zamítá být loutkou, s níž se může libovolně jednat. Dítě chce být přesvědčováno, nikoli komandováno. Důrazné potlačování projevů vzdoru nepříznivě blokuje či deformuje rozvoj počáteční autonomie (Helus 2004).

Sebepojetí, tedy identita, batolete směřuje k potvrzení vlastní jedinečnosti, individuality a i spojení s ostatními. Identita vystihuje vědomí sebe sama jako samostatné bytosti oddělené od okolního světa, vědomí trvalosti vlastní existence a vědomí její proměnlivosti v rámci zachování kontinuity. Jeví se jako dichotomická, často nerealisticky pozitivní. Součástí sebepojetí je i vědomí sebe sama jako aktivního činitele. Dítě si začíná uvědomovat, že musí své chování regulovat. Identita dítěte ovlivňuje rozvoj jeho kompetencí

a typických znaků, ale i jejich hodnocení rodiči, dalšími lidmi. V batolecím věku se děti začnou samy hodnotit, obvykle se posuzují na základě hodnotících kritérií dospělých (Vágnerová, 2005). Nové vědomí sebe sama se projevuje v sebechvále, sebeovládání, snaze udělat samo, na co jen batole stačí, citlivosti k selhání a nezdaru, vítězném úsměvu, poznání vlastní osoby v zrcadle, ve hře, užití zájmena „já“ a v dětském vzdoru (Říčan 2004).

Rozvíjí se i genderová identita. A to na platformě uvědomování si rozdílů, pochopení vlastního pohlaví. Batole podléhá tendenci svou příslušnost k pohlaví zdůrazňovat. Batole implicitně akceptuje i genderovou roli, chová se způsobem „in group, out group“. Mezi 2-3 rokem se začíná diferencovat rozdílný obsah genderové identity chlapců a dívek. Genderová identita se projevuje i v oblasti sebehodnocení a sebeúcty (Vágnerová, 2005).

### **Předškolní období**

Nastává mezi třetím a šestým rokem života. V předškolním období se diferencuje vztah ke světu. Jedná se o období významné pro rozvoj dětského sebepojetí. Objevuje se typický egocentrismus. Ten pomáhá dítěti potvrdit vlastní významnost. Dalším důležitým jevem je fenomenismus<sup>7</sup> pomáhající dítěti zachovat si příznivý obraz sebe sama. Typická je i magičnost uvažování a snadnost zkreslení skutečnosti. (Vágnerová, 2005). Helus navíc pokládá za významné aspekty období růst obratnosti, pokrok ve výtvarném projevu a nové možnosti myšlení, přestože jsou částečně omezené. Dalším znakem předškolního období je expanze v oblasti psychomotorické, mentální a duševní. Předškolák prožívá rozkoš z podnikání, vlastní iniciativy (Říčan, 2004). Dítě se opírá o pseudopojmy<sup>8</sup>, méně už o stálost předmětu v prostoru a čase. Předškolák prožívá změny v sociálním životě. Na významu u něj nabývají vztahy s kamarády a vrstevníky.<sup>9</sup> V předškolním věku se objevuje svědomí (Říčan 2004), které je zpočátku především negativní, heteronomní, realistické, zákonické obsah svědomí sestává z příkazů a zákazů.

Vágnerová (2005) dodává, že součástí identity je rovněž tělové schéma. Proměna vnějších znaků bývá chápána také jako proměna identity. Sebepojetí je vázáno na vlastnosti a kompetence, přičemž děti nechápuou jejich trvalost. Za zdroj osobní rovnováhy a jistoty slouží mechanismus nereálného optimismu. Co se generové identity týče, děti rozumí obsahu

---

<sup>7</sup> Fenomenismus klade důraz na nápadné či subjektivně významné znaky.

<sup>8</sup> Pseudopojmy se vyjadřují podle znaků, které jedinci imponují, jsou mu nápadné. Např. čokoláda je dobrá, protože je sladká. Musí to být cukrovina. Pendrek není dobrý a není sladký. Nemůže být tedy cukrovinou.

<sup>9</sup> Kritériem pro volbu kamaráda bývá pohlaví, vzhled, imponující či přátelské chování či vlastnictví zajímavého předmětu.

generových stereotypů. Gender slouží jako diferenciativní kritérium. Dítě si uvědomuje stálost svého pohlaví a z hlediska pohlavních norem posuzuje různé projevy. Typickým jevem je vyšší hodnocení vlastního genderu.

### **Školní věk**

Školní věk Vágnerová (2005) člení na raný<sup>10</sup>, střední školní<sup>11</sup> a starší školní věk.<sup>12</sup> Helus období dělí na raný školní věk (6 – 11 let) a období puberty. Ve školním věku je nejdůležitějším momentem, socializačním mezníkem, nástup do školy. Zde dítě získává novou roli, vstupuje do nové fáze přípravy na život ve společnosti. Uplatnění ve škole předurčuje pozdější společenské zařazení. Na socializaci se tak podílí škola, rodina a vrstevnická skupina. Sebepojetí školáka vyplývá ze zkušeností se sebou samým, zároveň je spoluurčováno názory, postoji a hodnocením jiných lidí. Identitu určuje také příslušnost k určité sociální skupině. Školák buduje svou rodinnou identitu a identitu danou příslušností k vrstevnické skupině. Součástí identity bývá i příslušnost k určité instituci, například škole. Změna postoje k vlastní identitě ve školním věku vyrůstá jak z úrovně kognitivního vývoje, tak i zralosti a vyrovnanosti emočního prožívání. Myšlení se dostává na úroveň konkrétních logických operací. Zhruba v deseti letech dítě dovede formulovat obecnější pojmy, sebehodnocení se stává integrovanějším, komplexnějším a přesnějším. Více se podobá názoru jiných lidí. Ve středním školním věku si už dítě uvědomuje stálost své osobnosti a jedinečnost sebe sama.

V mladším a středním školním věku dochází k větší generové diferenciaci, děti zažívají pocit superiority vlastního genderu. Dívky vykazují větší sebekritičnost, chlapci jsou naopak sebevědomější (Vágnerová, 2005).

Helus (2004) připomíná rozvojové úkoly puberty, a to přijetí vlastního těla jako hodnoty, která se musí objevovat, uchovávat a chránit, pojetí a akceptace vlastní mužské či ženské přirozenosti a přijetí svého postavení ve vrstevnických vztazích. Mezi rozvojové úkoly dále patří projasňování vlastní budoucnosti, proměna vztahu k rodičům a uchování významu rodinného zázemí. Řičan (2004) osamostatňování doplňuje přívlastkem „bolestné“. Převládá kritika a vzpoura, objevuje se pubescentní negativismus útočící na autority. Zejména tělesný trest je pro pubescenta nesnesitelný. Ovšem i jakýkoli jiný trest, zejména v rodině, přijme jako urážku a ponížení. Proto trestejme jen tehdy, když si už opravdu nevíme jiné rady.

---

<sup>10</sup>Raný školní věk je přibližně od 6 do 9 let věku.

<sup>11</sup> Střední školní věk je přibližně od 8 do 12 let věku.

<sup>12</sup> Starší školní věk se kryje s 2. stupněm základní školy.

Pubescentní vzpoura je normální stádium a má svůj vývojový smysl. Usnadňuje vymanění z dětské citové závislosti, je zkouškou vlastních sil. Svoboda je pro pubescenta vysokou hodnotou, měla by jí být i pro nás jako pro jeho rodiče.

V rámci genderové identity se mění názor na typické genderové vlastnosti, roste tolerance k odchylkám od striktně daných generových konvencí. Otec je vzorem mužské role, matka zase ženské (Vágnerová 2005). Kamarádské vztahy v pubescenci mají velkou hodnotu samy o sobě, jsou cenné i jako příprava pro mileneckou a manželskou důvěrnost, zároveň tlumí předčasný rozvoj neplatonické erotiky (Říčan 2004).

## Adolescence

Jedná se o přechodnou dobu mezi dětstvím a dospělostí, spadá do rozmezí 15-20 let. Pro adolescenci je typická komplexní proměna osobnosti ve všech oblastech: somatické, psychické i sociální. Přestože mnohé změny primárně podmiňuje biologie, jsou vždy výrazně ovlivněny psychickými a sociálními faktory. Adolescentní jedinci většinou prožívají svůj první pohlavní styk (Vágnerová, 2005). Helus objevování mezilidské důvěry a intimity navíc rozšiřuje také o rovinu hlubokého přátelství. „*V intimním mezilidském vztahu se identita dovršuje a stává se něčím víc, než dosud. Dostává obohacení a potvrzení druhým člověkem, který mne obdivuje, váží si mne právě proto, že jsem taková, jaký jsem, že mám svou identitu. Navíc tím, že mám svou identitu, pomáhám druhému člověku k potvrzení jeho identity vlastní*“ (Helus, 2004, s. 217). Jedná se o dobu komplexní psychosociální proměny, ukončuje se profesní příprava, konkretizuje se zájem o budoucnost. Jedinci dosahují plnoletosti. Rozvíjí se vlastní identita.

V rámci tohoto procesu jedinci objevují vlastní vnitřní svět. Téma identity se stává pro adolescenty vůdčím životním tématem. Selže-li adolescent v úsilí o vytvoření vlastní identity, jeho osobnost se vnitřně destabilizuje a ztěžuje se realizace dalších životních cílů. Specifickou hrozbu v zápase o identitu představuje především konfuze životních rolí. Adolescent se nedokáže orientovat a vyhranit v rozmanitosti nároků, které jsou na něj kladeny. Zátěži podléhá. Identita adolescenta se utváří zejména v oblasti mezilidských vztahů vymaňováním se z dosavadní těsné vazby na rodinu, v oblasti psychosexuální hledáním partnera, v oblasti pracovní vytyčováním perspektiv profese, v oblasti individualizace budováním svého vlastního životního způsobu a nakonec v oblasti občanské seberealizace hledáním stanoviska či účasti v organizacích (Helus, 2004). Říčan (2004) v návaznosti na vymaňování se z vazby na rodinu zmiňuje emancipační proces adolescenta, který přirovnává k rozchodu dvou

milenců. Emancipace od rodičů, opouštění starých jistot doprovází zmatek, který může připomínat duševní poruchu a někdy může také v duševní poruchu skutečně přerůst. V normálních případech tento bouřlivý separační proces skončí již před dvacátým rokem obnovením pozitivního vztahu k rodičům a k jejich hodnotám. Hledání identity zesiluje introvertní zaměření adolescenta. Pozornost k vlastní osobě si vynucují tělesné změny a milostný i mravní život vede přímo k zaměření na vlastní nitro.

Vágnerová (2005) připomíná, že introspekci ovlivňuje aktuální emoční ladění. Nutno podotknout, že výsledky sebepoznání nebývají vždy akceptovány. Adolescent poznává sebe sama také prostřednictvím hodnocení jiných lidí, za pomoci srovnávání se s nimi. Nezřídka jedinec odmítá původní identifikační vzorce a hledá nové. Navzdory výkyvům bývá sebepojetí konzistentnější a integrovanější. Nedílnou součástí sebehodnocení je také sebeúcta, ta bývá často labilní a zranitelná. Na důležitosti získává fantazijní představa sebe sama, určitý ideál. Rozpor mezi ním a skutečností způsobuje frustrace a přechod k reálnější variantě. Sebehodnocení se stabilizuje v pozdní adolescenci. Důraz se klade také na stádium skupinové identity, přičemž příslušnost ke skupině může ovšem také ochuzovat. Opora skupiny může totiž vést ke snížené zodpovědnosti za své chování.

## **1.5 Instance dětského domova a jeho zařazení do náhradní výchovy a ústavní výchovy**

### **1.5.1 Zařazení dětského domova do náhradní a ústavní výchovy**

Dětský domov spadá do systému náhradní výchovy. Ten je relativně komplikovanou soustavou institucí a orgánů, které se podílejí na výchově dětí mimo vlastní nebo náhradní rodinu. Podle Dvořáka (2007) termín náhradní výchova poprvé použilo občanské sdružení Asociace náhradní výchovy. Sdružení chápe náhradní výchovu jako systém školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy a spolupracujících složek, které pečují o děti a mládež v gesci MŠMT ČR.<sup>13</sup> Náhradní a ústavní výchova se poskytuje dle zákona č. 109/2002 Sb., ve znění pozdějších změn účelem školských zařízení pro výkon ústavní výchovy a ochranné výchovy.

---

<sup>13</sup> Náhradní výchova se tedy nerealizuje v náhradní rodině.



Ústavní výchova je výchovné opatření nařizované soudem v občansko-právním řízení. Končí dovršením 18 let věku.<sup>14</sup> Podklady obvykle připravuje soudu orgán sociálně právní ochrany dětí a mládeže – návrh je podáván, jestliže jiná opatření nevedla k nápravě stavu, je-li zřejmé, že jiné způsoby řešení nejsou k dispozici. Je tedy nařizována v případě, kdy je vážně narušena výchova dítěte nebo ji nemohou rodiče zabezpečit. Šulová (2006) výše uvedené potvrzuje a říká, že ústavní výchova by měla být nařízena jen v případech, kdy výchova dítěte je vážně ohrožena a jiná opatření, jako příkladně napomenutí, dohled, omezení rodičovských práv či povinnost využívat pomoci odborného poradenského zařízení nevedou k nápravě.

Před nařízením ústavní výchovy má ovšem přednost náhradní rodinná péče a rodinná péče v zařízeních pro děti vyžadujících okamžitou pomoc (§ 42 zákona č. 359/1999 Sb.; in Dvořák, 2007). V případě, že je dítěti nařízena ústavní výchova, soud má povinnost jednou za šest měsíců přezkoumat, zda pro nařízení ústavní výchovy přetrvávají důvody, či zda nelze dítěti zajistit náhradní rodinnou péči. Nutno dodat, že nemá trestní charakter. Ústavní výchova dítěte do jednoho roku věku se vykonává v kojeneckých ústavech, od jednoho do tří let věku zase v dětských domovech zaměřených na danou věkovou skupinu. Obě zařízení spadají pod MZ ČR. Výkon ústavní výchovy dětí starší je v gesci MŠMT ČR. Výkon ústavní výchovy dětí s tělesným nebo mentálním postižením je pak svěřen zařízením sociální péče v gesci MPSV ČR.

Stěžejním prvkem v ústavní výchově je diagnostika. Probíhá v diagnostických ústavech, které pro dítě vybírá nejvhodnější zařízení a dítě připravuje na úspěšnou adaptaci na institucionální prostředí.

Z výše uvedeného vyplývá, že náhradní výchovu realizují tři ministerstva – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Ministerstvo zdravotnictví a Ministerstvo práce a sociálních věcí. Dětské domovy spadají pod gesci prvních dvou jmenovaných.

Pod MŠMT ČR spadají zařízení diagnostický ústav, dětský domov, dětský domov se školou a výchovný ústav (Dvořák, 2007). Šulová (2006) doplňuje středisko výchovné péče, jež slouží jako zařízení preventivně výchovné péče. Zařízení poskytují dětem od 3 do 18 let náhradní výchovnou péči a to na základě rozhodnutí soudu. Připravuje-li se zletilá osoba soustavně na své budoucí povolání, zařízení jí může poskytovat náhradní výchovnou péči až do 26 let. Dětem se zde poskytuje přímé zaopatření, pomůcky, úhrada nákladu na vzdělávání, zdravotní péče a další. Základní organizační jednotkou pro práci s dětmi je výchovná skupina

---

<sup>14</sup> Výjimečně je možno rozhodnutím soudu realizovat prodloužení ústavní výchovy do 19let.

(diagnostický ústav, výchovný ústav) nebo rodinná skupina (dětský domov, dětský domov se školou) (Dvořák, 2007).

Pod MZ ČR spadají kojenecké ústavy a dětské domovy pro děti do tří let. Do druhých jmenovaných se umisťují děti ve věku 1 až 3 let, o které nemá kdo pečovat, kterým nelze ze sociálních důvodů zajistit péči ve vlastní rodině, případně náhradní rodinnou péči. Pečuje o děti podle jejich individuálních potřeb, plní úkoly výchovné, vzdělávací a sociální (Dvořák, 2007).

### 1.5.2 Dětský domov

Do dětského domova se umisťují děti ve výše vymezeném věkovém rozmezí a v jistých případech matky spolu s jejich dětmi. Zařazují se zde děti bez závažných poruch chování (Švarcová, 2009). *„Dětský domov pečuje o děti podle jejich individuálních potřeb. Ve vztahu k dětem plní zejména úkoly výchovné, vzdělávací a sociální“* (§12 odst. 1 zákona č. 109/2002 Sb.). Děti z dětských domovů se vzdělávají ve školách, které nejsou součástí dětského domova.

Posláním těchto zařízení vidí Švancar a Burianová (1988) ve vytvoření prostředí přispívajícího k harmonickému vývoji osobnosti mladého jedince. Prostředí poskytujícího intimitu, jistotu, pevné zázemí stejně jako dostatek podnětů k rozvíjení a uspokojování citových potřeb.

*„Představa, že v dětských domovech jsou „chudáci sirotci“, dávno neodpovídá skutečnosti. Skutečných sirotek je podle údajů ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy z r. 2008 jen 4 %. U většiny ostatních dětí jde o tzv. sociální osiření, tedy situaci, kdy se vlastní rodina dítěte nevytvořila, rozpadla nebo se nechce či není schopna o dítě starat“* (Sobotková, 2008). V řadě případů negativní či nedostatečně podnětné působení rodinného prostředí komplikují výchovnou a sociální péči dětského domova (Švancar, Burianová, 1988).

Na území našeho státu donedávna existovaly domovy internátního a rodinného typu (Švarcová, 2009). Do dětského domova internátního typu se umisťovaly děti krátkodobě, nejvýše na dva roky. Krátkodobý pobyt se ovšem velmi často měnil na pobyt dlouhodobý, až do plného osamostatnění mladých občanů. Proto bylo třeba internátní typ dětských domovů přeorientovat na rodinný (Švancar, Burianová, 1988). Ten je tedy určen pro dlouhodobý pobyt dítěte. V dětském domově se zřizuje nejméně 2 a nejvíce 6 rodinných skupin. Do rodinné skupiny se umisťuje 6 až 8 dětí různého věku a pohlaví. Sourozenci se zpravidla zařazují do jedné rodinné skupiny. Rodinná skupina má své stálé vychovatele, podle možností i oddělené

bydlení, děti se učí běžným domácím povinnostem, jako je praní, vaření, žehlení aj. Zájmová činnost dětí se odehrává co nejvíce mimo prostředí instituce. Děti zde získávají nové osobní a sociální zkušenosti, zbavují se pocitu nedůvěry ve vlastní schopnosti, rozšiřují se jejich sociální zkušenosti. I z tohoto důvodu je významná spolupráce instituce s veřejností, například se školami (Švancar, Burianová, 1988).

Ke konci roku 2007 bylo v rejstříku škol a školských zařízení 155 právnických osob, které vykonávají činnost dětských domovů.

V dětských domovech na území České republiky bylo ve školním roce 2008/2009 umístěno 4739 dětí. Z toho chlapci tvořili 54 % a dívky 46 %.<sup>15</sup> Zajímavé je i rozložení dětí podle povinné školní docházky. Nejvíce dětí umístěných v dětských domovech, přibližně 60 %, jsou děti školou povinné, necelých 30 % školní docházku ukončilo a bezmála 10 % dětí jsou před zahájením školní docházky.<sup>16</sup>

---

<sup>15</sup> Chlapců bylo konkrétně 2561 a dívek 2178.

<sup>16</sup> Údaje převzaty ze zdroje [www.uiv.cz](http://www.uiv.cz) – počty dětí ve všech zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy.

## 2 Identita dítěte v podmínkách dětského domova

### 2.1 Specifika rizik vývoje u dětí v dětském domově

*„Děti v ústavní výchově dětských domovů jsou řazeny do kategorie dětí se sociálním znevýhodněním. Jejich specifická životní situace je ohrožuje ve všech složkách osobnosti: kognitivní, sociální a emocionální. Bývá ohroženo jejich sebepojetí a sociální stabilita, své životní situaci často nerozumí. Již před příchodem do dětského domova se formují odlišně, protože informace, které o sobě dostávají z prostředí dysfunkční rodiny (popř. jiné sociální skupiny), bývají deformované jeho patologickými systémy“* (Němec, Vojtová 2009, s. 121). Navíc nedostatek vhodných příležitostí a podnětů potřebných k vytvoření citových vztahů, lhostejnost, krutost, omezování v samostatnosti dítě poškozuje i psychicky. Následkem bývá ochuzení citového života, zhoršená schopnost navazovat citové vztahy a setrvávat v nich. Zde se hledají kořeny deprese, schizofrenie, povahové odchylky, které trvale ztrpčují život svému nositeli nebo jeho okolí. Podobně je tomu snad u hypochondrie a u tzv. psychosomatických onemocnění (Řičan 2004). *„Schéma vlastní osoby včetně modelů chování se u těchto dětí vytváří pod vlivem popsanych rizikových okolností a postupně generalizuje, upevňuje se v jeho sebeobraz. Vyjmutím dítěte z rodiny se navíc dítě dostává do situace ohrožení ztrátou kontaktu s klíčovou osobou“* (Němec, Vojtová 2009, s.121). *„Pocit, že nikam nepatří, narušuje soubor sociálních, emocionálních a kognitivních reprezentací, ohrožuje jeho sociální stabilitu. Neadekvátní sebepojetí, sociální nejistota i konflikty hodnot ohrožují procesy jejich sociálního učení“* (Němec, Vojtová 2009, s. 328-329). Děti si s sebou do dětského domova přináší své stereotypy pro řešení konfliktních situací, stejně jako vzorce chování ovlivněné patologickým, poškozujícím či dysfunkčním sociálním prostředím původní rodiny. Řečeno jinými slovy, do dětského domova se umísťují děti z rodin sociálně nefunkčních. Tyto děti jsou ohroženy ve svém vývoji. Poznává je nedostatek příležitostí pro rozvoj kompetencí, což v důsledku omezuje dobré a kvalitní fungování v sociální interakci (Němec, Vojtová, 2009). Prisiazhaia (2008) otevřeně tvrdí, že život v instituci limituje děti v jejich sociálních zkušenostech. Redukuje totiž počet a kvalitu modelů a konstruktů chování dostupných k naučení. Proces socializace charakterizuje specifický

mechanismus adaptivního chování a komplexem sociální méněcennosti. Život v instituci děti omezuje už samotnou podstatou, odtržením dítěte od rodiny a hlavně klíčové osoby.

### **2.1.1 Rodina dysfunkční a rodina chybící jako formující prvek**

Říčan (2004) považuje právě specifické pouto k matce za prototyp všech dalších silných citových vztahů: přátelských, milostných a patrně i rodičovských. Nevytvoří-li dítě takový specifický příklon, vyvstávají obavy o jeho další citový vývoj. Hrozí znehodnocení vztahů ve smyslu povrchnosti a neuspokojivosti, hrozí, že dítě nebude mít blízké přátele, asi ani oddanost nějakému ideálu, společenskému hnutí, nenajde v životě své poslání. Příhodné „senzitivní“ období pro vytvoření pouta trvá do dvou let. Po třetím roce je pomoc velmi obtížná a vyžaduje dlouhou dobu, po šestém roce je věc pravděpodobně ztracena, i když nikdy nesmíme dítě odepsat. Šolcová (2009) se přidává a upozorňuje na další mýty spojené s předurčením osudu dítěte. Jedná se o mýtus předurčení (dítě nemá šanci se vymanit z tenat chudoby, násilí a podobně), mýtus nenapravitelného poškození (negativní zkušenosti zanechávají na lidech nenapravitelná poškození), mýtus o shodnosti (závěry z dotazníků poskytují o dítěti dostatečnou a správnou informaci) a mýtus „nakonec je to jedno“ (ke změně v patologickém vývoji jedince stejně nedojde).

Absence rodičů na jedné straně a ovlivnění dítěte patologickým, poškozujícím či dysfunkčním sociálním prostředím původní rodiny na straně druhé, ohrožují dítě v každém vývojovém stádiu. Předškolák potřebuje rodiče, kteří mu poskytnou vhodný identifikační model. Dítě z dysfunkčních rodin se s rodiči psychologicky ztotožní, pojme do sebe jejich názory, hodnoty a přání, které mohou být mimo společenské normy (Říčan 2004). Chybějící intimita rodinného života a „mateřské“ péče přitom postihuje více chlapce. Díky převaze žen v personálu dětských domovů nacházely dívky více přijatelných ženských vzorů (Purková 2008).

### **2.1.2 Specifika emocionální složky u dětí z dětských domovů**

Emocionálními problémy dětí umístěných do dětského domova se zabývá Margaret Stevenson (1952) ve studii „Some emotional problems of orphanage children“.<sup>17</sup> Došla k závěru, že dítě z dětského domova se cítí nedostatečně, vykazuje méně touhy dosáhnout úspěchu a nezávislosti. Děti umístěné v ústavech mají oslabenou strukturu ega stejně jako

---

<sup>17</sup> V překladu „Některé emocionální problémy dětí z dětských domovů“.

oslabenou funkci svědomí a absenci internalizovaných norem a hodnot. Projevují vysoký stupeň nedůvěry, zejména vůči dospělým. Mají také snížený systém sebeúcty. Způsob, jak dítě vnímá samo sebe, jak nahlíží na své schopnosti, dovednosti, bývá velmi negativní (Gottwaldová 2006). Pocit nedostatečnosti jde ruku v ruce s pocitem méněcennosti. Opakovaný nezdár například ve školní práci, nese za následek, že si dítě nevytvoří normální zdravý vztah k práci. Mít pocit sebevědomí je jedna ze základních lidských potřeb. S tím je spojena potřeba být uznáván druhými lidmi, což upevňuje naše sebevědomí. Ponižování, pokořování a posměch dožene neúspěšné dítě k tomu, aby odmítl podílet se na světě práce, který ovládají ti chytrí, mezi nimiž se bude vždycky cítit méněcenným cizincem. Zvolí cestu pohrdání tímto světem a jeho společenským pořádkem. Ne pro nějakou vrozenou charakterovou vadu, ale z vášnivě touhy po sebeúctě, kterou nedovede získat jinak (Říčan 2004). Výzkumy na školní úspěšnost dětí z dětských domovů v třetí a čtvrté dekádě minulého století učinili Harry Smiths a Lawrence Hixon (1935) ve výzkumu „A Comparative Study of Orphanage and Non-Orphanage Children“<sup>18</sup> a Rolfe Blanchard a Claude Nemzek (1942). Již tehdy vyšlo najevo, že děti z dětských domovů nedosahují tak výrazných pokroků ve vzdělávání jako jejich vrstevníci vyrůstající v rodinách. Stevenson (1952) doplňuje, že mentální zdatnost těchto dětí je redukována pod přirozené schopnosti nedostatkem podnikavosti a represí. Na jejich účet dodává, že jsou pasivní a ukazují méně agrese. Nedokážou se konstruktivně vypořádat s rivalitou. Jsou extrémně úzkostné, hlavně při deprivaci, opuštění, nesouhlasu. Dítě z dětského domova charakterizuje, že se u něj projevuje silná tendence k útěku do fantazie, která vede k menšímu přizpůsobení se problémům. Dítě v institucionální péči je navíc zmatené ohledně rodových rolí. Chce osobu, ke které by se přilnulo. Neví, jak se vypořádat s nevítanými požadavky. Vzdá se nebo je agresivní. Již tak pasivní vývoj komplikují maligní rysy, podezřívavost a objevují se i stavy blízké depresím. Autorka říká, že děti z dětského domova jsou znevýhodněny hned dvakrát, a to v emocionálním a mentálním vývoji (Stevenson 1952). Důsledky znevýhodnění často přetrvávají po zbytek života.

Například muži vyrůstající v dětských domovech jsou častěji neschopni citové odezvy, což vysvětluje jejich problémy v partnerském životě. Ženy projevují v milostných vztazích poddajnost, přitahují proto muže, kteří nachází uspokojení v dominantním postavení vůči ženě, dětem a rodině. Vysoká kriminalita mužů vede k hledání spojitosti s nedostatkem otcovské autority a vzoru mužského sebeovládání (Purková 2008). Problémy v citové složce

---

<sup>18</sup> V překladu „Komparativní studii dětí z dětského domova a dětí z běžného prostředí“.

potvrzuje i Prisiazhaia (2008) když říká, že jen desetina z dětí vybuduje přijatelné manželství. To zapříčiňují krátkodobé a povrchní city, špatně vyvinutý smysl pro lásku, časté změny objektů záliby.<sup>19</sup> Stejný názor jinými slovy formuluje také Gottwaldová (2006), když dodává, že děti bývají často vztahově naivní, velice rychle se s jinými lidmi skamarádí, jsou až nadměrně důvěřiví, mohou naletět podvodníkům, či naopak, vztahy navazují jen povrchní a účelové. Nejsou schopné navazovat trvalé a kvalitní mezilidské vztahy.

### **2.1.3 Pasivita jako výrazný rys dětí v dětském domově**

Pasivitu si vzal pod drobnohled i Musil ve stati „Osoby se syndromem ústavní závislosti“ a řešení jejich problému v Brně. Uvádí, že děti z dětských domovů charakterizují omezené příležitosti a omezená motivace k účasti na pracovním a občanském životě společnosti, nezaměstnanost a nepravidelný příjem, obtížná komunikace s institucemi, pololegální nebo nelegálních způsoby uspokojování potřeb, závislost na substancích a jiné. Tyto problémy často zapříčiňuje syndrom ústavní závislosti<sup>20</sup> (Musil, 2008, in Purkerová, 2008). Prisiazhaia (2008) na účet pasivity dodává, že děti ani tak neplánují budoucnost, jako se nechají unášet s proudem. Zodpovědnost předávají učitelům a příslušným centrům. Z toho plyne nízká úroveň adaptace do společnosti.

Problémovou oblastí je plánování volnočasových aktivit. Vyznačuje se značnou neorganizovaností, což dále prohlubuje špatnou sociální adaptaci. Volnočasové aktivity spočívají v pouličních aktivitách či sledování televize. Co se zkušeností s návykovými látkami týče, 63 % klientů kouří, 43 % pravidelně konzumuje alkohol, 10 % experimentovalo s měkkými drogami, jen 23 % klientů nemělo s návykovými látkami žádnou zkušenost.<sup>21</sup> Alarmující zjištění je, že třetina klientů se zapojí do antisociálního jednání do tří let po odchodu z dětského domova (Prisiazhaia 2008).

---

<sup>19</sup> Tyto deficity způsobuje deprivace rodinnou v raném věku a vyrůstání bez rodinných vztahů.

<sup>20</sup> Závislost na ústavním režimu se projevuje v oblastech života: 1) potíže v oblasti zaměstnání a příjmu 2) potíže v oblasti bydlení, bezdomovectví 3) potíže přechodu do standardní společnosti mimo ústav 4) potíže v oblasti osobního zázemí

<sup>21</sup> Tyto statistiky pochází z ruského prostředí. Zkušenosti s návykovými látkami v prostředí českých dětských domovů se s nejvyšší pravděpodobností budou lišit.

#### 2.1.4 Problémy v chování

Negativní vliv primární rodiny zapříčiňuje množství poruch v chování dětí. Dalším důvodem bývá vliv vrstevnické skupiny a následně škola. Nejhorší dopad na dětech zanechává rizikové prostředí rodin, ve kterých se vyskytuje alkoholismus a návykové látky, domácí násilí a nepodnětné výchovné prostředí. Pavlas (2007) shrnuje, že děti si přinášejí do dětského domova problémy, které vznikly v jejich rodinách.

Němec a Vojtová (2009) zkoumali stereotypy pro řešení konfliktních situací a vzorce chování dětí v dětském domově. Z výzkumného šetření vyplývá, že 92 % dětí vykazuje různé formy poruchového chování, nejčastěji se jedná o 4-9 forem u jednoho dítěte. Mezi nejběžnější formy poruchového chování patří hádání, trucování, stěžování si, popudlivost a lhaní. U chlapců se oproti děvčatům přidává hyperaktivita a nevyhovění požadavkům. Pavlas (2007) dochází k obdobným výsledkům a jako klasické poruchy chování udává lhaní, podvody a vzdorovitost, agresivitu a krádeže. U starších dětí se také vyskytuje nespolehlivost. Dále u dětí pozoruje agresivitu, hrubost, destruktivitu, nápadné hrubé chování doprovázené vulgárními výrazy, občasné záškoláctví, úteky, nikotinismus, eventuálně experimenty s alkoholem nebo i drogou.

Mezi nejméně vyskytující se poruchy chování patří zakládání požárů. Nejčastěji byly zastoupené méně závažné formy poruch chování, spadaly do kategorie poruch chování spojených s konfliktem. Poruchy chování spojené s agresivitou dosáhly zastoupení 20,7 %. V porovnání mezi pohlavími vyvstaly největší rozdíly v agresivní formě chování (ta se u chlapců vyskytovala ve 20,6 % a u dívek 8,6 %), destruktivní formě chování (chlapci 20,8 %, dívky 3,3 %) a stěžování (chlapci 27,2 %, dívky 37 %) (Němec, Vojtová 2009).

Purková (2008) na dané téma uvádí, že 51 % dětí se po odchodu z instituce dopustí trestné činnosti. Příčin k selhání mladých lidí po opuštění instituce je více a patří k nim i prostředí a režim ústavů. Často se kritizuje vysoký počet dětí v zařízeních znemožňující individuální práci s dětmi a jejich následný individuální rozvoj. Striktní režim navíc podporuje pasivitu dětí. Dítě se nerozhoduje, nepřemýšlí, jen pasivně přijímá rozhodnutí jiných. Podle jejího názoru se v institucionální péči podaří sociálně patologický vývoj u mnoha dětí pouze přerušit.

Němec a Vojtová (2009) vidí cestu ke kompenzaci oslabených kompetencí dětí v cílené intervenci. Intervenční aktivity by měly dětem poskytovat příležitost pro modelování chování v různých situacích.



### 2.1.5 Psychická deprivace dětí z dětského domova

*„Psychická deprivace bývá definována jako psychický stav, vzniklý následkem takových životních situací, kdy subjektu není dána příležitost uspokojovat některé základní psychické potřeby v dostačující míře a po dosti dlouhou dobu“* (Langmeier, Matějček, 1974, Gottwaldová, 2006). Příčiny deprivace dětí vidí Gottwaldová (2006) zejména v selhání či ztrátě rodinného zázemí a následně dlouhodobém pobytu v ústavní péči, poruše zasahující celou osobnost dítěte (celkové opoždění psychomotorického vývoje, plochost a nediferencovanost citů, poruchy chování, nedostatek volných vlastností, potíže v navazování vztahů apod.).

Josef Langmeier a Zdeněk Matějček ve výzkumu „Časné následky psychické deprivace - typy deprivované osobnosti ústavního dítěte“ rozlišili pět typů vývoje osobnosti pod vlivem deprivace:

Typ „normoaktivní“ či relativně dobře přizpůsobený. Děti procházejí ústavním prostředím víceméně nedotčeny. V domově si najdou svou pozici a „své“ lidi, v dospělých podněcují citovou odezvu. Nezvyklé nároky života mimo ústav ovšem mohou snadno způsobit to, že se jejich vratká vyrovnanost zhroutí. Takových dětí je v dětských domovech větší polovina.

Typ hypoaktivní či útlumový. Děti charakterizuje snížená aktivita, emoční apatie, nezáměr, oslabená funkční hodnota podnětů, pokles výkonu a učení, zaměření se na svět věcí a neosobních událostí. V době realizace výzkumu se útlumový typ vyskytoval především v tehdejších zvláštních školách internátních.

Typ sociálně hyperaktivní. Děti se snaží dosáhnout co největšího přísunu sociálních podnětů, to znamená, že se snaží upoutat pozornost vychovatelů, návštěvníků apod. Postrádají znalost citové vázanosti a věrnosti, jejich sociální chování zůstává na nízké úrovni.

Typ sociálně provokativní. Děti navazují sociální kontakt provokujícím způsobem a často také agresivním chováním vůči druhým dětem. Vzduchují v mimořádné míře a působí až jako „nezvladatelné“. V případě, že jsou samy s vychovatelem, jsou přítulné a hodné. Navázat s nimi kontakt lze velmi obtížně.

Typ charakterizovaný náhradním uspokojováním potřeb. Děti vede nedostatek sociálních a emočních podnětů ke snaze získat podněty z jiných oblastí, oblastí na nižší úrovni<sup>22</sup> (Purková, 2008).

---

<sup>22</sup> Například v oblasti přejídání, masturbace, šikanování, trápení zvířat, žalování.

Celkově vzato, autoři našli čtyři oblasti, ve kterých se tyto děti lišily od dětí vyrůstající v běžných rodinách. Jednalo se o oblast psychickou, oblast mezilidských vztahů, oblast sociální a oblast vzdělání. Výsledky shrnuje Tabulka 1: Nejčastější problematické oblasti v budování identity podle výzkumů.

Hlavní oblasti	Podoblasti	Bližší popis (důsledky, hodnoty...
psychická oblast	emocionální problémy	úzkostnost, deprese, pasivita, tendence k útěku do fantazie zmatenost ohledně rodových rolí plytké, krátké a nepřiměřené city menší přizpůsobení se problémům, nižší psychosociální adaptace
	problémy v chování	kriminalita, závislosti, vzdorovitost
oblast mezilidských vztahů	vztahy přátelství a intimity	narušené, nestálé
	rodinný život	nejvíce vdaných, posléze svobodných, ovdovělých, nejméně v nesezdaném soužití vyšší rozvodovost
	vztahy s rodiči	udržování vztahů s biologickými rodiči i pěstouny
sociální oblast	nízká úroveň začlenění do společnosti redukováná kvalita a kvantita učebních modelů pasivita, neplánují budoucnost	omezený pracovní a občanský život, závislost na organizacích omezené sociální zkušenosti  plynutí s proudem
oblast vzdělání	dokončené vzdělání	většinou středoškolské

**Tabulka 1: Nejčastější problematické oblasti v budování identity**

V první jmenované se děti vyznačovaly úzkostností a stavům blízkým depresím. Vyjdeme-li z výše zmíněného pohledu Hartla a Hartlové (2000) na identitu jako prožívání a uvědomění si sebe sama, své jedinečnosti i odlišnosti od druhých, tato emoční ladění k budování identity jednoznačně nepřispívají. Charakterizují-li navíc jedince rysy deprese a úzkostnosti, jeho identita je od základu podkopána. To dokládá i Říčanovo (2004) pojetí identity jako odpověď na otázku kdo jsem. Děti s úzkostnými a depresivními stavy se těžko budou chápat pozitivně. Pasivita budování identity taktéž ohrožuje. Pasivní jedinec se jen těžko bude aktivně podílet vlastním životě, jen těžko se bude snažit nějakým být. Plytkost a krátkodobé trvání citů podkopává nohy identity, protože ta znamená i kontinuitu, trvalost. Podle Říčanova (2004) dalšího vymezení identity, zdroje znalosti vlastních práv a povinností,

možností a mezí, vyplouvají na povrch obavy z vyšší úrovně kriminality a zneužívání návykových látek.

Oblast mezilidských vztahů přímo navazuje na předchozí. Krátkodobé a plytké city implikují vztahy o stejných kvalitách. Můžeme se domnívat, že zmíněný aspekt zapříčiňuje vyšší míru rozvodovosti u dětí vyrůstajících v dětském domově v pozdějším životě.

Třetí oblast nese název sociální. Upozorňuje na omezené sociální zkušenosti, redukovanou kvalitu a kvantitu učebních modelů a na nevalnou úroveň začlenění do společnosti, které jde ruku v ruce s omezeným pracovním a občanským životem. Kapitola věnovaná identitě zmiňuje, že se identita vyvíjí ve vztahu k okolnímu světu (Průcha, Walterová, Mareš, 2008). Proto z výše zmíněného hrozí, že si jedinec s takovým vztahem k okolí vybuduje identitu zvrácenou, znehodnocenou. Pasivita, plynutí proudem, se objevuje v oblasti psychické i sociální.

Oblast vzdělání představuje taktéž deficitní oblast. Děti z dětských domovů nedosahují tak výrazných pokroků ve vzdělávání jako jejich vrstevníci vyrůstající v rodinách. Podle některých (Stevenson, 1952) je mentální zdatnost těchto dětí redukována pod přirozené schopnosti.

I přes tyto negativní aspekty v životě dětí vyrůstajících v dětských domovech, existuje několik prvků, které dokážou negativní vývoj zvrátit.

## **2.2 Posilování identity**

### **2.2.1 Resilience**

V tomto momentě bude přínosné zavést pojem resilience. Resilience se dříve pokládala za osobnostní rys, který jedince predisponuje k adaptivnímu vývoji a odolávání nepříznivým okolnostem. Dnes se přechází k dynamickému pohledu, kdy je považována za flexibilní proces interakce mezi dítětem a prostředím dítě obklopujícím, proces, kterým dítě dosahuje pozitivní adaptace při vystavení nepřízni. Jde tedy o jakousi schopnost zvládnout konfrontaci s výrazně nepříznivými okolnostmi. Resilience je diferencovaná, překonání jednoho typu nepříznivých okolností neznamena překonání typu jiného. Liší se interindividuálně, situačně. Jejím zdrojem je jedinec i sociální kontext, podléhá vývoji. Kladem resilience je její obyčejnost – vychází z běžných faktorů. Nelze předpovídat dopad negativní události v dětství na dospělý život.

Kvalitu resilience ovlivňují rizika, nepřízně. Jedná se o genetické, psychologické, biologické, environmentální a socioekonomické faktory. Jedinec zvládá lépe jednotlivé riziko než rizika kumulovaná a opakovaná.

Environmentální stresory zvyšují pravděpodobnost maladaptace či negativních důsledků v oblasti fyzického a mentálního zdraví, školního výkonu a sociálního přizpůsobení. Obvykle se mezi ně řadí traumatické životní události, socioekonomické znevýhodnění (chudoba), rodinné konflikty, dlouhodobé vystavení násilí a vážné problémy rodičů. Jedná se o časté jevy v historii skupiny dětí v ústavní výchově.

Negativní účinek rizikových faktorů tlumí protektivní faktory, jež napomáhají resilienci. Působí trojím způsobem. Buď redukují účinky rizikových faktorů tím, že posilují psychologické charakteristiky a podporují kognitivní hodnocení dané stresogenní události, nebo vybavují schopnosti vyrovnat se s rizikovým faktorem, nebo mohou zabránit vystavení se dítěte rizikovému faktoru.

Mají tři zdroje:

- 1) Interakce genetických faktorů a faktorů prostředí
- 2) Cílené vystavení dítěte riziku
- 3) Okolnost, stav, jež je za běžných podmínek neutrální či indiferentní (Šolcová, 2009)

Zdroje resilience působí na několika úrovních. V individuální úrovni je zdrojem resilience pozitivní temperament, statný neurobiologický systém, prosociální postoje, citová vazba, tolerance k negativním emocím, sebeuplatnění, sebevědomí, pozitivní sebepojetí, trvalý hodnotový systém, vyvážený pohled na zkušenost, tvárnost a pružnost, mravní síla, přesvědčení, houževnatost, odhodlání. Na úrovni rodiny by měl dětský domov suplovat rodičovskou vřelost, povzbuzení, pomoc, soudržnost a péči v rodině, blízký vztah s pečujícím dospělým, víru v dítě, neobviňování, vzájemnou manželskou oporu, talent nebo koníček, který je ostatními oceňován. V neposlední řadě by měl dětský domov zajistit materiální prostředky. Protektivní mechanismy na úrovni komunity budují podporující kamarádi/vrstevníci, pozitivní vliv učitele, úspěch, víra v dítě, netrestání. Na úrovni kultury zase tradiční aktivity, spiritualita, jazyk či medicína (Šolcová, 2009).

O tom, že se děti z dětských domovů dokážou vyrovnat s nepříznivými podmínkami, nasvědčuje zjištění, že většina jedinců vyrůstající v dětském domově žije produktivní život, dosáhne dobrého vzdělání a nadprůměrného platu. Tito jedinci také udržují kontakty s biologickými rodiči, jsou schopni navázat silné přátelství, ale vykazují vyšší rozvodovost. Pozitivní korelace mezi kvalitou života a počtem dětí napovídá, že vysoce hodnotí dítě a jsou

hrdí na roli rodiče. Úspěšně se vyhýbají problémům (Myers, Rittner, 2001). Přesto ve společnosti panuje názor, že tyto děti biologicky zdědily predispozice k různým nemocem (alkoholismus, toxikomanie, krádeže), jsou náchylní k mentálním poruchám, trpí slabým fyzickým zdravím a predispozicím k chronickým nemocem, vykazují antisociální chování, těžko se adaptují na sociální prostředí, projevují nevděk vůči adoptivním rodičům. Celkově jsou pokládány za chudé, nešťastné zanechané děti (Prisiazhaia, 2008).

### 2.2.2 Intervence

Kompenzaci oslabených kompetencí dětí v dětském domově přináší intervence. Intervenční aktivity by měly dětem poskytovat příležitost pro modelování chování v různých pro ně problematických situacích, v situacích, v nichž se stereotypy poruchového chování projevují.“ (Němec, Vojtová, 2009). „*Společensky žádoucí formy chování je nutné zpevňovat na základě vlastní zkušenosti a nápodoby v takovém prostředí, které umožňuje a intenzivně vyvolává reálný prožitek*“ (Kusý, Němec, 1998, in Gottwaldová, 2006, s. 43).

Takovou změnu v chování dítěte, aby odpovídalo majoritním společenským normám, si klade za cíl reedukace, převýchova. Jedná se o dlouhodobou a náročnou metodu, jejíž působení se zaměřuje na celou osobnost dítěte. Podstatou je změna v hodnotové orientaci. Reedukace využívá metod pedagogicko-psychologických, sociálně terapeutických a řady dalších. Z činností reedukačního procesu lze jmenovat nácvik dovedností potřebných pro efektivní chování, stimulaci, přinucení, přesvědčování, modelové vytváření vhodných podnětů a situací, zvládání konfliktů a náročných životních situací. Významné je aktivní sociální učení, vytváření přiměřených vzorců chování. Dítě si na základě těchto dovedností vytváří klíčové kompetence zejména v oblasti vstřícných a otevřených vzorců chování a schopnost vyrovnat se s různými životními zkušenostmi (Pavlas 2007).

S dětmi v dětském domově je nutné pracovat na omezení vlivu všech rizik plynoucích jak z patologického působení rodiny, tak i rizik plynoucích z odloučení od rodiny ve smyslu prevence vývoje nežádoucích patologických modelů chování. Cílená intervence a podpora individuálních kompetencí dětí musí být součástí edukačního procesu přímo v dětském domově. Němec s Vojtovou (2009) navrhuje, aby se intervenční programy zaměřily na sociální dovednosti. Konkrétně jde o dovednosti ve vztahu s vrstevníky, dovednosti sebeovládání, akademické dovednosti, dovednosti dodržovat pravidla, asertivní dovednosti. Všechny jmenované dovednosti zlepšují dovednost řešit problémy.

V rámci cílené intervence se využívají copingové strategie. Ty se zakládají na využívání faktorů v rovině dítěte, v rovině jeho rodiny, v rovině dětského domova a v rovině širší sociální komunity. V rovině dětského domova autorka vyzdvihuje nutnost pozitivního klimatu, prosociálních vrstevnických skupin, zodpovědnosti, pocitu sounáležitosti a pout, ocenění dosažených výsledků a strukturaci času a pravidel.

Ze strategií jsou důležité především změny v sebepojetí dětí. Tak se děje prostřednictvím posilování pozitivních signálů v interakci. Zdravé sebepojetí jednak rozvíjí kompetence zvládat a uvědomovat si svou aktivní pozici v přístupu k sobě a ke svému okolí, jednak posiluje odolnost proti vlivům sociálního prostředí.

Záměrnou intervencí docílíme dvou cílů: korektivních účinků a celkového rozvoje dětí. Intervence zprostředkovává dítěti porozumění různým životním situacím a následně pak srovnání s vlastní situací. Učí porozumět sobě i druhým, akceptovat řád, respektovat různorodé myšlenky, respektovat ostatní, podporovat spravedlnost, rozvíjet smysl pro správné a chybné. Dává příležitost nahlížet na odlišné sociální role a pozice, pomáhá mu vnímat jeho vlastní jedinečnost a jedinečnost druhých dětí. Intervence přináší také zřetelný posun v empatii dětí, zlepšení dovedností týmové spolupráce a posílení sebevědomí a samostatnosti některých dětí (Němec, Vojtová 2009).

Na intervenci se zaměřuje také Joseph Sparling ve své studii „An educational intervention improves developmental progress of young children in a romanian orphanage“<sup>23</sup> Pod drobnohled si vzal vývojové pokroky dětí mladších tří let umístěných v dětských domovech. Sparling v první řadě apeluje na vychovatele, protože právě jejich chování je zdrojem intervence a ovlivňuje duševní zdraví dětí a jejich kognitivní fungování. Sparling navrhuje výcvik personálu a dohled nad nimi. Oroduje také za zlepšení interakce vychovatel – dítě. Zastává rovněž maximální zapojení vychovatelů do procesu vedení dat o intervenci. Tímto způsobem se zajistí implementace intervenčního programu a lepší odhad pokroků ve vývoji dítěte. Instrukce proto musí podporovat své zaměstnance k vedení záznamů a podílení se na přizpůsobení intervenčních programů jednotlivým dětem. Sparling moudře tvrdí, že porod je jediným bezpečným okamžikem k zahájení intervence. To potvrzují některé spekulace, že starší děti jsou k intervenci méně citlivé díky kumulativnímu účinku delšího pobytu v dětském domově. Ústavy by se dále měly snažit zavést poměr jednoho pracovníka na čtyři děti, a to na šest až osm hodin denně minimálně pět dní v týdnu. K dítěti by se dále měl přiřadit určitý vychovatel a tato vazba by se měla udržovat konstantní na tak dlouho,

---

<sup>23</sup> V překladu „Výchovná intervence zlepšuje vývojové pokroky mladých dětí v rumunských dětských domovech“

dokud se mezi dítětem a vychovatelem nevytvoří pevný vztah. Dále by instituce měly na své zaměstnance dohlížet a poskytovat jim, stejně jako dětem, patřičné vzdělání (Sparling 2005).

S pozitivním vývojem mládeže je spojena koncepce „pěti C“<sup>2</sup>, ke kterým má směřovat správný vývoj dospívajícího: kompetence (competence), důvěra (confidence), vztahy (connections), charakter, péče (caring) (též soucit, anglicky compassion). V dospělosti pět „C“ vede k šestému, a to přínosu (contribution), kterým se takový člověk stává pro sebe i okolí. V některých státech (například ve Spojených státech amerických, Velké Británii, Kanadě) se zavádí výuka tzv. „kurzů štěstí“. Zlepšují podmínky pro příznivý vývoj dětí v oblastech: zdraví, vzdělání, identita, rodinné a sociální vztahy, sociální prezentace, emoční a behaviorální vývoj, dovednosti v péči o sebe (Šolcová 2009).

### **2.2.3 Vychovatel a jeho role v posilování identity**

Říčan (2004) zase klade důraz na interakci vychovatel – dítě. Na první místo ve správném rozvoji dítěte staví nutnost, aby se dítě k vychovateli připoutalo. A při připoutání se má postupovat psychologicky moudře, ale i obětavě, vřele a šetrně, taktně. Vychovatel by měl dělat vše proto, aby připravil dítě na svět dospělých, postupně v dítěti budoval návyk důsledně a vytrvale pracovat. Právě v dětství se formuje naše osobnost do podoby, s níž nadále budeme muset žít. Změna je obtížná, vyžaduje odbornou, psychologicky kvalifikovanou pomoc. Osobnostnímu a kognitivnímu rozvoji dětí pomáhají podmínky, jejichž společným jmenovatelem je vřelost:

- pozorná vstřícnost
- tělesný kontakt
- verbální podněcování
- podněcující vliv podnětů
- vcítivé reagování okolí na projevy dítěte (Helus 2004).

Šolcová (2009) vychovatelům radí následující:

- dávat najevo víru v možnost posílení resilience u dítěte, důraz na to, co je správné a dobré
- soustředit se na to, co je v dítěti silné.
- vytvořit kolem dítěte kruh resilience o výsečích: zvýšit prosociální citění; stanovit jasné a pevné hranice; učit životní dovednosti; poskytovat péči a oporu; stanovit a dát ve známost vysoká očekávání; poskytnout příležitost pro smysluplnou participaci

- osoby se nesmí vzdávat, ve snaze dovést dítě na správnou cestu mají být vytrvalí a zarputilí
- zmírnit negativní řetězovou reakci, která následuje po vystavení riziku. Některé jevy vedou často k propadu, ze kterého se jedinec jen stěží vymaní sám.
- vybudovat a pomáhat udržet sebevědomí a sebeuplatnění jedince (např. pomocí drobných úkolů, kroužků, sportovních klubů)
- otevřít prostor pro příležitosti: dostatek přístupných školních i mimoškolních aktivit.

I ona radí, že se při výchově mládeže mají zdůrazňovat přednosti, potenciály jedince, ne jeho nedostatky. Na vychovatele jsou tedy kladeny určité požadavky, aby naplnil kvalitu života dětí v ústavní výchově. Aby je mohl naplnit, musí mít vědomosti a dovednosti, na něž navazují kontextuální znalosti. Přičemž kontextuální znalosti dovednosti i znalosti přesahují (Mareš, 2006).

Dětské domovy by v neposlední řadě měly nastavit vhodné podmínky, pro uspokojování potřeb dětí. Gottwaldová (2006) mezi základní řadí potřebu určitého množství, proměnlivosti a kvality vnějších podnětů (působí ve prospěch aktivity, tedy potlačuje pasivitu), potřebu určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech (působí ve prospěch učení), potřebu prvotních emocionálních a sociálních vztahů, tj. k osobě matky a k osobám dalších primárních vychovatelů (přináší dítěti pocit životní jistoty a je podmínkou pro žádoucí vnitřní integraci jeho osobnosti), potřebu společenského uplatnění a společenské hodnoty, z jejíhož uspokojení vychází zdravé uvědomění vlastního „já“, neboli vlastní identity, potřebu kladného přijetí a potřebu „otevřené budoucnosti“ (podněcuje aktivitu).

Vychovatel musí dítěti poskytnout dostatek vhodných příležitostí a podnětů, kterých je třeba k vytvoření pozitivních citových vztahů. Ve výchově se nesmí objevit lhostejnost, krutost, omezování tíhnutí k samostatnosti, naopak se musí zakládat na láskyplném lidském kontaktu a šetrné, respektující pevnosti. Helus dodává požadavek nazírání na dítě jako na člověka s jeho specifickými přednostmi, které se mají plně rozvinout, v žádném případě nesmějí být potlačeny, utlumeny drezurou nebo opomenuty. Je třeba uznávat, co vyvěrá z dítěte samého, jaké potřeby jdou mu vlastní, jaké jeho projevy vyjadřují svébytnost, skrze kterou se hlásí o slovo osobnost. Respektováním těchto kvalit vzniká mezi dítětem a vychovatelem vztah jedinečného partnerství, v němž vychovatel hodně dává a od dítěte hodně dostává (Helus 2004). *„Pečující osoby musí v dítěti hledat talent a sílu, protože v prostředí, které je příznivé a podporující, jsou lidé schopni pozitivních změn a vybudování alespoň*



*některých zdrojů resilience v průběhu svého života. Takový přístup dětem napomáhá, aby se samy staly aktéry svého snažení o nápravu“ (Šolcová, 2009, s. 28).*

V každém případě je nejučinnější, odměňuje-li vychovatel žádoucí chování tím, že projeví lásku a nežádoucí tím, že takové projevy potlačí. Jinými slovy, čím více a pedagogicky obratněji se odměňuje to, co zaslouží odměnu, čím štedřeji se po zásluze chválí, tím méně je nutno trestat (Říčan 2004). Helus (2004) v tomto ohledu přímo varuje před nebezpečím výchovy<sup>24</sup> založené na převládajícím uplatňování příkazů, zákazů a trestů, výchovy opírající se o ovládání dítěte hrozbou zavržení či odmítnutí lásky. V důsledku takové výchovy z dítěte vyrůstá jedinec nadřazeným osobám podřidivý, ale vůči osobám mu podléhajícím reprodukuje autoritářství. Za příznivých okolností se dokonce stává nositelem společenského teroru, aktivním strůjcem krutého pronásledování lidí. Výzkumy citové deprivace v raném věku odhalily, že násilné formy jednání se vyskytují u dětí, které nemají silné a přesvědčivé zážitky, že jsou milovány a mohou milovat. Tyto děti v sobě jednoduše nevypěstují empatii. Autor zavádí také pojem černá pedagogika. Ta uplatňuje moc vůči bezmocnému a závislému dítěti, vynucuje, aby se vzdalo sebe – své přirozenosti a originality, aby se stylizovalo do bezvýhradné vděčnosti, podřidivosti, oddanosti. Násilí černé pedagogiky vytváří na dítěti narušený narcismus, jehož znaky jsou grandiozita a deprese. Černou pedagogiku přemůže akceptování dítěte takového jaké je, v plné rozmanitosti jeho projevů a vlastností, z nichž se tříbí možnosti vývoje osobnosti dítěte. Díky akceptaci se dítě nebojí projevovat své emoce, uvědomuje si, že mu patří a že lidi v jeho okolí projevy zajímají. Mareš (2007) daný jev nahlíží z perspektivy školních lavic. Připomíná pozitivní význam humanistického pojetí výuky na kvalitu školního života. Toto se dá vztáhnout i na výchovný styl v dětském domově, obzvláště uvědomíme-li si, že instituce spadá do resortu MŠMT.

Díky absenci rodiče je právě vychovatel ten, který musí poskytnout identifikační model, on je ten, kdo dává příležitost, aby dítě bylo svědkem mravního jednání i rozhodování. Vychovatelku dítě potřebuje nejen k zajištění hmotných potřeb, ale především, aby skrze tyto ryze praktické činnosti byla jistotou něhy a radosti. Dítě vyžaduje otevřenou komunikaci a upřímnost.

Dětský domov musí suplovat samozřejmě více funkcí rodiny. Jedna z nich je povinnost být útočištěm ve světě, kde je často příliš mnoho honby za úspěchem, tvrdosti, přetvářky, vysokých nároků, anonymity. Zde si lze nejrůznějším způsobem hrát, je možné se i nezávazně pohádat, snad si i zazpívat. Lidské vztahy jsou zde přednější než výkon a prestiž –

---

<sup>24</sup> Popsaný výchovný styl se nazývá autoritářský.

a to je jedna ze základních lekcí, které má dítě v rodině/dětském domově dostat pro celý další život (Říčan 2004). Aspoň v tomto prostředí by se mělo dítě vyhnout citovým zážitkům, které nedokáže vnitřně zpracovat jako orientující a posilující zkušenost, jako něco smysluplného. Takovými zdroji emoční zátěže, které dítě následně vytěsňuje do jiné podoby, bývá kolize mezi rodiči, nedostatek citového tepla, problémy ve škole a se školou, výchovné styly založené na trestání a odpírání lásky a zklamání v životních cílech, touhách, aspiracích (Helus 2004).

Vychovatel by měl dítěti nechat zakoušet pocit úspěchu, aby předešel pocitu méněcennosti vedoucí k podlomení zdravého vztahu k práci a k sobě samému. Vždyť mít pocit sebevědomí je jedna ze základních lidských potřeb. Zdravé sebevědomí v pubescenci napomáhá přijetí sebe sama (Říčan 2004). Sebevědomí neprospívá zaměření vychovatele na chyby. Stává-li se takové zaměření trvalou charakteristikou vztahu k dítěti a je-li dítě patřičně citlivé, vyvine se v něm převládající orientace na chybu, respektive motiv vyhýbání se neúspěchu.

Mareš (2006) k tématu dodává, že k rozvoji dětské osobnosti napomáhá, otevře-li vychovatel roviny pro realizaci potencialit dítěte, sebepoznání, sebeprožívání, sebehodnocení a strategií seberozvoje. Jednou z podmínek psychosociální pohody je právě potřeba rozvíjet se<sup>25</sup> (Mareš, 2007).

Pozitivní alternativou je orientace na rozvoj činnosti či výkonová orientace, kdy se důraz klade na pokrok, kterého je dosahováno. Přesvědčující důvěra ve schopnosti dítěte úkoly zvládat, dosahovat toho nejlepšího, co je v jeho silách, napomáhá vytváření tzv. sebezhdnocujícího sebepojetí, jež má aktivizační účinek a při jinak stejných schopnostech přispívá k lepším výkonům dítěte (Helus 2004).

Šolcová (2009) zdůrazňuje význam pohybové aktivity a domácího zvířete. Pohybová aktivita podporuje schopnost navázat kontakt s mimoškolními organizacemi, také umožňuje uplatnění individuálních schopností či uplatnění tělesné zdatnosti. Pohyb navíc umožňuje odklon od stresujících myšlenek a aktivit a zmírňuje stres. Pohybová aktivita příznivě ovlivňuje psychofyziologickou odpověď organismu na psychickou zátěž. Důležitost pohybových aktivit dokládá fakt, že se staly součástí mnoha preventivních programů, u nás například Školního preventivního programu pro mateřské a základní školy a školská zařízení. Co se domácího zvířete týče, kontakt s ním naučí jedince komunikaci, empatii, pečovatelskému a výchovnému chování, důvěře, odpovědnosti apod. U dětí zvyšuje sebevědomí a empatii.

---

<sup>25</sup> Mezi další oblasti přispívající k psychosociální pohodě Mareš (2007) řadí potřebu něco mít, vlastnit, milovat či mít rád a být zdravý. Oblasti vztahuje ke školnímu prostředí.



### 3 Úroveň identity v podmínkách dětského domova

Problém, který řeší poslední část této práce, spočívá v poznatku, že děti v dětských domovech mají narušené sebepojetí a sociální stabilitu. Navíc pocit, že dítě nikam nepatří, narušuje soubor sociálních, emocionálních a kognitivních reprezentací, ohrožuje jeho sociální stabilitu (Němec, Vojtová, 2009). Způsob, jakým děti vnímají samy sebe, jak nahlíží na své schopnosti, dovednosti, bývá velmi negativní (Gottwaldová, 2006). Striktní režim ústavů navíc podporuje pasivitu dětí. Dítě se nerozhoduje, nepřemýšlí, jen pasivně přijímá rozhodnutí jiných (Purková, 2008). Výše jmenované, pasivita, negativní pohled na sebe sama a narušené sebepojetí a sociální stabilita ohrožují proces budování identity. Dětem v ústavní výchově tak hrozí, že se jejich identita bude vyvíjet patologicky, případně se nevyvine.

Specifická životní situace dětí v ústavní výchově zapříčiňuje vývoj, který se může lišit od dětí vyrůstajících v běžných rodinách. Toto šetření si klade za cíl zjistit, zda děti vyrůstající v dětských domovech budují svou identitu odlišným způsobem.

Šetření se konkrétně zaměřuje na osobní, skupinovou a sociální identitu dětí v dětských domovech, která má předpoklad k defektnímu formování.

#### 3.1 Metodologie

Toto šetření pokládáme za pilotní. Sběr dat se zakládá na dotazníku. Jako stěžejní podklad působí dotazník s originálním názvem Aspects of Identity Questionnaire (AIQ-IV).<sup>26</sup> Zaměřuje se na osobní, skupinovou a sociální identitu. Pro účely této bakalářské práce byly položky dotazníku upraveny tak, aby na ně mohly odpovídat děti ve vývojovém stádiu pubescence a adolescence.<sup>27</sup>

Dotazník sestává z 31 otázek, které se zaměřují na tři druhy identity. Osobní, skupinovou a sociální. Na osobní identitu se zaměřuje devět položek, na sociální šest položek a na skupinovou položek sedm. Do dotazníku je dále zahrnuto dalších šest položek, které se dají použít jako indikátory pohlavní identity, směřování do budoucnosti nebo spokojenosti. Všechny položky uvozují tři faktografické otázky zkoumající věk, pohlaví a zařazení do dětského domova.

---

<sup>26</sup> Dotazník byl převzat z [http://www.wellesley.edu/Psychology/Cheek/aiq\\_iii.html](http://www.wellesley.edu/Psychology/Cheek/aiq_iii.html).

<sup>27</sup> Upravená verze dotazníku je přiložena v příloze.

Položky zkoumající osobní identitu jsou: mé osobní hodnoty; mé sny a představy; mé osobní cíle a naděje do budoucnosti; mé emoce a pocity; mé myšlenky a názory; způsob, jakým bojuju se strachem; můj pocit jedinečnosti; má sebeznalost, vědomí toho kdo doopravdy jsem; to jak sám sebe hodnotím. Na sociální identitu se ptají položky: má popularita u lidí; způsob, jakým lidé reagují na to, co jsem řekl a udělal; můj fyzický vzhled; má reputace a to, co si o mě lidé myslí; dojem, který dělám na ostatní; mé sociální chování, to jak se chovám mezi lidmi. Indikátory skupinové identity jsou: být součástí mojí rodiny; má rasa nebo etnikum; mé náboženství; místo kde jsem se narodil nebo kde žiju; pocit, že náležím k mé komunitě, skupině; pocity hrdosti na svou zem; můj jazyk, jako přízvuk či dialekt nebo druhý jazyk, kterým mluvím. Do speciálních položek se řadí: mé pohlaví; mé fyzické schopnosti; můj výběr povolání a kariérní plány; mé akademické schopnosti; má role studenta; má sexuální orientace. Respondenti se rozhodovali, jak jsou pro ně jednotlivé položky důležité. Význam položek doplnili do předem připravené pětibodové škály, kde číslo 1 znamenalo nedůležité a 5 velmi důležité.

Výzkumný soubor sestává z 25 dětí z dvou dětských domovů. Z dětského domova Tišnov dotazník vyplnilo 16 respondentů, v Dětském domově Telč respondentů 9. Respondenti spadali do vývojového stádia pubescence (12-15 let) a adolescence (15-20 let). Výzkumný soubor podle pohlaví a věku v Dětském domově Tišnov a v Dětském domově Telč popisuje Tabulka 1: Popis výzkumného souboru.

	Počet celkem	Pubescenti	Adolescenti	Dívky	Chlapci
DD Tišnov	16	9	11	6	10
DD Telč	9	4	5	4	5
<b>Celkem</b>	<b>25</b>	<b>9</b>	<b>16</b>	<b>10</b>	<b>15</b>

Tabulka 2: Popis výzkumného souboru

### 3.2 Hypotézy, hypotetické tvrzení

Děti vyrůstající v dětských domovech jsou pasivnější při budování identity než děti z běžných rodin. Budou dosahovat nižšího skóre v sociální, skupinové a osobní identity. Jejich společenská a sociální identita bude dosahovat nižších kvalit.

### 3.3 Průběh šetření

Šetření probíhalo v Dětském domově Tišnov a v Dětském domově Telč v dubnu roku 2010. V prvním jmenovaném rozdávala dotazníky autorka samotná, v Dětském domově Telč dotazníky předala administrátorka Pavla Vystrčilová.

Na začátku šetření se připravil dotazník. Příprava spočívala v přeložení a upravení anglické verze Aspects of Identity Questionnaire (AIQ-IV). Upravený dotazník předala autorka bakalářské práce dětem v Dětském domově Tišnov a administrátorka Pavla Vystrčilová v Dětském domově Telč. Dále se vytvořily tabulky v počítačovém programu Microsoft Office Excel, do kterých se po sběru dat vepsala získaná data. U položek, u nichž hodnoty chyběly, se použila hodnota střední (3; ani důležité, ani nedůležité). Výsledky šetření se zpracovaly do tabulek, vyhodnotily se a interpretovaly. Vyhodnocení spočívalo ve zprůměrování hodnot z dotazníku. Průměrná hodnota se určovala jednak celkově, jednak pro jednotlivé typy identit. Dále se hodnota identity a jejích typů určovala pro věkovou skupinu adolescentů a pubescentů a pro mužské a ženské pohlaví.

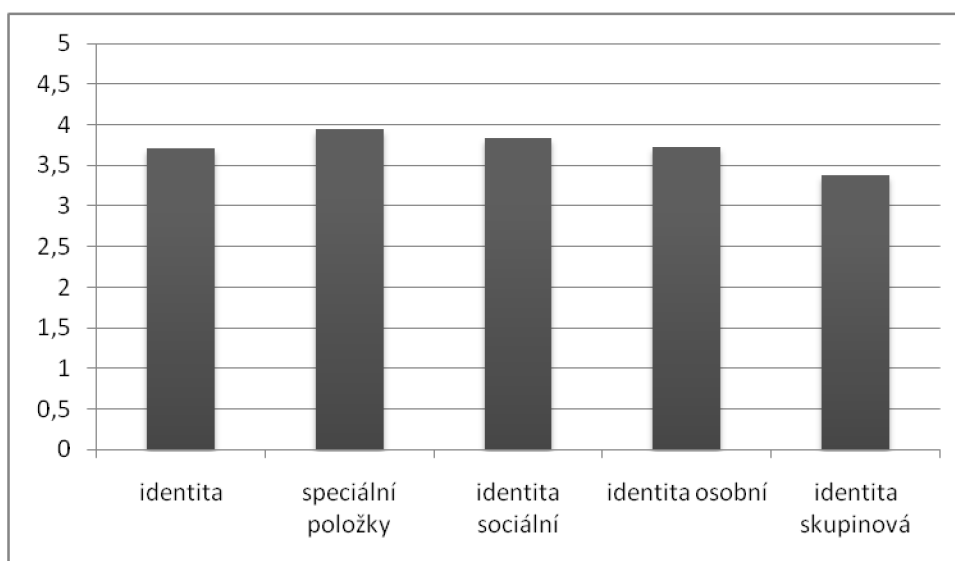
### 3.4 Vyhodnocení a interpretace dat

<b>identita</b>	<b>3,71</b>
speciální položky	3,95
identita sociální	3,84
identita osobní	3,72
identita skupinová	3,37

**Tabulka 3: Celkové skóre identity**

Skóre identity celkově, tzn. osobní, sociální a skupinové, dosáhlo hodnoty 3,71 na pětibodové stupnici, kde 1 značí nejmenší význam a 5 význam největší. Z jednotlivých podtypů identity se nejlépe vedly speciální položky (3,95), ty následovala identita sociální (3,84) a identita osobní (3,72). Nejmenšího skóre dosáhla identita skupinová s hodnotou 3,37.

Propasti mezi jednotlivými subtypy identity dosahují maximálně 0,6 bodu, což se nedá pokládat za výrazný rozdíl. Zvednout výstražný prst by se dalo snad nad výsledkem identity skupinové. Relativní homogenitu skóre subtypů identit vystihuje Graf 1: Porovnání dosažených průměrných skóre jednotlivých typů identit.



**Graf 1: Porovnání dosažených průměrných 1**

Z dat vyplývá, že děti z našeho souboru mají nejlépe vybudovanou sociální identitu, cítí své zařazení do širší společnosti. Nejméně se na druhou stranu podle nejnižšího výsledku u skupinové identity cítí být součástí určité skupiny. Tento výsledek dokládá narušené sociální vazby dětí umístěných do ústavní výchovy. Osobní identita, tedy vědomí sebe sama stojí mezi oběma typy.

Vezmeme-li v úvahu jednotlivé položky, děti si nejvíce váží svého zařazení do rodiny, své sexuální orientace, svých osobních cílů, pohlaví, sociálního chování a toho, jak se chovají mezi lidmi a místa, kde se narodily a kde žijí. Příkladný vysoký význam pohlaví a sexuální orientaci nasvědčuje dobře vybudovanou pohlavní identitu. Podporuje také Eriksenův názor (2005), že pohlaví patří mezi nejsilnější prvky identity napříč všemi kulturami.

Naopak nejméně důležité se dětem z výzkumného souboru jeví jejich náboženství, rasa či etnikum, sounáležitost ke komunitě, pocity hrdosti na svou zemi, to jak samy sebe hodnotí a pocit jedinečnosti. Nízké skóre sounáležitosti ke komunitě opět dokládá deficit v pocitu sounáležitosti ke skupině, ať už se jedná o instituci či zájmový kroužek. Podrobnější náhled na nejdůležitější a na nejméně důležité položky podává Tabulka 4: Přehled nejméně a nejvíce významných položek.

položka	průměrné skóre
<b>nejdůležitější položky</b>	
být součástí mnoha generací rodiny	4,32
sexuální orientace	4,32

osobní cíle a naděje do budoucnosti	4,12
pohlaví	4,08
sociální chování, to jak se chovám mezi lidmi	4,04
místo kde jsem se narodil nebo kde žiju	4,04
<b>nejméně důležité položky</b>	
náboženství	2,24
rasa nebo etnikum	3,04
pocity že náležím k mé komunitě	3,08
pocity hrdosti na svou zem	3,16
osobní sebehodnocení, soukromý názor na mě samého	3,24
pocit jedinečnosti	3,40

Tabulka4: Přehled nejméně a nejvíce významných položek

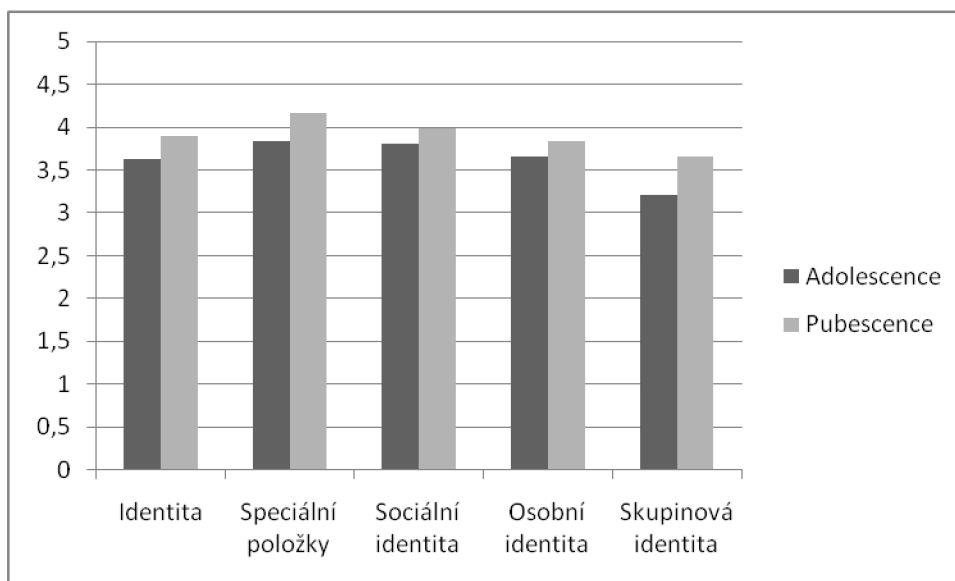
### Identita podle vývojového stádia

Z analýzy dat podle věku, myšleno z rozdělení na skupinu adolescentů a pubescentů, vychází celkové skóre identity vyšší pro pubescenty (3,89). Adolescenti dosáhli 3,62 z možných 5 bodů. Trend nižších výsledků skóre identity platí u adolescentů pro všechny podtypy. Jak pubescenti, tak i adolescenti získaly nejvyšší skóre u sociální identity. Následovaly speciální položky a identita osobní. Nejnižší výsledky hlásila identita skupinová. Vizualní zobrazení rozdílů mezi zmíněnými vývojovými stádii předkládá Graf2: Porovnání typů identity podle vývojového stádia.

	Adolescence	Pubescence
<b>Identita</b>	<b>3,62</b>	<b>3,89</b>
speciální položky	3,83	4,17
sociální identita	3,81	3,98
osobní identita	3,66	3,83
skupinová identita	3,21	3,65

Tabulka 5: Průměrné skóre typů identity 1





**Graf 2: Porovnání typů identity podle vývojového stádia**

U významu jednotlivých položek<sup>28</sup> se obě věkové skupiny do značné míry shodovaly. Mezi nejvýznamnější řadily sexuální orientaci, být součástí rodiny a pohlaví. U nejméně důležitých položek už vyplynuly na povrch rozdíly. Adolescenti opovrhovali pocitem sounáležitosti ke komunitě a vlasteneckými pocity. Pubescenti zase pocitem jedinečnosti. Obě skupiny se shodly na nejmenším významu náboženství pro jejich život.

Zajímavým shledáváme, že pubescenti podle výsledků disponují lépe vybudovanou identitou, přestože právě v adolescenci vrcholí hledání identity. Zmíněný jev by se mohl vysvětlit delší dobou pobývání v ústavní péči, ve které se osobnost a identita budují odlišně. Další vysvětlení nacházíme v krizi identity, která vrcholí právě v tomto vývojovém období. Nízké průměrné skóre identity skupinové dosvědčuje narušené sociální vazby dětí v dětském domově. Poznotek, že nejvyšší propad typů identity u adolescentů dosahoval právě nejvyšší míry u identity skupinové, opět dosvědčuje problémy v zapojení se do skupin.

### **Identita podle pohlaví**

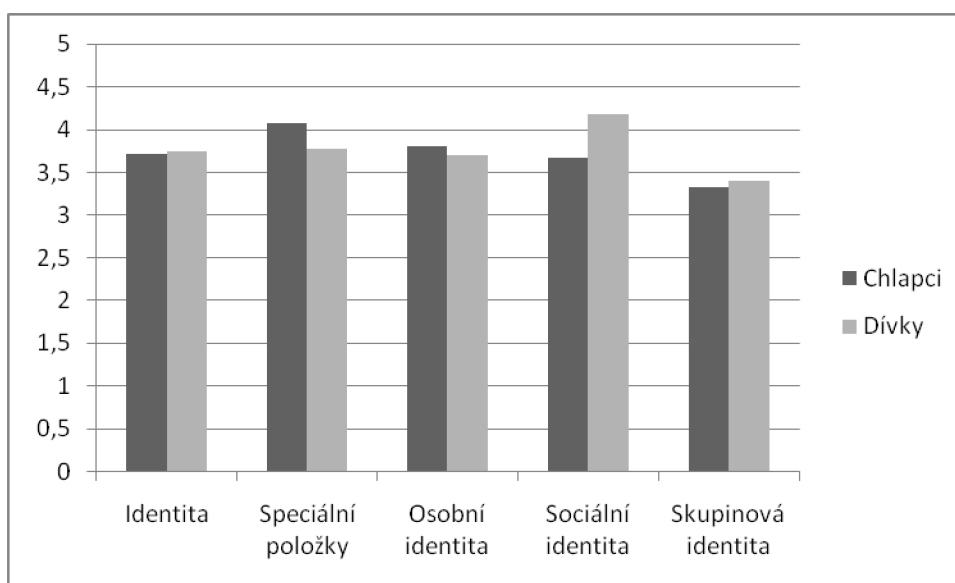
Při srovnání skóre identity podle pohlaví dětí z našeho souboru docházíme k výsledkům svědčícím pro poměrně vyrovnané celkové skóre identity jako takové (chlapci 3,71; dívky 3,75). Jednotlivé subtypy se ovšem liší výrazněji. Chlapci dosáhli nejvyššího skóre u speciálních položek (4,07) a u identity osobní (4,19), dívky zase u sociální identity (4,18) a následně speciálních položek (3,78). Nejmarkantnější rozdíl vyplynul na světlo světa

<sup>28</sup> Tabulka s průměrným skórem nejvíce a nejméně ceněných položek je přiložena v Příloze 2.

u identity sociální (přibližně půl bodu). Vizualní znázornění rozdílů u typů identit mezi pohlavími přikládáme v Grafu3: Porovnání typů identity podle vývojového stádia.

	Chlapci	Dívky
<b>Identita</b>	<b>3,71</b>	<b>3,75</b>
Speciální položky	4,07	3,78
Osobní identita	3,81	3,70
Sociální identita	3,67	4,18
Skupinová identita	3,33	3,41

**Tabulka 6: Průměrné skóre typů identity podle pohlaví**



**Graf 3: Porovnání typů identity podle pohlaví**

Zaměříme-li se na skóre jednotlivých položek,<sup>29</sup> ujistíme-že dívky i chlapci z našeho souboru přisuzují velký význam své sexuální orientaci a bytí součástí rodiny. Chlapci dále vysoce cení své osobní cíle a dojem, který zanechávají na ostatní. Dívky zase neopomíjejí svou roli studenta a výběr povolání. Cení si také místa, kde žijí. Na druhém konci významu položek nastává pohlavní shoda. Mezi nejméně oblíbené se zařadila rasa, sounáležitost ke komunitě, vlastenecké pocity a náboženství.

Identita u dívek a chlapců dosahuje přibližně stejné kvantity. Rozdíly vyplývají až z kvality identity osobní, skupinové a sociální. Chlapci se nejsilněji cítí ve speciálních položkách a v identitě osobní. Podle výzkumných zjištění se zdá, že znalost sebe sama, směřování do budoucnosti je jim nejbližší. Dívky mají nejlépe vybudovanou identitu sociální.

<sup>29</sup> Tabulka s průměrným skórem nejvíce a nejméně ceněných položek je přiložena v Příloze 3.

Cítí se být součástí širšího společenství. Znalost sebe sama, směřování do budoucnosti je jim nejbližší. Nejnižší skóre u skupinové identity o obou skupinách vypovídá, že pocit sounáležitosti k určité skupině je problematický.

### **3.5. Vyhodnocení hypotéz**

Hypotéza, že by děti z dětských domovů budovaly identitu na nižší úrovni, se nepotvrdila v nikterak zásadní míře. Jejich skóre dosahuje necelých 4 bodů z 5. Po převedení skóre na procenta docházím k výsledku, že děti mají svou identitu vybudovanou na 74,2 %. Přičemž sociální a osobní identita se pohybuje kolem tohoto procenta. Potvrdila se pouze hypotéza, že děti umístěné do dětského domova dosahují nízkých skóre a identity skupinové. Tu děti z našeho souboru měli vybudovanou nejhůře, a to na 67,4 %.

### **3.5 Závěr šetření**

Cílem pilotního šetření bylo najít odpověď na otázku, na jaké úrovni budují svou identitu děti umístěné do dětských domovů. Jakých hodnot dosahuje jejich identita osobní, sociální a skupinová.

Identita jako taková je vrcholem, k němuž může vývoj osobnosti dospět. Narušené sebepojetí, sociální stabilita, negativní pohled na sebe sama a pasivita, ohrožují proces budování identity u dětí umístěných do dětského domova.

Výsledky šetření ukázaly, že proces budování identity nezaostává v takové míře, v jaké se očekávalo. Identita dětí z našeho souboru zprůměrovaná z identity osobní, sociální a skupinové dosáhla 3,71 bodů z 5 možných. Nejnižší výsledky skupinové identity (3,37) dokládají, že děti v ústavní výchově trpí problémem se zařazením do skupin, že mají narušené sociální vazby. Naopak nejsilnější pocit sounáležitosti projevují k širším sociálním skupinám (3,84). Osobní identita stojí mezi. Relativně vysokou významnost speciálních položek (3,95) zapřičiňuje důležitost sexuální orientace a pohlaví v ní obsažených. Obě skupiny souhlasně vyjádřily nejmenší význam identitě skupinové.

Děti se tedy podle dat cítí nejvíce součástí velkých sociálních skupin, poté samy sebou a až na konci součástí kolektivů, skupiny. Ze speciálních položek si nejvíce cení být součástí své rodiny, sexuální orientace, osobních cílů a pohlaví.

V porovnání skupin adolescentů a pubescentů si lépe vede druhá jmenovaná. Ta získala 3,89 bodů, zatímco adolescenti 3,62 bodu. Obě skupiny si nejvíce cenily sociální identity, posléze osobní a na nejnižší příčku umístily identitu skupinovou. Výsledky šetření svědčí pro prokázání narušených sociálních vazeb, negativního dlouhodobého vlivu na vývoj osobnosti stejně jako poukazují na krizi identity v adolescentním stádiu vývoje jedinců.

Při srovnání skóre identity podle pohlaví docházíme k výsledkům svědčícím pro poměrně vyrovnané celkové skóre identity jako takové (chlapci 3,71; dívky 3,75). Jednotlivé subtypy se ovšem liší výrazněji. Chlapci dosáhli nejvyššího skóre u speciálních položek (4,07) a u identity osobní (3,81), dívky zase u sociální identity (4,18) a následně speciálních položek (3,78). Nejmarkantnější rozdíl vyplynul na světlo světa u identity sociální. Té si dívky cenily přibližně o polovinu bodu více. Relativně vysokou významnost speciálních položek zapřičiňuje důležitost sexuální orientace a pohlaví v ní obsažených. Obě skupiny souhlasně vyjádřily nejmenší význam identity skupinové.

Jinými slovy chlapci se nejsilněji cítí v identitě osobní. Znalost sebe sama, směřování do budoucnosti je jim nejbližší. Dívky mají nejlépe vybudovanou identitu sociální. Cítí se nejvíce jako součást větších společenských celků. Nejnižší skóre u skupinové identity vypovídá o problematickém pocitu sounáležitosti k určité skupině u obou pohlaví.

Děti z našeho souboru mají svou identitu vybudovanou na 74,2%. Přičemž skupinová a osobní identita se pohybuje kolem tohoto procenta. Nejhuře vybudovanou mají identitu skupinovou, a to na 67,4%. Hypotéza, že by děti z dětských domovů budovaly identitu na nižší úrovni, se tudíž nepotvrdila v nikterak zásadní míře.

Výsledky šetření ovšem ovlivňuje metodologie. V první řadě bude přínosné připomenout nízký počet respondentů, 25, který se nemůže pokládat za reprezentativní vzorek. Dále je třeba u výzkumného nástroje, dotazníku, prověřit jeho validitu a reliabilitu. V námi realizované studii nástroj poukazuje pouze na možnost provést šetření použitou metodou. Znovu připomínáme, že se jednalo pouze o šetření pilotní. V dalších výzkumech zaměřených na dané téma by bylo přínosné srovnat skupinu dětí vyrůstajících v dětských domovech se skupinou dětí vyrůstajících v rodinách.

Na základě šetření lze konstatovat, že u dětí z našeho souboru představuje nejvíce deficitní oblast identita skupinová. Nízké skóre identity skupinové vysvětluje samotná biografie dětí. V průběhu dětství byly vytrženy ze skupiny nejdůležitější, z rodiny. Umístění do dětského domova a předchozí patologické působení rodiny může dále stigmatizovat do té

míry, že nechce být součástí kolektivu, skupiny. Toto zjištění otvírá prostor pro práci vychovatelů zaměřenou na snižování deficit.

## Závěr

Děti v dětském domově patří do skupiny dětí se sociálním znevýhodněním. Jsou ohroženy ve svém vývoji, specifická životní situace uvádí v riziko všechny složky jejich osobnosti: kognitivní, emocionální a sociální. Stejně tak se ocitá v ohrožení jejich sebepojetí.

Cíl bakalářské práce, postžení specifík vývoje dětí umístěných do dětského domova, postžení úrovně identity těchto dětí a předložení způsobu, jak identitu posilovat, byl splněn.

Teoretické části práce vychází z poznatků literatury pedagogické a literatury z oblasti vývojové psychologie. Na úvod se vymezuje samotný pojem identita, předkládá se její dělení na typy a popisují se hlavní mechanismy, které vývoj osobnosti a posléze i identity ovlivňují. Jedná se o faktory biologické, psychologické a sociální. Právě z faktorů sociálních hraje nejvýznamnější roli rodina. Co se identity týče, práce se věnuje také jejímu vývoji v jednotlivých vývojových stádiích. Budování identity je celoživotním procesem, jenž vrcholí v adolescenci. Právě adolescence je posledním vývojovým stádiem, kterým se práce zabývá.

Čtenář se velmi stručně seznámil s instancí dětského domova a jeho postavením v ústavní výchově.

Druhá část bakalářské práce se zaměřuje přímo na specifika rizik vývoje dětí v dětském domově a podpoře procesu budování identity. Děti jsou ve svém vývoji ohroženy patologickým působením orientační rodiny stejně jako následnou ztrátou klíčové osoby. Děti v ústavní výchově charakterizuje pasivita, řada emocionálních problémů a problémů v chování. Často se u dětí v ústavní výchově mluví o psychické deprivaci. Ne vše je ztraceno. Šolcová svým vymezením resilience přináší do ohroženého vývoje dětí světlo. Ujasňuje, že děti mají určitou odolnost, lépe řečeno schopnost zvládnout nepříznivé okolnosti. Ke správnému vývoji dětí přispívá také cílená intervence. Podle literatury nejlivnější a přitom nejběžnější posilující prvek představuje sám vychovatel. Pro vychovatele je nezbytné, aby si počínal takovým způsobem, který umožňuje dítěti připoutat se k němu. Měl by otevírat prostor pro příležitosti, pomáhat vybudovat a udržet sebevědomí, zastávat pozitivní přístup k dítěti. Výchova se musí zakládat na láskyplném lidském kontaktu a šetrné pevnosti. Musí být postavena na odměňování žádoucího chování, na orientaci na pokrok.

Třetí praktická část, pilotní šetření, se zaměřila na ověření hypotézy, že děti v dětském domově budují identitu v nižší kvalitě a kvantitě.

Šetření se zabývá identitou a jejími typy, identitou osobní, skupinovou a sociální a souhrnem zmíněných typů. Studie je limitována na skupinu adolescentů a pubescentů.

Výsledky ukazují, že děti v ústavní výchově svou identitu budují na přibližných 74 %. Skupinová a osobní identita se pohybuje kolem tohoto procenta. Nejhůře vybudovanou mají děti identitu skupinovou, a to na 67,4%. Hypotéza, že by děti z dětských domovů budovaly identitu na nižší úrovni, se však nepotvrdila v nikterak zásadní míře. Jednalo se pouze o pilotní šetření, u jehož výzkumného nástroje je třeba prověřit validitu a reliabilitu. Pro další šetření bude přínosné srovnat identitu a její typy se skupinou dětí vyrůstajících v rodinách.

## **Resumé**

Bakalářská práce „Posilování identity v podmínkách dětského domova“ se zaměřuje na specifika procesu budování identity u dětí v dětském domově. Teoretická část vychází z poznatků pedagogiky a vývojové psychologie. Vymezuje klíčový pojem identity a dětského domova. Definuje slabá místa ve zmíněném procesu, stejně jako poskytuje rady, jak identitu posilovat. Zabývá se také významem vychovatele pro posilování osobnosti.

Cílem praktické části je na základě pilotní šetření ověřit předpoklad, že tyto děti budují identitu na nižší úrovni. Šetření se zaměřuje na kvalitu identity jako takové a na kvalitu jejích typů - identity osobní, skupinové a sociální. Výsledky ukazují na slabiny v budování identity skupinové.

## **Summary**

The bachelor thesis entitled "Identity strengthening in child home care" focuses on the specifics of the construction of identity in child home care. The theoretical part is based on knowledge of pedagogy and developmental psychology. The bachelor thesis defines the key concept of identity and child home care. It focuses on problematic aspects in that process as well as provides advices on how to strengthen identity. It also discusses the importance of educators to strengthen the personality.

The aim of the practical part is based on a pilot investigation to verify the assumption that these children are building the identity of the lower level. The investigation focuses on the quality of identity and as such the quality of its types -personal, collective and social identity. The results show the weaknesses in the construction of group identity.



## Seznam literatury

- BLANCHARD, Rolfe, NEMZEK, Claude. The comparative academic achievement of orphanage and non-orphanage children. *The Journal of Social Psychology*. 1942, no. 15, s. 309-315.
- HARTL, Pavel, HARLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2000. 776 s.
- HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha : Portál, 2004. 240 s. ISBN 80-7178-888-0.
- MAREŠ, Jiří. *Kvalita života u dětí a dospívajících*. Brno : MSD, 2006. 228 s. ISBN 8086633659
- MAREŠ, Jiří. *Kvalita života u dětí a dospívajících II*. Brno : MSD, 2007. 259 s.
- MŮLLER, Karel B. *Politická ideologie : politika a identita v proměnách moderní společnosti*. Praha : Portál, 2008. 216 s.
- MYERS, Laura; RITTNER, Barbara. Adult Psychosocial Functioning of Children Raised in an Orphanage. *Residential Treatment for Children & Youth*. 2001, 18, 4, s. 3-21.
- NĚMEC, Jiří; VOJTOVÁ, Věra. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Brno : Paido, 2009. 381 s
- PRISIAZHNAIA, N.V. . Orphan Children : Adjusting to Life After the Boarding Institution. *Russian Education and Society*. 2008, 50, 12, s. 23-39.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2008. 322 s. ISBN 978-80-7367-416-8.
- ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Praha : Portál, 2004. 390 s. ISBN 80-7367-124-7.
- SEZIMA, Ondřej . *Proměny identity a Jáství v moderní společnosti*. Brno, 2002. 49 s. Bakalářská práce. Masarykova univerzita v Brně.
- SMITHS, Harry, HIXON, Lawrence. A Comparative Study of Orphanage and Non-Orphanage Children. *The Elementary School Journal*. 1935, no. 36, s. 110-115.
- SPARLING, Joseph, et al. An educational intervention improves developmental progress of young children in a romanian orphanage. *INFANT MENTAL HEALTH JOURNAL*. 2005, 26, 2, s. 127-142.
- STEVENSON, Margaret. Some emocional prolems of orphanage children. *Canadian journal of psychology*. 1952, no. 6, s. 179-182.
- ŠOLCOVÁ, Iva. *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. Praha : Grada, 2009. 102 s. ISBN 978-80-247-2947-3

ŠVANCAR, Zdeněk, BURIÁNOVÁ, Jana. *Speciálně pedagogické problémy ústavní a ochranné výchovy*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství , 1988. 216 s.

ŠVARCOVÁ, Eva. *Vybrané kapitoly z etopedie a sociální patologie*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2009. 162 s.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I : dětství a dospívání*. Praha : Karolinum, 2005. 467 s.

### **Internetové zdroje**

DVOŘÁK, Jakub. Systém náhradní výchovy. [online]. 2007 [cit. 2007-11-22]. Dostupný z WWW: <[http://www.anv.cz/System\\_nahradni\\_vychovy.pdf](http://www.anv.cz/System_nahradni_vychovy.pdf)>.

GOTTWALDOVÁ, Martina. Dlouhodobá příprava dětí s nařízenou ústavní výchovou na vstup do samostatného života : Metodická příručka Poradenského centra pro děti a mládež s nařízenou ústavní výchovou Centra J.J.Pestalozziho Chrudim. [online]. 2006, [cit. 2010-03-30]. Dostupný z WWW: <[http://www.otevridvere.cz/download/metodicka\\_prirucka.pdf](http://www.otevridvere.cz/download/metodicka_prirucka.pdf)>.

PAVLAS, Jan. BULLETIN č. 67. *Federace dětských domovů ČR* [online]. 2007, [cit. 2010-03-30]. Dostupný z WWW: <<http://www.fddcr.cz/Bulletin%2067.pdf>>.

PURKOVÁ , Veronika. Vývoj osobnosti dětí vyrůstajících v dětském domově z pohledu některých dosud realizovaných výzkumů. *Rozmaryna* [online]. 2008, 6, [cit. 2010-03-30]. Dostupný z WWW: <<http://www.anv.cz/images/stories/vyvoj-osobnosti-deti-v-dd.pdf>>

SOBOTKOVÁ, Irena. Poznámky k současné situaci v ústavní výchově dětí : Publikováno ve sborníku z kolokvia o náhradní výchově, které se konalo r. 2008 na Právnické fakultě UK v Praze. *V zájmu dítěte : Stránky o dětech v náhradní péči* [online]. 2009 [cit. 2009-06-09]. Dostupný z WWW: <<http://www.vzd.cz/poznamky-k-soucasne-situaci-v-ustavni-vychove-deti>>.

ŠULOVÁ, Lenka. Náhradní rodinná péče a její úskalí. *Sborník z kongresu Pardubice 2006* [online]. 2006, XX, [cit. 2010-04-15]. Dostupný z WWW: <<http://www.dobromysl.cz/scripts/detail.php?id=1211>>.

[http://www.msmt.cz/uploads/Skupina\\_6/Odbor\\_61/Institucionalni\\_vychova/Statistika\\_deti\\_v\\_institucionalni\\_vychove.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/Skupina_6/Odbor_61/Institucionalni_vychova/Statistika_deti_v_institucionalni_vychove.pdf)

[http://www.pppbruntal.cz/dokumenty/ompa\\_spp.pdf](http://www.pppbruntal.cz/dokumenty/ompa_spp.pdf)

[http://www.wellesley.edu/Psychology/Cheek/aiq\\_iii.html](http://www.wellesley.edu/Psychology/Cheek/aiq_iii.html)

### **Legislativní dokumenty**

Česká republika. ZÁKON ze dne 5. února 2002 o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. In *Sbírka zákonů*. 2002, 48.