DĚTSTVÍ V DĚTSKÝCH DOMOVECH A JEHO DOPAD NA PSYCHIKU DÍTĚTE

Bakalářská práce

Nikol Hladová

Specializace v pedagogice: Psychologie se zaměřením na vzdělávání (2009-2012)

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Jana Miňhová, CSc.

Plzeň, červen 2012
Prohlašuji, že jsem předloženou závěrečnou práci vypracovala samostatně s použitím zdrojů informací a literárních pramenů, které uvádím v přiloženém seznamu literatury.

V Plzni dne 29. června 2012

.........................................................

vlastnoruční podpis
Mě poděkování patří především Doc. PhDr. Janě Miňhové, CSc. za cenné rady a připomínky při odborném vedení této práce. Dále bych chtěla poděkovat personálu v dětských domovech v Plzni a v Nepomuku za vstřícnost a poskytnutí potřebných materiálů. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat své rodině za jejich podporu a trpělivost.
Obsah

ÚVOD ........................................................................................................................................... 6

1 FORMY NÁHRADNÍ RODINNÉ PĚČE ......................................................................................... 7
   1.1 HISTORIE NÁHRADNÍ RODINNÉ PĚČE ............................................................................ 7
   1.2 ÚSTAVNÍ VÝCHOVA ........................................................................................................ 8
   1.3 ADOPCE A PĚSTOUNSKÁ PĚČE ...................................................................................... 10
   1.4 NOVÉ FORMY NÁHRADNÍ RODINNÉ PĚČE ................................................................. 12

2 PROBLEMATIKA PSYCHICKÉ DEPRIVACE ......................................................................... 13
   2.1 TYPY DEPRIVACE ....................................................................................................... 14
   2.2 TYPOLOGIE DEPRIVOVANÝCH DĚTÍ ......................................................................... 14
   2.3 PSYCHICKÁ SUBDEPRIVACE ....................................................................................... 16
   2.4 NÁSLEDKY PSYCHICKÉ DEPRIVACE A SUBDEPRIVACE ........................................... 17
   2.5 VNĚJŠÍ PODMÍNKY DEPRIVACE .................................................................................. 19
   2.6 VNITŘNÍ PODMÍNKY PSYCHICKÉ DEPRIVACE .......................................................... 21

3 PSYCHOSOCIÁLNÍ VÝVOJ V DĚTSTVÍ ..................................................................................... 23
   3.1 MOTORICKÝ VÝVOJ ....................................................................................................... 23
   3.2 VÝVOJ KOGNITIVNÍCH FUNKcí ................................................................................... 25
   3.3 SOCIÁLNÍ VÝVOJ ......................................................................................................... 30
   3.4 EMOČNÍ VÝVOJ ............................................................................................................. 39
   3.5 ROZVOJ OSOBNOSTI A SEBEPOJIETÍ ........................................................................... 42
   3.6 PRŮBĚH ŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ ................................................................................. 45

4 EMMRICKÁ ČÁST .................................................................................................................... 48
   4.1 CHARAKTERISTIKA ZKOUMANÉ SKUPINY .................................................................. 48
   4.2 METODY VÝZKUMU ...................................................................................................... 48
   4.3 POPIS VÝZKUMU ......................................................................................................... 48
      4.3.1 Kazuistika č. 1 ........................................................................................................ 49
      4.3.2 Kazuistika č. 2 ........................................................................................................ 52
      4.3.3 Kazuistika č. 3 ........................................................................................................ 56
      4.3.4 Kazuistika č. 4 ........................................................................................................ 59
      4.3.5 Kazuistika č. 5 ........................................................................................................ 63
   4.4 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU .................................................................................... 67

ZÁVĚR ........................................................................................................................................... 68

RESUMÉ ....................................................................................................................................... 69
ABSTRACT ...........................................................................................................................................70
5 POUŽITÁ LITERATURA .........................................................................................................................71
PŘÍLOHY ................................................................................................................................................73
Úvod

Ve své bakalářské práci se zabývám problematikou vývoje dětí v dětských domovech. Tuto problematiku jsem si vybrala, jelikož v posledních dvaceti letech se stále zvyšuje počet dětí umístěných do dětských domovů. To je dáno významnými změnami, ke kterým došlo a dochází v naší společnosti. Faktory, které tyto změny provází, jsou na jedné straně ekonomické. Těmito faktory jsou především nezaměstnanost a pokles reálných mezd. Na druhé straně jsou narůstající sociální problémy, kterými jsou vyšší kriminalita, vysoká rozvodovost, narůstající počet neúplných rodin, kdy již při porodu otec dítěte není znám, problematika zvyšujícího se užívání návykových látek aj. Dalšími faktory vedou k velkému počtu případů, které denně řeší terénní pracovníci a soudy. Z výše uvedeného vyplývá, že se jedná o závažný společenský problém. Cílem této práce je posoudit problematiku dětských domovů a ukázat, že správným přístupem a dostatečnou péčí můžeme dítěti zajistit lepší život.

V první části teoretické práce popišu formy náhradní rodinné péče a zaměřím se převážně na péči ústavní, adopci a pěstounství. Dále bych chtěla zmínit o a nových formách náhradní rodinné péče, jako například S.O.S. vesničky, které snaží co nejvíce přiblížit běžným rodinám.

Další kapitola v teoretické části popisuje problematiku Psychické deprivace, která je velmi závažným společenským problémem a je úzce spjata s ústavní péčí. Psychická deprivace vzniká z nedostatečného uspokojení důležité psychické potřeby. V podstatě každé dítě, které se prošlo dětským domovem, nebo kojeneckým ústavem si s sebou nese břímu v podobě následků psychické deprivace, ať už v jakékoliv podobě.

V poslední části teoretické práce se budu zabývat normálním vývojem dítěte od narození až do školního věku a všemi možnými faktory, které mohou tento vývoj negativně ovlivnit.

V empirické části pak uvádím několik kazuistik konkrétních případů dětí ze dvou dětských domovů pro názornější nastínění této problematiky.
1 Formy náhradní rodinné péče

V minulosti sloužila náhradní rodinná péče především osířelým dětem, kterým oba rodiče, nebo jeden z nich zemřel. V dnešní době se ale setkáváme spíše s životními osudy sociálně osířelých dětí, které sice rodiče mají, nebo alespoň jednoho z nich, ale ti se o ně nemohou, nechtějí, nebo neumějí postarat. Tyto děti jsou primárně svěřovány do péče širší rodiny, nebo blízkých osob. Pokud ani to není možné, má stát povinnost se o dítě postarat a zajistit mu řádnou rodnou péči a vzdělání. Pokud je dítě vyhodnoceno jako vhodné pro umístění do náhradní rodiny, může být adoptováno, nebo vzato do pěstounské péče. Pokud vhodné není je umístěno podle daných kritérií do některého z těchto ústavů: kojenecký ústav a dětský domov pro děti do tří let, dětský domov, diagnostický ústav, dětský domov se školou, výchovný ústav.

1.1 Historie náhradní rodinné péče


Pokud bylo dítě v pěstounské péči a dosáhlo tzv. „normálního věku“, tj. šesti let, bylo navráceno ústavu, i když se o něj chtěli pěstouni dále starat, a to bezplatně. Z ústavu poté putovalo do kláštera v Karlíně, kde bylo pouze po krátkou dobu. Pak putovalo zpět do své rodné obce a tam bylo buď svěřeno do péče rodniny, která se o něj přihlásila, nebo bylo ponecháno svému osudu. V roce 1904 vznikají v jednotlivých okresech Okresní komise pro péči o mládež, jejichž úkolem bylo starat se o děti opuštěné a osiřelé. V roce 1931 již bylo na území Československé republiky 24 okresních sirotčinců a 60 dětských domovů, které se v té době podobaly spíše dnešním diagnostickým ústavům. Stále ale velkou měrou převažovala pěstounská péče. Po druhé světové válce došlo ovšem k několika změnám. Nalezince byly přejmenovány na „ústavy péče o dítě“ a byly zrušeny Okresní komise péče o dítě. Byl
reorganizován předchozí propracovaný systém péče o ohrožené děti a ukončena činnost dobročinných sdružení. Kromě příbuzenské byla pěstoušská péče ve všech formách zrušena. V šedesátých letech byla ústavní výchova bezesporu nejrozšířenější formou náhradní rodinné péče vůbec. Dokonce docházelo k případům, kdy rodiče odkládali své děti do kojeneckých ústavů a vysvětlovali to tím, že v ústavu bude lépe a odborněji vychováno, než doma. Teprve v poslední době se znovu rozšiřují výchovné možnosti pro děti bez rodin (Matějček, 1999).

1.2 Ústavní výchova

K ústavní výchově se uchylujeme ve chvíli, kdy rodina z nějakého důvodu v péči o dítě naprosto selhává a není možné, ani vhodné zvolit osvojení, nebo pěstounskou péči (Matějček, 1999).

Výkon ústavní péče v České republice upravuje zákon číslo 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů.

Do ústavní péče jsou umístěny děti s nařízenou ústavní péčí, nebo ochrannou výchovou, dále děti, které byly do ústavní péče svěřeny rodiči, čili osobami odpovědnými za výchovu dítěte a také děti, které byly soudem svěřeny do dětského zařízení vyžadující okamžitou pomoc.

,,Ústavní výchova je výchovné opatření, které soud nařídí, jestliže je výchova dítěte vážně ohrožena nebo vážně narušena a jiná výchovná opatření nevedla k nápravě, nebo jestliže z jiných závažných důvodů nemohou rodiče výchovu dítěte zabezpečit. Před nařízením ústavní výchovy je soud povinen zkoumat, zda výchovu dítěte nelze zajistit náhradní rodinnou péči nebo rodinnou péči v zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc, které mají přednost před výchovou ústavní''.

Do ústavní péče spadá několik typů zařízení. Ty mají odlišnou právní strukturu, odlišný systém financování, rozdílné metodické pokyny, různé požadavky na zaměstnance a jejich kvalifikaci. Obecně výkon ústavní péče v České republice upravuje zákon číslo 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů.

Diagnostický ústav je školské zařízení, kam jsou po nařízení ústavní výchovy umístěny děti za účelem komplexního vyšetření. Na základě tohoto vyšetření diagnostický ústav umisťuje děti do dětských domovů, DD se školou, nebo výchovných ústavů. Pobyt dítěte v diagnostickém ústavu trvá obvykle 8 týdnů.


Do dětského domova se školou jsou umíšťovány děti ve věku od 6 let do ukončení povinné školní docházky. „Účelem dětských domovů se školou je zajišťovat péči o děti s nařízenou ústavní výchovou se závažnými poruchami chování, vyžadující pro svou přechodnou nebo trvalou duševní poruchu výchovně léčebnou péči nebo mající nařízenou ochrannou výchovou“ 2. Rodinnou skupinu v DD se školou tvoří 5-8 dětí. V jednom areálu je možné mít 2-6 rodinných skupin. Do DD se školou mohou být umístěny děti pouze diagnostickým ústavem. Pokud dítě po ukončení povinné školní docházky není schopno vzhledem k závažným poruchám chování pokračovat na střední škole, je umístěno do výchovného ústavu.

---

Do výchovného ústavu jsou umístěny děti od 15 let, které trpí závažnými poruchami chování a kterým byla nařízena ústavní výchova, nebo uložena ochranná výchova. Ve výjimečných případech sem může být umístěno dítě mladší 15 let, které má uloženou ochrannou výchovu, ale projevují se u něj tak závažné poruchy chování, že nemůže být umístěno do DD se školou.

Z četných studií vyplynulo, že děti z ústavů mají téměř vždy horší vývoj po stránce intelektové, emoční a charakterové. Studie se také shodují v tom, že dopady na psychiku dítěte jsou nejzávažnější u dětí nejútlejšího věku – do 3-5 let. Ty děti, které byly vychovány v ústavech od narození jsou postiženy daleko více než ty, které tam přicházejí až ve školním věku. U ústavních dětí také v mnohem větší míře dochází k odkladům školní docházky pro nezralost. U těchto dětí nacházíme větší postižení ve vývoji (obzvláště v expresivní složce) a v sociálním chování.

Je třeba rovněž počítat s vnitřními faktory psychické deprivace, jako jsou například konstituční vlastnosti, pohlaví, věk, eventuálně patologické změny. Pokud vyrůstají dvě děti ve shodných depračních podmínkách, mohou se u každého z nich vyskytnout jiné deprační následky.

Nové práce také ukazují, že ne vždy musí dojít k poškození dítěte vychovaného v ústavu. V některých případech lze poškození zamezit pomocí účinných opatření, jako například speciální psychologickou péčí, přiblížení ústavních rodin rodině výchovně, pečlivý výběr personálu, organizace do malých skupin apod. (Langmeier, Matějček, 2011).

### 1.3 Adopce a pěstounská péče

,,Při osvojení přijímají manželé, či jednotlivci opuštěně dítě za vlastní a mají k němu stejné práva i povinnosti, jako by byli jeho rodiči“(Matoušek, 1995, s. 33). Tímto osvojením vzniká mezi osvojitelem a dítětem vztah jako mezi biologickými rodiči a dítětem vlastním. Dítě rovněž získává příjmení nových rodičů a proto je vztah mezi dítětem a příbuznými osvojitele též příbuzenský. O osvojení rozhoduje soud a před rozhodnutím musí zájemce nejméně tři měsíce o dítě pečovat na své náklady.

Zákon rozlišuje dva druhy adopce. Ten první je „zrušitelná“, neboli adopce 1. stupně. Tento typ je podmínkou v případě osvojení dítěte mladšího jednoho roku. V tomto případě

---

1 Viz níže
všechna práva a povinnosti přecházejí na osvojitele, avšak v rodném listu zůstávají uvedeni původní rodiče. Toto osvojení lze zrušit.


Osvojení je právem považováno za nejlepší formu náhradní rodinné péče. Bohužel často jsou nároky žadatelů poněkud vyšší a trvá někdy i několik let, než dojde k vyřízení žádosti. I když ale žadatelé ze svého snu ustoupí, fungují nakonec jako rodina dobře. (Matoušek, 1995).


Můžeme se setkat s dvěma typy pěstounské péče – individuální a skupinovou. Individuální probíhá tak, jak jí známe, to je v rodinném prostředí. Skupinová ve zvláštních zařízeních pro výkon pěstounské péče, nebo v SOS vesničkách.

Existují určitá kritéria pro posouzení, zda je dítě vhodné k umístění do náhradní rodinné péče a do jaké konkrétní rodiny je vhodné dítě umístit. Prvním kritériem je zdravotní stav a stupeň jeho tělesného, duševního a sociálního vývoje. Další důležité kritérium je věk dítěte, protože čím je dítě starší, tím hůře se bude adaptovat na nové rodinné prostředí. Důležité je také brát na vědomí, zda má dítě nějaké sourozence, kteří jsou také umístěni v ústavu, protože

---

4 Viz níže
není vhodné od sebe sourozence oddělovat. Posledním hlediskem jsou jeho osobnostní vlastnosti. Dítě by mělo být adaptabilní, měly by být schopno navázat hluboký citový vztah se svými adoptivními rodiči.

Žadatelů o pěstounskou péči je v současné době nedostatek. Otázkou ovšem je, jak by se situace změnila, kdyby došlo k novelizaci zákona a ke zrušení kojeneckých ústavů, s čím také počítá právě připravovaný zákon. To teprve ukáže čas.

**1.4 Nové formy náhradní rodinné péče**

Tyto nové formy náhradní rodinné péče, které vymezuje Matějček (1999), se snaží co nejvíce podobat rodinnému prostředí a tak zabránit vzniku psychické deprivace. Mezi tyto typy patří:


Jako druhá nová forma náhradní péče je pěstounská péče ve zvláštních zařízeních, tzv. dětské vesničky. Vychovatelkou je v tomto případě jedna pěstounka, která bydlí se svěřenými dětmi (většinou šesti) v samostatném domku. Tyto domky tvoří dohromady vesničku, která je začleněna do života obce.

Dále se můžeme setkat s dětskými domovy rodinného typu, které vznikly přestavbou dětského domova na jednotlivé bytové jednotky, kde žijí vychovatelé s dětmi různého věku a o chod domácnosti se starají jako rodina.
2 Problematika psychické deprivace

Psychická deprivace je jedním z hlavních problémů ústavní péče. Již po desítky let se vědci zabývají deprivací a díky výzkumům, které byly provedeny, nyní dokážeme lépe pochopit danou problematiku a sjednat nápravu hlavně v oblasti ústavní péče.

První záznamy o deprivaci jako takové jsou ze 13. století, kdy Salimbene z Parmy psal ve svých kronikách o císaři Bedřichu II., jehož děti byly vychovávány chůvami, které se o ně mohly starat, ale nemohly na ně mluvit, ani se s nimi mazlit. Císař si totiž myslel, že pokud se nebudou učit řeči, budou mluvit nejstarší, původní řeči lidstva. Všechny děti naneštěstí zemřely. Později to lidé komentovali, že zemřely smutkem. Tyto a jim podobné záznamy však pojednávaly pouze o jednotlivých případech a nepoužívaly termín deprivace. Ten se začal používat až v polovině 19. století, kdy se začala deprivace vědecky zkoumat.

Mnoho autorů se shoduje na tom, že deprivace je jakési dlouhodobé neuspokojování základních lidských potřeb. Odborná literatura zná několik definic deprivace:

„Deprivace (v anglosaské literatuře) znamená strádání nedostatkem nějaké důležité potřeby. Psychická deprivace neznamená strádání fyzické, ale neuspokojení základních potřeb duševních. Tento jev také někdy označujeme termíny “psychické hladovění“ nebo “psychická karence“ (Miňhová,1992,s.30).“

„Psychická deprivace je psychický stav vzniklý následkem takových životních situací, kdy subjektu není dána příležitost k ukojení některého jeho základního (vitálního) psychické potřeby v dostatečně míře a po dostatečně dlouhou dobu“ (Langmeier,Matějček,2011,s.26).

„Deprivace je stav, kdy některá z objektivně významných potřeb, biologických, či psychických, není uspokojována v dostatečně míře, přiměřeným způsobem a po dostatečně dlouhou dobu“ (Vágnerová,2008,s.53).

Existuje velké množství definic deprivace, než si ale některé z nich uvedeme, musíme rozlišit pojmy psychická deprivace a výchovná zanedbanost, které se často mohou plést. Výchovná zanedbanost souvisí především se zanedbáním povrchové oblasti osobnosti dítěte, jako např. socializaci, komunikaci, sociální interakci, hygienické návyky a životosprávu. Psychická deprivace ale zasahuje i hlubší složky osobnosti, jako je oblast emocionální a kognitivní (Langmeier, Balcar, Špitz,1989).
2.1 Typy deprivace


Deprivace v oblasti biologických potřeb - tento typ deprivace ohrožuje tělesné i duševní zdraví. Jedná se o strádání z nedostatku potravy, tekutin, tepla, léků, hygieny atd. Často se vyskytuje u týraných a zanedbávaných dětí. Dlouhodobé strádání může mít negativní důsledky jak pro lidský organismus, tak pro psychiku.

Podnětová deprivace - chybí žádoucí množství podnětů a stimulace. Příčin může být několik. Buď špatně fungující rodina, která dítě zanedbává, nebo se může jednat o dítě se zdravotním postižením, které mu brání různé podněty získat a adekvátně zpracovat. Často trpí tímto druhem deprivace děti, které jsou smyslově, nebo pohybově postižené.

Kognitivní deprivace - jedná se o zanedbávání výchovné a výukové, které může vést k depravaci v oblasti učení. Dítě se není schopno dostatečně rozvíjet, a proto se může jevit jako mentálně postižené, přestože pouze nemělo potřebnou zkušenost.

Citová (psychická) deprivace - vzniká většinou tehdy, když není uspokojena potřeba spolehlivého a jistého citového vztahu s matkou, eventuálně jinou osobou. Chybí pocit bezpečí, lásky a porozumění. Citová deprivace může vážným způsobem ovlivnit další vývoj osobnosti dítěte, jeho vztah k ostatním lidem a k sobě samému.

Sociální deprivace - je zapříčiněna nedostatečným sociálním kontaktem s okolím. V budoucnu se může projevit problémy v komunikaci, zpomalením nebo stagnací procesu socializace.

2.2 Typologie deprivovaných dětí

Langmeier(2011) popsal určité rozdíly v chování ústavních dětí. Zjistil totiž, že každé dítě, i když vychované stejným způsobem, reaguje na psychickou deprivaci jinak. Příčinu toho daného chování tedy nelze hledat ve vývojových rozdílnostech, nýbrž v interakci daného prostředí se specifickými rysy základní psychické výbavy každého dítěte.

Jako první uvádí Matějček (2005) typ „sociálně hyperaktivní“. Tyto děti se vyznačují hlavně tím, že už od batocecího věku navazují kontakt naprosto bez zábran, ihned se všem přichozím vrhají do náruče, předvádějí se a mají zájem o vše, co se kolem nich děje. Jejich
zájem je ale povrchní a nestálý. Zájem o společnost převládá nad zájmem o věci, úkoly a hru. Rádi si hrají pouze v případě, že se jedná o hru jednoduchou a sociální, v opačném případě je to nebaví. V dětském domově je tento typ u vychovatelek oblíbený, protože jsou tyto děti milé, přítulné a nejsou agresivní a provokující, jako jiné děti v dětských domovech.

Jako další uvádí Matějček (2005) typ „sociálně provokativní“. Zvláštní chování se u těchto dětí projevuje už ve věku jednoho roku, kdy si vymáhají hračky zlostným způsobem a nenechají si je vztít. Často vychovatelky provokují, aby si získaly jejich pozornost a měly je jen pro sebe. Toto chování vychovatelky často trestají tím, že jim odepírají svoji pozornost, což děti ještě více vyvádí z míry. Obecně nejsou tyto děti mezi personálem dětských domovů oblíbené, často je nazývají jako „protivné“. Když jsou ale vychovatelky s dětmi samy, mluví o tom, že jsou „jako vyměněné“. Dalo by se tedy říci, že jsou pro ně ostatní děti konkurencí. S věkem se agresivita těchto dětí vůči ostatním stupňuje a často se dostanou do nápravného ústavu, kde ve společnosti starších a silnějších jedinců ztrácí svoji agresivitu a jsou ostatními považovány za zbabělce. Zůstanou jim ale základní rysy osobnosti, jako je infantilismus a anxieta.

Další dva typy, které popisují Langmeier, Matějček (2011) byly již dříve v literatuře popsány.

První je typ „útlumový“. Tyto děti jsou velice pasivní, plaché a často u nich dochází k regresi a z tohoto důvodu je dítě při běžném pediatrickém, nebo psychiatrickém vyšetření hodnoceno jako slabomyslné. Nejvíce se vývojové opoždění projevuje v oblasti vývoje řeči. Děti útlumového typu nemají zájem o sociální chování, rády si hrají spíše samy jednoduchým způsobem.

Druhým je typ „substitutivní čili náhradního uspokojení“, který je charakterizován tím, že si dítě uspokojuje své potřeby na nižší úrovni například masturbací, přejídáním, nebo předčasnými sexuálními aktivitami. Velmi často se také projevují sadistické tendence, jako například týrání zvířat a ublížování mladším dětem a také se zde objevuje autistické zaměření. Typ náhradního uspokojení se překvapivě vyskytuje hlavně v případech, kdy děti nastoupily do ústavní péče až během třetího roku věku.

Jako poslední je uveden typ „relativně dobře přizpůsobivý čili normativní“. U těchto dětí nejsou pozorovány žádné výrazné odchylky v chování, které by mohly souviset s ústavním pobytu. Hlavním důvodem bude pravděpodobně odolnost vůči nepříznivým vlivům, ale i schopnost získat v podnětově ochuzeném světě dostatek vývojových stimulů.
2.3 Psychická subdeprivace

Subdeprivace je mírnější formou psychické deprivace, která se u dětí podle výzkumných studií vyskytuje nejen v ústavech, ale také ve vlastních rodinách. Jedná se o mnohem častější formu deprivace.

Její riziko spočívá v tom, že je poměrně obtížně identifikovatelná, proto se znevýhodněnému dítěti nedostane často potřebné pomocí. Problematika spočívá v tom, že dysfunkční rodiny mohou často působit navenek velice harmonicky, i když v jádru tomu tak není. Dítě může být dostatečně materiálně i sociálně zabezpečené, ale strádá v citové oblasti.

Jsou ale určité postoje rodičů, které mohou signalizovat riziko psychické subdeprivace, nebo deprivace. Jedná se především o sníženou akceptaci dítěte, kdy rodiče své dítě hodnotí velmi negativně. Mluví o svém dítěti příliš kriticky a vyskytuje se také nedostatek citového zaujetí. Dalším signálem k rozpoznání rizika psychické deprivace je snížená empatie k dítěti. Rodiče nerozumí potřebám a pocitům svého dítěte a nedokážou je tedy správně interpretovat i v případech, kdy je to jasně i zcela cizím lidem. Velmi nápadná je i snížená frekvence interakcí mezi rodičem a dítětem, kdy spolu tráví rodina málo času a rodiče se dítěti moc často nevěnují, nekomunikují (Vágnerová, 2008).

Děti, které prožívají deprivaci, bývají častěji nemocné, mívají více úrazů a také větší sklon k obezitě. Citové strádání se rovněž projevuje v oblasti sociálních vztahů, kdy tyto děti vyvolávají na ostatní nepříznivý dojem, nejsou pozitivně přijímány a bývají hůře hodnoceny. Podle sociogramu jsou jejich vztahy méně příznivé, než bývá zvykem a spolužáci je hodnotí jako největší rváče ve třídě, jako zbabělce, nebo se o ně vůbec nezajímají (Matějček in Vágnerová, 2008).

Existují také určité rizikové faktory, které mohou zapříčinit vznik subdeprivace v rodině. Jako první je osobnost rodičů, kteří jsou často na výchovu dítěte ještě moc mladí, nechtějí plnit svoji rodičovskou roli a to zejména mluvíme-li o citových potřebách dítěte. U 7% rodičů chybí rodičovský pud (necítí vztah k dítěti), 10% rodičů má psychické problémy. Může se jednat například o drogy, gamblerství, schizofrenii, mentální retardaci, vlastní zážitky a antimodely výchovy z vlastní deprivace, mohou mít Downův syndrom, nebo smyslový handicap.

J.Dunovský (1995) popsal tři kategorie rizikových rodičů. První se o svoje děti starat nemohou přestože by chtěli. Další se o své děti starat nedovedou. Zde se jedná například a výše zmíněnou mentální retardaci, nebo nízký věk rodičů. Poslední kategorie rodičů se o
svoje děti starat nechce. Rodiče mají možnost a podmínky, ale převládá karierismus, nezájem o dítě, hostilita.

Děti mohou nezájem o svou osobu vyvolávat svoji pasivitou, tím, že jsou příliš nenápadné a nejsou schopny své rodiče zaujmout. Také často dochází k případům, že děti zklamou očekávání svých rodičů, kteří o ně následně ztratí zájem. Další rizikovou skupinou jsou děti nechtěné, smyslově, tělesně, nebo mentálně postižené a děti autistické. Velkou roli hraje také mentální zralost, jelikož dívky jsou obecně emocionálnější a získají rychleji náhradní osobu, než chlapci. Ti navíc častěji trpí psychickými poruchami, jako je například ADHD (porucha pozornosti s hyperaktivitou), u kterého se vyskytuje vyšší riziko vzniku deprivace. Poslední jsou faktory provokující. Sem patří konflikty v rodině, náročné životní situace, neúplná rodina, nezaměstnanost rodičů a v neposlední řadě také problémy ve škole.

Subdeprivace je velmi vážná hlavně tím, že je poměrně špatně identifikovatelná a zabránit ji můžeme pouze primární prevencí a nastolením vřelého prostředí.

2.4 Následky psychické deprivace a subdeprivace


Lidé, kteří vyrostli v dětském domově, měli nižší vzdělání než je průměr populace. Téměř polovina lidí měla pouze základní vzdělání. Dosažené vzdělání ale nesouviselo s inteligencí. Někteří jedinci zajisté neměli sníženou inteligenci, ale nebyli schopni ji uplatnit. V 36% sledovaných případů bylo možné tyto označit jako nepřízpnobivé: neustále střídali...
zaměstnání, nebo byli nezaměstnaní. Zbyli jedinci sice pracovali, ale na pozici neodpovídající jejich úrovni.

To, jak je člověk schopen zvládnout partnerskou roli vypovídá o tom, jestli je schopen přijmout odpovědnost za jinou lidskou bytost. Lidé, které dříve postihla psychická deprivace mívají často problémy v partnerských vztazích. Problém je v tom, že si často vybírají nevhodné partnery a mají velké potíže nejen s navazováním, ale i s uchováním vztahu. Více než polovina sledovaných byla rozvedena, nebo žila sama. Většinou zasahovaly vztahové problémy spíše muže, ženy se jevily adaptivnější. Tento jev by se dal vysvětlit tím, že v dětských domovech pracuje velká skupina vychovatelů, žen většinou matek, které slouží dívkám jako objekt vzoru. Dívky tedy vnímati ženské role, včetně tě mateřské jako něco dobrého a žádoucího. Bohužel v dětském domově se nevyskytuje velké množství mužů, a proto chlapci nemají koho napodobovat. Navíc děti v dětských domovech jsou vedeny k submisí, proto většinou když opustí dětský domov, končí v partámech, ve kterých se naučí rizikovému chování, které v nich přetrvává až do dospělosti. Lidé se zkušeností citové deprivace zvládají hůře i roli rodičovskou, protože nemají potřebnou emoční zkušenost a také mají špatné zkušenosti z dětství s vlastními rodiči. Tento jev by se dal vysvětlit tím, že v dětských domovech pracuje velká skupina vychovatelů, žen většinou matek, které slouží dívkám jako objekt vzoru. Dívky tedy vnímají ženské role, včetně tě mateřské jako něco dobrého a žádoucího. Bohužel v dětském domově se nevyskytuje velké množství mužů, a proto chlapci nemají koho napodobovat. Navíc děti v dětských domovech jsou vedeny k submisí, proto většinou když opustí dětský domov, končí v partámech, ve kterých se naučí rizikovému chování, které v nich přetrvává až do dospělosti. Lidé se zkušeností citové deprivace zvládají hůře i roli rodičovskou, protože nemají potřebnou emoční zkušenost a také mají špatné zkušenosti z dětství s vlastními rodiči. Tento jev by se dal vysvětlit tím, že v dětských domovech pracuje velká skupina vychovatelů, žen většinou matek, které slouží dívkám jako objekt vzoru. Dívky tedy vnímají ženské role, včetně tě mateřské jako něco dobrého a žádoucího. Bohužel v dětském domově se nevyskytuje velké množství mužů, a proto chlapci nemají koho napodobovat. Navíc děti v dětských domovech jsou vedeny k submisí, proto většinou když opustí dětský domov, končí v partámech, ve kterých se naučí rizikovému chování, které v nich přetrvává až do dospělosti. Lidé se zkušeností citové deprivace zvládají hůře i roli rodičovskou, protože nemají potřebnou emoční zkušenost a také mají špatné zkušenosti z dětství s vlastními rodiči. Tento jev by se dal vysvětlit tím, že v dětských domovech pracuje velká skupina vychovatelů, žen většinou matek, které slouží dívkám jako objekt vzoru. Dívky tedy vnímají ženské role, včetně tě mateřské jako něco dobrého a žádoucího. Bohužel v dětském domově se nevyskytuje velké množství mužů, a proto chlapci nemají koho napodobovat. Navíc děti v dětských domovech jsou vedeny k submisí, proto většinou když opustí dětský domov, končí v partámech, ve kterých se naučí rizikovému chování, které v nich přetrvává až do dospělosti. Lidé se zkušeností citové deprivace zvládají hůře i roli rodičovskou, protože nemají potřebnou emoční zkušenost a také mají špatné zkušenosti z dětství s vlastními rodiči. Tento jev by se dal vysvětlit tím, že v dětských domovech pracuje velká skupina vychovatelů, žen většinou matek, které slouží dívkám jako objekt vzoru. Dívky tedy vnímají ženské role, včetně tě mateřské jako něco dobrého a žádoucího. Bohužel v dětském domově se nevyskytuje velké množství mužů, a proto chlapci nemají koho napodobovat. Navíc děti v dětských domovech jsou vedeny k submisí, proto většinou když opustí dětský domov, končí v partámech, ve kterých se naučí rizikovému chování, které v nich přetrvává až do dospělosti. Lidé se zkušeností citové deprivace zvládají hůře i roli rodičovskou, protože nemají potřebnou emoční zkušenost a také mají špatné zkušenosti z dětství s vlastními rodiči. Tento jev by se dal vysvětlit tím, že v dětských domovech pracuje velká skupina vychovatelů, žen většinou matek, které slouží dívkám jako objekt vzoru. Dívky tedy vnímají ženské role, včetně tě mateřské jako něco dobrého a žádoucího. Bohužel v dětském domově se nevyskytuje velké množství mužů, a proto chlapci nemají koho napodobovat. Navíc děti v dětských domovech jsou vedeny k submisí, proto většinou když opustí dětský domov, končí v partámech, ve kterých se naučí rizikovému chování, které v nich přetrvává až do dospělosti. Lidé se zkušeností citové deprivace zvládají hůře i roli rodičovskou, protože nemají potřebnou emoční zkušenost a také mají špatné zkušenosti z dětství s vlastními rodiči. Tento jev by se dal vysvětlit tím, že v dětských domovech pracuje velká skupina vychovatelů, žen většinou matek, které slouží dívkám jako objekt vzoru. Dívky tedy vnímají ženské role, včetně tě mateřské jako něco dobrého a žádoucího. Bohužel v dětském domově se nevyskytuje velké množství mužů, a proto chlapci nemají koho napodobovat. Navíc děti v dětských domovech jsou vedeny k submisí, proto většinou když opustí dětský domov, končí v partámech, ve kterých se naučí rizikovému chování, které v nich přetrvává až do dospělosti. Lidé se zkušeností citové deprivace zvládají hůře i roli rodičovskou, protože nemají potřebnou emoční zkušenost a také mají špatné zkušenosti z dětství s vlastními rodiči. Tento jev by se dal vysvětlit tím, že v dětských domovech pracuje velká skupina vychovatelů, žen většinou matek, které slouží dívkám jako objekt vzoru. Dívky tedy vnímají ženské role, včetně tě mateřské jako něco dobrého a žádoucího. Bohužel v dětském domově se nevyskytuje velké množství mužů, a proto chlapci nemají koho napodobovat. Navíc děti v dětských domovech jsou vedeny k submisí, proto větší
2.5 Vnější podmínky deprivace

Objevuje se mnoho provokativních faktorů, které mohou vést ke vzniku psychické deprivace. Tyto faktory mohou být velmi rozmanité a složité. Langmeier a Matějček ve své publikaci Psychická deprivace v dětství (2011) uvádějí jako významné vnější podmínky psychické deprivace úplnou kolektivní péči (ústavní výchovu), částečnou kolektivní péči, deprivaci v rodině, deprivaci v širším společenském pojetí a mimořádné životní situace.


Řada lidí je přesvědčena, že ústavní péče může způsobit závažné poruchy ve vývoji dítěte, a že ústavní péče je vždy důvodem k psychické deprivaci. Domnívají se, že pouze rodina je jedinou spolehlivou ochranou proti ní. Bohužel ale některé děti vyrůstají v tak špatných rodinných podmínkách, že jsou ohroženy nejen psychicky, ale jde jim často i o život.

Pro správný vývoj dítěte v rodinném prostředí a pro zamezení vzniku deprivace je důležitým faktorem složení rodiny. Rodina by měla být úplná, protože každý člen plní v rodině svoji roli a naplňuje tak vitální potřeby dítěte. Největším nebezpečím je v rodině absence matky. Ta nejen, že dítě ošetřuje, ale také uspokojuje většinu duševních potřeb dítěte. Daleko častější je ovšem nepřítomnost otce. Otec je pro dítě symbolem autority, kázně a
pořádku. Tyto vlastnosti většinou v pozdějším věku chybí. Navíc jsou děti často neušedněné, nesociální a agresivní vůči dospělým i dětem (Michaux in Matějček, 2011). Další významnou roli hrají sourozenci, kteří si mohou být vzájemnou oporou. Následujícím významným faktorem v oblasti rodiny je socioekonomická a kulturní úroveň. Tento problém se často týká velmi početných rodin, kdy se může každému dítěti dostat jen malého podílu pozornosti a péče. U rodin, které trpí špatnou ekonomickou situací dochází často k fyzickému zanedbávání a podnětové depresi. Překvapivě i v rodinách, kde je socioekonomická úroveň zvláště vysoká se mohou vyskytovat situace nebezpečné z hlediska depravace. Rodiče totiž musí často celé dny pracovat, nebo jsou plně zaujatí společenským životem a své děti dávají na starost chůvám a pomocnou personálu, kdy dítě přijímá mnohočetnou mateřskou péči.

Dalším faktorem může být depravice v širším společenském prostředí. Tyto případy se vyskytují tehdy, kdy bylo dítě vychováno normálním způsobem, netrpělo nedostatkem základních podmínek, ani nedostatkem stimulace, mělo dobré rodinné vzťahy, ale nedostává se mu společenských podmínek. K takové situaci dochází buď v případech, kdy má dítě nějaký těžšídefekt, například smyslový, pohybový, nebo psychický a není schopno se plně zapojit do společnosti mimo vlastní rodinu, nebo když rodina izoluje dítě od okolního světa a nebo když je rodina jako celek sociálně izolována. Toto dítě nepočítá potřebu společenské hry a často i pohybu a tráví dny mezi čtyřmi stěnami se svojí rodinou. Roste také jeho citová závislost na rodičích a hlavně dochází ke kulturní depravaci, to znamená, že nemá potřebu získávat ty hodnoty, které jsou danou společností uznávány.

Ke vzniku psychické depravace také dochází v mimořádných situacích, které nelze zařadit do žádné z výše uvedených vnějších podmínek. Jedná se o události, které jsou způsoby přírodí stavbami či vyvolané společenskými převraty. Dle Langmeiera a Matějčka jsou tyto situace charakteristické určitou mimořádností, náhlým výskytem, širokým společenským dopadem, časově omezeným trváním a dramatickým průběhem. Mezi přírodní katastrofy, které mohou být provokujícími činiteli výskytu psychické depresace, řadíme zemětřesení, požáry, záplavy, větrné bouře či dlouhodobá sucha. V těchto situacích většina dětí strádá nejen po stránce fyzické, nedostatkem jídla a vody, ale i po stránce psychické, kdy je často násilně vytrženo z navyklačného způsobu života a kdy jsou narušeny rodinné svazky. Charakteristickým příkladem společenského převratu, který vytváří základní podmínky pro výskyt psychické depravace, je válka, kdy mohou děti osíťt kdy jsou násilně odejmuty z prostředí, které v nich navozovalo pocit bezpečí a jistoty.
2.6 Vnitřní podmínky psychické deprivace

Prožívání psychické deprivace a její následky mohou mít u každého dítěte jiný dopad. Faktory, které tento dopad ovlivňují, a které vycházejí z psychiky dítěte můžeme označit jako vnitřní podmínky. Langmeier a Matějček (2011) vymezili tyto vnitřní podmínky deprivace: hledisko věku, pohlaví, konstitučních rozdílů či patologických změn v osobnosti.

Je zřejmé, že s věkem se mění potřeby dítěte i citlivost na jejich nedostačující uspokojení. Bylo zjištěno, že dítě v prvním půlroce reaguje velmi citlivě na nedostatek smyslových a emočních podnětů. To vede často ke zpomalenému tělesnému a duševnímu vývoji a k negativismu. Od sedmého měsíce se začne vytvářet určitý specifický vztah, který je základním stavebním kamнем vytvoření bazální jistoty. Období mezi sedmým měsícem a třemi roky je pokládáno za tzv. „kritické období“, kdy dítě začne dávat přednost určitým osobám a projevuje značnou nelibost, když s nimi ztratí přímý kontakt. Pokud si dítě v této době nevytvoří specifický vztah k matce, může mít do konce života problémy s vytvářením si vztahu k lidem a ke společnosti obecně. Pokud se vztah vytvoří a dítě je umístěno do dětského domova, reaguje prudce protestním chováním. Citlivost na vytvoření specifického vztahu trvá zhruba do 3 až 5 let. Po 3. roce života deprivaci mateřskou vystřídá deprivace rodinná. Pokud je dítě do dětského domova umístěno v 6 letech, nemá to na něj už takový dopad jako dříve. Dokáže si totiž najít oporu a jistotu i u ostatních lidí.

Mezi vnitřní podmínky psychické deprivace by se dal zařadit i rozdíl pohlaví, kterému byla vždy věnována malá pozornost. Když se ale podíváme na dětské psychiatrické služby, nacházíme tam až 3x více chlapců, než dívek. Podobný nepoměr se vyskytuje i u nápravných zařízení. Může to mít několik důvodů. Je prokázáno, že chlapci jsou více náchylní k psychickým poruchám. Začínají také později mluvit a jejich sociální vývoj je pomalejší, než u dívek. Pokud jde o typy deprivované osobnosti, u chlapců se mnohem častěji vyskytuje typ „sociální provokace“ a u dívek se mnohem častěji zmiňují obvykle lépe přizpůsobivé a méně zlostné a tím pádem i milejší k vychovatelkám. Ty se jim poté, i když možná nevědomky, více věnují.

Za další významnou vnitřní podmínku psychické deprivace můžeme považovat konstituční rozdíly. Dříve bylo děství bráno jako obecný pojem a předpokládalo se, že všechny děti jsou viceméně stejné a všechny se také stejně vyvíjí. Musíme brát ale v potaz jejich individualitu, která se projevuje rozdílným reagováním na vnější podněty. Pokud si neuvědomíme, že každé dítě je ve své podstatě výjimečné, nemůžeme nikdy pochopit
různorodost následků psychické deprivace. Už novorozenci se liší v reakci na dráždivé podněty, jako je jemný a hlasitý tón, studený předmět na kůži apod. Nejen, že byly rozdílné reakce, ale i to, jak snadno se dalo dítě uklidnit (Birns in Langmeier, Matějček, 2011). To, jaké je dítě už v raného věku může ovlivnit i jeho vztah s matkou a pevnost citové vazby. Ovlivňuje to nejen jak moc dítě křičí a jak snadno se dá utišit matčiným hlasem, ale i zda má sklon k pláči, nebo se spíše směje apod. Tyto rozdíly jsou pak samozřejmě znatelné v interakci s vychovatelkami, kdy se na některé děti soustřeďuje více zájmu a sympatie a ty ponechávají dítě zanedbávaný.


K pohnutí deprivaci dochází zejména u dětí s přímým poškozením mozkového aparátu (např. u rané mozkové obrany). Často se setkáváme s obrovským rozvojem mentálních schopností, pokud se intenzivní rehabilitace podaří dítě „postavit na nohy“ (Langmeier, Matějček, 2011).

Jako poslední faktor ovlivňující vznik psychické deprivace jsou uvedeny poruchy v integraci psychických funkcí. Nejčastěji se jedná o děti, které trpí ADHD. Vlivem psychické deprivace se totiž projevy jako hyperaktivita, roztržkanost a impulzivita často stupňují až do bizarních forem a často vyvolají i u vychovatelů nepříznivé a zavrhující postoje. Dále sem spadají děti, u kterých byla diagnostikována oligofrenie. Ty jsou deprivací často ohrožovány kvůli odmítavým postojům rodičů, které dítě buď zanedbávají, nebo s lehkou myslí svěří do ústavní péče.
3 Psychosociální vývoj v dětství

Abychom mohli zjistit, jak se děti z dětských domovů odlišují od ostatních, musíme nejdříve znát běžný průběh psychosociálního vývoje. Teprve tehdy, kdy budeme znát normu, můžeme zjistit, v jaké míře se děti z ústavní péče od normy odklánějí.

V této kapitole se zaměříme na motorický vývoj kognitivních funkcí, vývoj emocí, průběh školního vzdělávání a sociální vývoj.

3.1 Motorický vývoj

Pohyb pokládáme za velice důležitý faktor, protože stimuluje mozek. Vývoj a pohyb se navzájem ovlivňují a často je adekvátní pohyb předpokladem vývoje. Mezi další významy pohybu se řadí například to, že stimuluje naše svaly. Díky tomu jsme obratní mrštní a rychlí. Pohyb zlepšuje cirkulaci krve, snižuje stres a zmírňuje napětí a tím dokáže i sloužit jako psychoterapeutický prostředek.

Novorozenecký vývoj

U novorozence se projevují především vrozené reflexy, jako například sací, pátrací, Mohrův, uchopovací a další. Říčan ve své publikaci „Cesta životem“ (1990), popisuje, že schopnost kojence ovládat své tělo postupuje od hlavy ke kostrči a od ramenou a kyčlí k prstům na rukou i na nohou. Jako první se tedy začnou ovládat okohybné svaly, a tím dochází ke zkvalitnění zrakového vnímání.

Kojenecký vývoj

Kojenci začnou velmi brzy ovládat svaly šíje. Když položíme kojence na bříško, zvedá hlavu (opozice šíje). Ve třetím měsíci se opírá o předloktí a v šesti měsících je schopen se na chvíli sám posadit. Postavíme-li ho ve třetí měsíci, má-li se čeho držet, vydrží stát.

V devátém měsíci leze po dlaních a na kolenou a brzy poté je pak schopen chůze, pokud ho vede za ruku. Druhá vývojová linie u kojenců je ovládání ruky. V prvním měsíci se můžeme u kojence setkat s uchopovacím reflexem, což znamená, že dítě sahá po předmětech, které vidí a asi ve 40 % případů zasáhne cíl (Říčan, 1990). Tato schopnost ale vymizí koncem prvního měsíce. Pokud ale dítěti vložíme něco přiměřeně velkého do dlaně, je schopno to udržet. Ve čtyřech měsících si předměty strká do úst a v pěti měsících kdy začne používat opozici palce ruky, dokáže předmět uchopit. V šesti měsících je schopno aktivně zatřepat
chrastítkem a v devíti je schopno úmyslně pustit držený předmět. Kojenec je čím dál tím zručnější, dokáže uchopit malý předmět, náplin z lahve a s pomocí i z hrnku.

**Batole**

V batolecím období dochází stejně jako u kojence k obrovským pokrokům v oblasti motoriky. Vývoj hrubé motoriky je patrný na první pohled. V prvním roce začne dítě obvykle s prvními krůčky, které často končí pádem na zadeček. Teprve mezi třináctým a patnáctým měsícem začíná samostatně chodit. Batole je schopno se rozejít z volného postoje a samo se zastavit bez toho, aniž by se někoho, nebo něčeho drželo. Chůze se nyní stává jistější a dítě je schopno se i rozběhnout. Běh je však ještě pomalý a krkolomný. Ve dvou letech je již schopno běhat dobře a téměř bez pádů, je také schopno chodit do schodů bez cizí pomoci. Umy také poposkočit a velice rádo skáče z malé výšky (Langmeier, 2006).

**Batolet**

Batole je schopno se rozejít z volného postoje a samo se zastavit bez toho, aniž by se někoho, nebo něčeho drželo. Chůze se nyní stává jistější a dítě je schopno se i rozběhnout. Běh je však ještě pomalý a krkolomný. Ve dvou letech je již schopno běhat dobře a téměř bez pádů, je také schopno chodit do schodů bez cizí pomoci. Umy také poposkočit a velice rádo skáče z malé výšky (Langmeier, 2006).


**Dítě předškolního věku**

hlavních částí obličeje, kterými jsou oči a ústa. Výsledkem kresby je tak zvaný „hlavonožec“. Postupem času, se zdokonaluje jemná motorika a kresba člověka se stává mnohem detailnější. Pětileté dítě je schopno nakreslit hlavu, trup, nohy, ruce, ústa, oči a nos (Vágnerová, 2005).

**Dítě školního věku**

V mladším školním věku je tělesný růst poměrně plynulý. Děti dostávají trvalý chrup, mění se jim rysy obličeje, čelo ztrácí klenutý tvar, rysy obličeje vystoupí a přiblíží se podobě dospělého. Mozek školáků stále ještě roste, ale jeho růst se výrazně zpomalí.

Velmi výrazně se zlepšuje hrubá i jemná motorika. Děti obratně skáčou přes švihadlo, jezdí na kole, dokážou čím dál prudčeji házet míč. Házení je velmi oblibená aktivita hlavně u chlapců. Podle Říčana (1990) je to typický prvek bojových a loveckých her, proto v něm dívky většinou nevidí smysl. Jelikož si děti zlepšení svých dovedností uvědomují, věnují výcvik v obratnosti často více času, než škole. Toto jednání má i jiný důvod. Tělesná síla a obratnost je totiž jedním z činitelů, které rozhodují o jejich postavení v kolektivu. Ti slabí, malí a neobratní mají většinou postavení outsiderů a to se samozřejmě projeví na jejich psychice. Je také velice důležité dítě podporovat v pohybové aktivitě. V mladším školním věku si už totiž dítě dokáže uvědomit své zdary a nezdary a přeměňuje své výkony s ostatními dětmi. Často se tedy stává, že děti slabé a neobratné podávající horší výkony ztrácí zájem o další pohybové aktivity.

V případě jemné motoriky, která ještě není zcela přesná, se teprve dotváří koordinace mezi zrakem a jemnými pohyby prstů (Říčan, 1990). Při psaní a kreslení jsou pohyby nejprve vedeny od ramenního kloubu, teprve později se začne zapojovat zápěstí a prsty ruky.

Dále se v tomto věku vyvíjí smyslové vnímání. Především v oblasti zraku a sluchu pozorujeme největší pokroky. Dítě je mnohem pozornější, pečlivěji a není tak závislé na svých okamžitých potřebách jako v mladším věku. Rovněž nevnímá už věci v celku, ale je schopno je prozkoumat po částech a soustředí se i na malé detaily. Školák už není také tolik fixován na přítomnost a je schopen se orientovat i v minulosti (Langmeier, 2006).

### 3.2 Vývoj kognitivních funkcí

**Kojenec**

V prvním roce života stojí kojenec na samém začátku myšlení. Jeho myšlenkové operace jsou stále spojeny s aktuálně prováděnou činností, přímým vnímáním a motorickými akty. Proto můžeme hovořit o inteligenci senzomotorické, kterou popsal ve své teorii Jean Piaget. Již u novorozence jsme schopni zpozorovat jakýsi předstupeň inteligence, kdy dochází
ke zdokonalování reflexů, především sacího. Dítě získává přizpůsobivost, je schopno sát nejen prsou, ale i jiné předměty, i když prsou stále upřednostňuje. Z toho důvodu dochází k rozšíření reflexního schématu na nové předměty a rozpoznávací asimilaci. Snaží se také nalézat správnou polohu při sání, což se mu daří čím dál tím častěji. To je možno pokládat za počátek reprodukční asimilace funkčního řádu, neboli evik.(Piaget in Langmeier, 2006). Dítě si při sání také rádo s prsem hraje, aniž by sálo. Původní automatický reflex se rozvíjí do různých činností a postupně jako reflex zaniká. Sání je později řízeno výhradně vůlí k uspokojování základních potřeb tj. utišení hladu. Dítě také začíná koordinovat pohyby s poohnutkami, například co má v ruce, na to se divá, co drží v ruce, to saje. Tato jeho činnost vede k poznávání (ochutnávání) okolního světa.

Kolem 6. měsíce života dochází k výraznému pokroku k poznávání světa. Dítě začíná záměrně jednat a tím působit ve svém okolí změny, které předvidá. Toto jednání je nazýváno kruhová reakce a popsal ho Piaget ve své knize Psychologie inteligence (1966). Jedná se v podstatě o to, že dítě něco bezděčně způsobí, například bouchne rukou do vody při koupání a uvědomí si, že to, co se stalo je výsledkem jeho vlastní činnosti a bouchne do vody znovu, tentokrát již úmyslně. Další fáze přichází zhruba v osmém měsíci, kdy dokáže dítě odlišit prostředek od svého cíle a začíná užívat způsobu chování k dosažení žádoucích cílů. Když se například dítě rozhodne, že se zmocní hračky, která je mimo jeho dosah, hledá prostředky k jejímu dosažení a navede k ní ruku dospělého. O pár měsíců později, zhruba před dosažením prvního roku začne dítě hledat nové prostředky k dosažení cíle. Hračka tentokrát leží na stole a není po ruce žádný vyzkoušený prostředek. V tuto chvíli může dítě úvahou přijít na to, že když zatáhne za ubrus, přiblíží si hračku na dosah ruky. Ve stejně době dochází u kojence k převratnému objevu a sice, že předměty existují trvale. V předešlém období, pokud dítě předmět nevidělo, přestal tento pro něj existovat. Zhruba však udrží v mysli představu předmětu a je schopno na předmět myslet. I když předmět není momentálně v jeho blízkosti, může ho hledat a může s ním počítat, což je významný skok ve vývoji.

**Batoles**

Počátek období batolet se podle Piageta nazývá etapa symbolického a předponového myšlení. Batole se začne zajímat o všechno nové a oproti předchozímu období je nebývále zvědavé. Často hází věci na zem tak, že mění místa odkud je hází i směr, kterým je hází. Jde o další krok v poznávání světa (Langmeier, 2006). Myšlení se posune zase o krok dál. „Kojenec myslel jen na to co viděl. Batole naproti tomu dokáže myslet v představách. Představuje si své možné akce a možné prostředky, a když přijde na řešení, zkusí je“ (Říčan, 1990, s. 117). Když
se například nemůže dostat k předmětu, který je moc vysoko, zamyslí se a vzpomene si, že v kuchyni je stolička, na kterou by si mohlo stoupnout. Takové vyhodnocení situace předpokládá vnitřní obsah, neboli představu. Dítě je schopno pochopit situaci a nelézt vhodné prostředky k řešení problému. Tato etapa vývoje se podle Piageta nazývá etapa symbolického a předponového myšlení. Batole se začne zajímat o všechno nové a oproti předchozímu období je nebývalé zvědavé. Dále se objevuje učení vhledem, při kterém dochází k tzv. „aha-zázitku“. Dítě najednou pochopí danou situaci a přijde na řešení problému.


**Dítě předškolního věku**

batole zjistilo, že se vše neděje jen kvůli němu, tím ale nebyl egocentrumismus plně překonán. Předškolák si například myslí, že ostatní mohou mít jiné názory na věc než on, nebo automaticky předpokládá, že vše vše, co v Č i on. „Když s ním hrajete nějakou hru, předpokládá, že uznáváte stejná pravidla. Co se neshoduje s jeho názorem, to často prostě neslyší. A když mu náhodou rozbit jeho hračku, chápe jen velmi těžko, že to nebylo schválén“ (Říčan, 1990, s. 135.)

Dalším častým projevem předškolního věku je magické myšlení, díky kterému si dítě myslí, že mění fakta podle vlastního přání a jestli se pak stane něco, co si předtím přál, má vitézný pocit úspěšného kouzelníka. Následujícím myšlením typickým pro předškolní věk je rozhodně myšlení antropomorfické. Dítě zlidšťuje neživé předměty a předpokládá, že myslí, cítí, jedí, hněvají se apod.

To těž období je též obdobím otázek. Nejdříve slyšíme neustále „proč“ a „jak“ a poté základní otázky o světě a lidském životě jako proč je tráva zelená, jak vznikl svět, z čeho je obloha apod. Dítě má potřebu všemu přikládat větší smysl, například má sklon chápat vznik světa jako stvoření a nemá smysl mu podávat vědecká vysvětlení, stejně si vytvoří vlastní. K této zvídavosti patří bezesporu zájem o to, jak, jak dítě stvořeno, často si myslí, že existovalo již před narozením. Vysvětlení s čápem a vránou ho většinou uspokojí. Často taky můžeme s úst předškoláka slyšet o smrti. Z jednoho důvodu proto, že ji považuje za zajímavou záhadu, a také proto, že z ní má strach. Smrt nechápe jako něco definitivního, proto si ji představuje jako pobyt v hrobě zaživa, jako samotu, bezmoc a ohrožení nějakými zlými bytostmi (Říčan, 1990). Z toho samého důvodu není ještě schopno doopravdy truchlit.

Dítě školního věku

Po nástupu do školy, se musí dítě naučit pracovat a také se učí myslit. „Při zvládání látky se dítě učí myšlenkovým obratům, které se stávají běžnou rutinou a lze je proto různě kombinovat, skládat ve větší celky“ (Říčan, 1990, s.160). Tím se myšlení prohlubuje, je efektivnější a około sedmi let přechází podle Piageta myšlení názorné do stádia konkrétních operací. Toto stádium je jakýmsi počátkem logického myšlení. Když se vrátíme k příkladu se skleničkami, školák již pochopí, že když nasypeme korálky do užší skleničky, bude jich stále stejně. Dítě už se neřídí tím co vidí, ale jednoduchou logikou. Když se ho zeptáme na vysvětlení, bud řekne, že kdybychom nasypali korálky zpět do původní sklenice, bylo by jich stejně nebo že jsme přeci žádné neubrali, ani nepřidali. Když tento úkol, který předškolák nezvládl, dáme desetiletému, bude překvapen, proč se ho na to vůbec ptáme.


Čím je dítě starší, tím přesněji můžeme měřit jeho inteligenci. Dítě se dokáže lépe ovládat a podává proto stabilnější výkon a také se inteligence projevuje v stále větším počtu činností. Často se můžeme setkat s předsudkem, že inteligenční kvocient je stálý, neměnný a jakmile se jedou změří, platí po celý život. To není tak úplně pravda. V důsledku úrazu hlavy, nebo mozkového onemocnění, jako je například encefalitida, může dojít k libovolně velkému poklesu. K vzestupu dochází často v případech, kdy zanedbaná dítě, často s podnětovou deprvací, je umístěna do dětského domova, kde má dost příležitostí k rozvoji. U opravdu velkého zanedbání se může zvýšit IQ během pár let až o čtyřicet bodů. Pokud ale dítě pochází z harmonického prostředí, může se IQ zvýšit maximálně o 15 bodů.

Další, co se v tomto věku vyvíjí je smyslové vnímání. Zde především v oblasti zrakového a sluchového vnímání pozorujeme největší pokroky. Dítě je mnohem pozornější, pečlivější a není tak závislé na svých okamžitých potřebách jako v mladším věku. Také nevnlíma už věci v celku, ale je schopno je prozkoumat po částech a soustředí se i na malé detaily. Školák už není také fixován na přítomnost a je schopen se orientovat v minulosti a říct, co bylo blíže přítomnosti a co dále. Začne toho využívat slovy, jako jsou ,,zítra‘‘, ,,později‘‘, ,,za týden‘‘ a dobré chápe jejich význam (Langmeier, 2006).

Také v oblasti řeči dochází k velikému posunu, především v rozvoji slovní zásoby. Školák dokáže vytvářet mnohem delší věty a i celá stavba vět a užití gramatických pravidel jsou mnohem složitější. Také posun v artikulaci je značný. Vlivem školy by měla v prvních letech školní ocházky vymizet patlavost. Musíme mít ale na zřeteli interindividuální rozdíly, které jsou mnohdy výrazné nejen ve slovní zásobě, ale i v jejím obsahu, ve skladbě apod. Tyto rozdíly jsou často způsobeny kulturními a sociálními rozdíly. K tomuto problému dochází často u romských dětí, které i když je jejich mateřským jazykem čeština, může být její forma
často odlišná. Tyto rozdíly pak stěžují pochopení látky a zhoršují školní výkony. K zabránění tohoto jevu se často využívají přípravné třídy základních škol, ve kterých se tento handicap dá zmírnit.

### 3.3 Sociální vývoj

**Novorozeneč**

Řičan (1989) popisuje rané okamžiky socializace, ke kterým dochází první hodinu po narození. Novorozeneč leze po matčině těle, vyhledává oční kontakt a energicky saje. Toto chování má na matku větší veliký vliv a slouží k tomu, aby si dítě k sobě matku citově připoutalo a tím si zajišťuje budoucí přežití. V případě, že se cíl podaří splnit, je dítě po dobu prvního měsíce zcela pasivní a nechává o sebe pečovat. Z počátku sice větší části prospí, ale vyskytují se i stavy čilé bdělosti, ve kterých můžeme pozorovat úsměv. Úsměv je primárně vrozená reflexní aktivita, kterou dítě zpočátku využívá bezděčně a vyjadřuje jím pocit tělesného pohodu. V dospělých ale i přesto vyvolává pozitivní emoce a ochranitelské cíle.

V prvním měsíci je možné vyvolat úsměv šimráním, houpáním, vysokým hlasem a přiblížením velké panenky, která má lidský obličej. Dítě se naučí svůj úsměv ovládat kolem pátého měsíce, kdy už se jedná o úsměv sociální. Neusmívá se na věci a na neznámé lidi, ale pouze na své blízké a známé.

Jako další způsob komunikace využívá předřečovou aktivitu, jako je broukání. Tato aktivita je vrozená a funguje tak, že dítě vydává vokalizaci, kterou vzpamatovalo pozornost dospělých, kteří mají dítě tomu větší tendenci na dítě mluvit v tímto stimulovat jeho rozvoj řečových dovedností. (Vágnerová, 2005). Další funkce broukaní je většího citového připojení rodičů. Ti jsou totiž z broukání často dojatí a tráví s dítětem více času, aby mohli slyšet další, a čím se vokalizace více blíží lidské řeči, tím mají víc pocit rozhovoru.

**Kojeneč**

Vágnerová (2005) ve své knize popisuje průběh socializace u kojence, který rozděluje na trimestry. Jako první trimestr ze sociálního hlediska lze označit fázi základní sociální orientace. V tomto období je pro novorozence všechno nové a neznámé, není zatím schopno rozlišovat předměty živé a neživé známé a neznámé. Toto období je označováno jako období preobjektální, což znamená, že dítě vnímá, ale nediferencuje, tedy nemůže žádný objekt preferovat. Toto období je velice egocentrické a dítě se zaměřuje především na tělesné pocity...
vázané na orální aktivitu. Dítě není rovněž schopno odlišit, zda pocity, které prožívá, jsou důsledkem vlastní aktivity, nebo aktivity jiných osob, převážně matky. Rozlišuje pouze to, zda mu jsou přijemné, či nepřijemné. Mezi družím a třetím měsícem života se začne dítě více zajímat o vnější svět. Je to způsobeno převážně tím, že je již schopno zvedat hlavici a tím se mu rozšiřuje zorné pole. V tomto období je dítě schopno rozlišovat živé a neživé předměty.

Jde o tak zvanou fázi předběžného objektu. Ty živé objekty - lidé jsou pro něj zajímavější, protože se dají snadněji odlišit. Ve 4. měsíci se pro dítě stává lidský obličej atraktivním sociálním stimulem, na který reaguje mimikou, nejčastěji úsměvem.

Druhý trimestr Vágnerová (2005) nazývá fázi sociálně diferencující, kdy dítě neodlišuje pouze živé a neživé předměty, ale rovněž rozlišuje i v rámci jedné kategorie. Některým podnětům dává přednost, déle se na něj dívá a dokážou ho lépe zaujmout. Začíná také rozlišovat různé lidi a některým také dává přednost. Co se týče diferenciace v rovině manipulativní, zde k výraznému pokroku nedošlo. Dítě manipuluje se všemi předměty včetně svého těla stejně, bez ohledu na jejich rozdílné vlastnosti. V kontaktu s lidmi je dítě mnohem živější, reaguje na ostatní všemi možnými prostředky tj. nejen mimikou a pantomimikou, ale i úchopem například hračky. Zároveň reaguje na projevy jedinců, se kterými komunikuje, jako například řeč, úsměv, křik, hluk a reaguje na ně. V době mezi třetím až šestým měsícem se začnou objevovat první sociální hry, kdy se dospělý většinou iniciátor a dítě zaujímá spíše pasivní roli, i když je hrou velmi zaujaté. Probíhá například tak, že dospělý se na dítě chvíli divá a poté se odvrátí a podívá se znovu. Tuto činnost několikrát opakuje. Dítě má radost, že se vždy objeví známá lidská tvář a tato radost se zvyšuje. V takové hře se také potvrzuje schopnost zapamatování si určitého objektu.

Jedná se o obvyklý jev, který by měl během krátké doby vymizet. „Specifické pouto k matce se považuje za prototyp všech dalších silných citových vztahů: přátelských, milostných a patrně i rodičovských“ (Říčan, 1990, s. 94). Nevytvoření tohoto pouta může mít za důsledek vznik psychické depravice a s ní spojené další problémy, jako například povrchní vztahy, absence blízkých přátel a postrádání smyslu života. V této době také dochází k chápání principu vztahu příčiny a následku v sociální oblasti, kdy dítě opakuje nejrůznější aktivity, až vyprovokuje žádoucí reakci dospělého.

**Batolet**

Zlepšená pohyblivost u batolete přispívá k obohacení společenského života. Dítě se už dokáže samo pohybovat jak po bytě, tak po zahradě a aktivně navazuje kontakt se všemi členy domácnosti, včetně domácích zvířat. Ke každému z nich si utvoří specifický vztah, vzhledem k tomu, jaké s nimi má předchozí zkušenosti. „Batolet rozlišuje lidi dle skupin blízkosti (blízké, známé a zcela cizí), dle pohlaví (muže, ženy) a dle věku (dospělé a děti). V batolecím věku se většinou mění vztah k cizím lidem, děti se jich velmi přát.“ (Říčan, 1990, s. 94). Vztah k ostatním dětem se také změnil. Kojenec si všude spíše prohlížel, ale u batolete je běžná náklonnost k druhým dětem a potěšení z jejich přítomnosti (Vágnerová, 2005, s. 146). Vztah k ostatním dětem se také změnil. Když například jiné dítě pláče, podá mu hračku, nebo ho pohladí. K velkému vývojovému posunu dochází mezi 15. a 24. měsícem, kdy je podle Kohlberga batolet v předkonvenčním stádiu morálního vývoje a začíná tedy postupně chápat sociální normy jako předpisy pro vlastní chování. Morálka je v tomto období samozřejmě heteronomní, tudíž dítě chápe, že ať jsou pravidla rodičů jakákoliv, musí je respektovat. Motivace k žádoucímu chování je očekávání odměny a strach z trestu slouží jako vyloučení nežádoucího chování. Informace o sociálních normách dostává dítě buď z pozorování ostatních lidí, nebo pomocí verbálního sdělení. Přijetí norem velmi závisí na kvalitě vztahu s rodiči, pokud je totiž vztah vrelý, usnadňuje dětem podřízení se pravidlům (Vágnerová, 2005). Pokud dítě pochopí a přijme základní normy, má tendenci hodnotit vlastní chování, případně chování ostatních. Často to probíhá tak, že poučuje mladší sourozence, co mají dělat. Když rodiče dětem nedávají řád, provokují často tak dlouho, až se jim konečně dostane nějaké omezující reakce. Nedostatek výchovného vedení může vést k depravaci v oblasti potřeby smysluplného učení.
V batolecím věku se také mění vztah s matkou. Pomalu dochází k separaci z vázanosti na matku, což je také spojeno s vývojem motorických dovedností a „možností úniku“.

Dítě se reálně pokouší odpoutat od matky, například tím, že matce kousek uteče. Matka poté k dítěti přibíhne a pevně ho sevře. Tím mu dává najevo, že je stále dosažitelná. V tomto věku se objevuje určitý rozpor, kdy dítě na jednu stranu pokračuje v separaci, na druhou stranu má ale strach z přílišného oddělení od matky. Ta by měla tedy poznat, kdy se chce dítě separovat a kdy naopak chce, aby mu byla nablízku a podle toho uzpůsobit své chování. Pokud dojde z určitého důvodu k úplnému odloučení od matky, například právě umístěním do dětského domova, vyvolává to u batolat velmi silné reakce. Ty mají tři typická stádia:

1. stádium protestu - dítě pláče a volá matku, snaží se zbavit onoho cizího člověka a nemůže pochopit, že je skutečně opuštěno.

2. stádium zoufalství - dítě postupně ztrácí naději, méně naříká, je apatické, bez zájmu o cokoliv.

3. stádium odpoutání od matky - jestliže odloučení trvá delší dobu, dítě se upne k náhradní osobě a jeho chování se přibližuje normálnímu. Pokud ovšem přijde matka na návštěvu, při loučení dítě opět pláče a často se zdá, že mu návštěva uškodila (Říčan, 1990).

U batolat začíná vztah s otcem hrát větší roli. Otcové poskytují dětem jiné zkušenosti a oživují jejich stereotyp, kladou větší důraz na dodržování řádu a plnění určitých požadavků, podporují rozvoj samostatnosti. Otcové taky podporují rozvoj generové identity více než matky a mají vyhraněnější generové stereotypy a vytvářejí větší tlak na přijetí této složky sebepojetí u svých dětí (Vágnerová, 2005). Pokud věnuje otec dítěti dostatek času, vytváří se mezi nimi obdobná vazba jako s matkou, protože dítě je schopno citového připoutání k oběma rodičům.

Další, kdo může sloužit jako zdroj sociálních zkušeností, jsou samozřejmě sourozenci, se kterými tráví dítě někdy více času, než s rodiči. Soužití s nimi umožňuje přenést sociální dovednosti naučené rodiči na vrstevníky a zkusit si, jak to zabraňí. To, jaký vztah budou mít děti ke svým sourozencům závisí především na tom, zda jsou sourozenci mladší, či starší. Přirozeně děti berou často narození sourozence jako ohrožující událost a žárlí na něj. Toto chování se začne projevovat až po jeho narození, jelikož až tehdy se začnou chovat rodiče jinak. V době těhotenství dítě nemá důvod cítit se ohroženě, jelikož se chování rodičů nijak výrazně nemění, je tedy šťastné, protože oni jsou také šťastní. Jakmile se ale dítě narodí, může mít batole pocit, že už není tak milováno jako dříve a novorozenecký rivala, který mu něco vzal. Na tuto rivalitu většinou batole reaguje regresí - napodobuje
chování novorozeněte a tím se snaží připoutat pozornost rodičů. Ne vždy ale musí být pro batole nový přírůstek do rodiny nepřítelem. Někdy se snaží matce pomáhat, napodobuje její chování a dokáže se chovat altruisticky a pečovatelsky. V tomto případě ale zůstává problémem batolecí egocentrismus, to znamená, že děti v tomto věku se nedokážou soustředit na potřeby kojence a odhadnout jeho možnosti a kompetence, například dávají kojenci řízek apod. Vztah ke staršímu sourozenci je podobný, jako vztah k dospělému. Starší sourozencem je pro dítě velmi atraktivním modelem, jelikož je pro něj pochopitelnější, než jsou dospělí.

**Dítě předškolního věku**

V předškolním věku není rodina jedinou skupinou, ve které probíhá socializace. Tuto fázi lze označit jako fáze přesahu rodiny. Kromě své rodiny se dítě předškolního věku stále více setkává se sociální skupinou svých vrstevníků. Pokud si dítě v rodině osvojí základní způsoby sociálního chování jako je komunikace, vnímání pocitů druhých, empatie, ovládání vlastních emocí, respektování potřeby druhých, řešení konfliktů apod. a vychází-li ze silné rodinné vazby, neměl by mít se zařazením do jiných sociálních skupin potíže. Pokud si ale zafixoval méně vhodné způsoby chování, bude mít v dalších sociálních skupinách problémy a jeho nejistota se bude zvyšovat.

Dítě se tedy socializuje ve třech oblastech. První je rodina, která je především zdrojem jistoty a bezpečí. Další jsou vrstevníci, které jsou pro předškoláka rovnocennou skupinou. Tato skupina pomáhá k určitému osamostatňování, k rozvíjení prosociálních způsobů chování a může sloužit také k uspokojení potřeby seberealizace a sebepotržení. Poslední z této triády je mateřská školka, která vystupuje jako první instituce, s níž se dítě setkává. I když ve školce ještě nejsou tak přísná pravidla, jako ve škole, dítě se zde již učí určitému řádu a přizpůsobení se požadavkům, které jsou na něj kladené. Když je dítě zařazeno do mateřské školky, dostane se do skupiny neznámých dětí, kde už není tak privilegovaný a svoji pozici si musí teprve prosadit.

Vztahy mezi členy rodiny jsou pro dítě samozřejmě stále velmi důležité. rodiče jsou pro dítě především zdrojem jistoty, jelikož vědí, že mu jsou vždy nablízku a může se na ně spolehnout. Jsou také významnou autoritou. Děti si velice cení jejich rodičovské role a věří, že by si poradili úplně se vším. „Přesvědčení o rodičovské omnipotenci slouží jako potvrzení jistoty jejich bezpečí“ (Vágnerová, 2005, s. 204). Rodiče tedy představují pro předškoláky vzor, se kterým se identifikují. Tato identifikace se projevuje především vznikem svědomí, převzetím rodičovských norem (identifikaci s těmito normami). Dále je tu vysoká potřeba
zastávat roli rodiče, která se uspokojuje především ve hře, kde si vyzkouší roli dospělého a procvičí si ji. To slouží jako příprava na budoucí život.

V předškolním období se také mění vztah k oběma rodičům, jelikož se dítě vyvíjí a chová jinak. Současně i rodiče mají na dítě větší požadavky a očekávání, než dříve. Matka tráví s dětmi obvykle více času a více se zaměřuje na každodenní činnosti. Hry s matkou jsou spíše klidnější, v domácím prostředí. Matky také s dětmi více mluví, jejich verbální projev je emotivnější a nežmatka, když se s ními smlouvá o vztahu typu jeho chování, což je v rámci přípravy na budoucí život.

Další význam v oblasti socializace jsou sourozenci. Jelikož jsou zdrojem zkušeností, mohou se od nich něco naučit. Interakci s nimi se navíc učí komunikačním dovednostem na jiné úrovni, než tě rodičovské. „Všechny sourozenecké interakce, dokonce i ty nepřátelské, podporují rozvoj sociálního porozumění pocitům i potřebám jiných lidí“ (Vágnerová, 2005, s. 208). Starší sourozenec může být pro toho mladšího zdroj jistoty a bezpečí a může mu poskytovat ochranu. On sám se tím učí zvládat nadřazenou roli.

Již u batolate jsme si všimli určité interakce s vrstevníky. Batolata se oslovují, podávají si hračku, usmíjejí se na sebe. Předškolák je v dětském kolektivu ale podstatně spokojenější, jelikož si s vrstevníky dokáže složitě hrát, což ho evidentně baví. V tomto věku je navázání vztahu s vrstevníkem i když nedopadne příliš dobře, nesmírně důležitou zkušeností a rodiče by jej měli co nejvíce podporovat především u jedináčků. Když se totiž v tomto věku nenaváže žádný vztah k vrstevníkovi, vzrůstá u dítěte nejistota, která je potom pronásleduje po následující roky. Má sice zkušenost s dětmi ve větším kolektivu, nedokáže se ale sblížit. „Náš plachý samotář má stále menší naději že naváže trvalejší přátelství, protože ostatní děti o něj nestojí. Jejich vztahy jsou dynamické, dokáží se pohádat a usmířit, trochu intrikovat a poplouvat, poprat se, aniž by si ublížily, pomazlit se, aniž by propadly zmatku, žertovat a neurazit se“ (Říčan, 1990, s. 137).

Jak jsme se zmínili v předešlé kapitole, jednání a především myšlení předškoláků je stále egocentrické, což se projevuje i ve vztahu k vrstevníkům. Předškolák totiž nechápe, že ostatní děti mohou mít jiný názor než on. Proto se může velmi snadno stát, že se dva egocentrikové dostanou velice rychle do konfliktu. Z toho důvodu jsou vztahy v tomto věku
často povrchní a krátkodobé. I přes zjevný egocentrismus se ale dokáže předškolák včítit do druhého dítěte a je schopen z jeho tváře poznat, co asi v daný okamžik cítí.


**Dítě školního věku**

V období mladšího školního věku je ze socializačního hlediska nejdůležitější vstup do školy, čímž dochází k většímu odpoutání se od rodiny a přípravě na život. Úspěšnost ve škole předpovírá pozdější zařazení ve společnosti. Nástup do školy je pro dítě obrovskou životní změnou a velkým množstvím nových sociálních zkušeností. Rozvíjejí se vztahy s různými lidmi mimo rodinný kruh, ať už jde o učitele, nebo vrstevníky.

Rodina je ale stále sociální skupina, která je důležitou součástí identity školáka. Matka slouží nejen k praktickým věcem, jako je poskytnutí obživy, oblékání, pomoc s učením, ochrana před nebezpečím apod. ale skrz tyto praktické činnosti mu poskytuje něhu a radost (Říčan, 1990). Jelikož je školák střízlivý realista, přestává být tolik mazlivý, ale jeho vztah k matce je ještě kladnější, než byl v předškolním věku. To je způsobeno tím, že už se dokáže mnohem lépe vyznat v rodičovských postojích, jejich motivaci a dokáže se lépe orientovat v rodných vztazích. Dále od matky potřebuje otevřenou komunikaci a upřímnost. V tomto věku se totiž setkává s množstvím citových problémů a otevřenou komunikaci se naučí vyznat ve svých pocitech a přijímat je takové, jaké jsou.

Vztah s otcem je většinou bezproblémový. Funguje jako zdroj poznatků a rovněž jako opora samostatnosti, sebedůvěry, podporuje dětí, aby se nebály zkusit něco nového, či těžkého, učí je ovládat svoje emoce, prosadit se, respektovat pravidla a přijmout prohru (Vágnerová, 2005). Otec pro děti představuje většinou větší autoritu, než matka. Možná to je proto, že matka tráví s dětmi mnohem více času a její každodenní zásahy se již stanou stereotypními. Za další důvod bychom mohli považovat otcovu fyzickou stránku. Proti matce je větší a statnější, což už samo o sobě vzbuzuje v dětech autoritu.
Pro správný vývoj dítěte v sociální oblasti je velice důležitý vztah mezi rodiči. Dítě totiž žádný jiný vztah dvou osob opačného pohlaví nezná tak důvěrně, jako právě vztah rodičů a jejich chování a komunikace je pro něj vzorem do budoucího života. Může se tedy stát, že když se k sobě rodiče nechovají hezky a křičí na sebe, bude to brát dítě jako normu a bude v dospělosti křičet na svého partnera, nebo partnerku. O tomto přenosu hovoří Koukolík (2008) jako o jakémsi bludném kruhu. Když dítě uslyší křik u rodičů, bude křičet na svoji partnerku v dospělosti také. Jeho dítě to uslyší a celý proces se opakuje.

Rozpad rodiny je pro dítě obrovskou zátěží a zakoření v dítěti pocítí obrovskou ztráty bezpečí. Rodina pro něj byla samozřejmostí a představovala útočiště, což se nyní mění. Navíc často dochází k tomu, že rodiče na sebe „házejí špínu“, z čehož je dítě obrovsky zmatené a neví, komu má věřit. Když jeden z rodičů odejde, dítě se cítí zahanbené a má pocit, že odešel kvůli němu. Zde si můžeme povšimnout určité regrese do stádia egocentrismu, kdy si dítě myslí, že ono je tím důvodem k tomu, že tatínek odchází (Vágnerová, 2005). Současně popisuje tzv. syndrom zavrženého rodiče, kdy je dítě neustále přesvědčováno o negativních vlastnostech nepřítomného rodiče. Může se vyvinout k druhému z rodičů odmítavý postoj a může dojít až ke vzniku nenávisti.

Vztahy se sourozenci se začínají stabilizovat do určité podoby. Mohou být pozitivní, negativní, nebo ambivalentní a tato podoba se do puberty moc nemění. Toto soužití stále umožňuje získávání nových socializačních zkušeností. Sourozenci spolu často soupeří, ale jsou schopni se i rozumě domluvit a vzájemně se podporovat.

Vztahy se sourozenci jsou sice důležité, ale ve skupině kamarádů získává dítě úplně jiné zkušenosti, jelikož kamarádů jsou obvykle stejného věku a pohlaví, můžou s nimi sdílet jiné zážitky než se sourozenci a hlavně, kamarády si může dítě vybrat, kdežto se sourozencem prostě musí nějak vyjít. Vrstevnici mají v tomto období několik funkcí.

První funkci je poskytování jistoty a bezpečí. Zde si můžeme všimnout, že to samé je poskytováno rodinou, především matkou. Vrstevnici poskytují dítěti emoční oporu, když potřebuje řešit problémy, které se s rodiči řešit nedají. Podporu mu vrstevnici poskytují aktivně – naslouchají, projevují solidaritu, a někdy také pasivně pouze svoji přítomností, která v dítěti vyvolává pocit bezpečí.

Druhou funkcí je možnost získání nových zkušeností. Dochází také k upokojování potřeby stimulace a učení. Jelikož mají vrstevníci všichni zhruba stejnou stejné kompetence, učení se sociálním dovednostem jako je komunikace, kooperace, soupeření, získání postavení apod. je pro ně podstatně snadnější, než když je k tomu nutí rodiče.
Poslední funkci je seberealizace. Jak jsem výše zmínila, vrstevníci pro dítě představují rovnocennou referenční skupinu a motivují k výkonu jiným způsobem, než rodiče. Není pro ně až tak důležitý úspěch ve škole, nýbrž pohybové schopnosti a fyzická síla. Těm se přikládala důležitost již v předškolním věku a i zde platí, že dítě nešikovné a neobratné nemívá dobré postavení ve skupině vrstevníků.


Vztahy v období mladšího školního věku už sice nejsou tak povrchové jako u předškoláka, přesto se ale netvoří její tak silné citové vazby. Vytváří se spíše jakési společenství několika dětí, které obvykle vydrží do po dobu několika měsíců (Vágnerová, 2005).

Za další velmi podstatnou sociální skupinu můžeme považovat školní třídu. Rozdíl mezi školní třídou a vrstevníky, se kterými se dítě potká na hřišti, je to, že spolužáci jsou všichni skoro stejně staří a mají stejné kompetence, proto mezi nimi panuje určitá rovnost.

3.4 Emoční vývoj

„Emoce jsou základem vývojového procesu, stimulují rozvoj mnoha dalších psychických funkcí. Vývojově předcházejí rozvoji kognitivních schopností, slouží jako bazální hodnotící, orientační a regulační systém.“ (Vágnerová, 2008, s.96).

Novorozenec

Emoce jsou vrozené a začnou se projevovat již od narození základními pocity libosti a nelibosti, které se postupně rozvíjejí. Úsměvem dokáže dítě vyjádřit pohodu a ve třetím až čtvrtém měsíci radost. K dalším vývoji dochází v období mezi šestým a devátým měsícem, kdy dochází k diferenciaci úzkostí a strachu. Od toho se poté odvíjí strach z cizích lidí a separační úzkost. U dětí raného věku slouží emoce především jako prostředek komunikace. Dítě dokáže vnějším projevem emocí sdělit co cítí před tím, než se naučí mluvit a je schopno vnímat emoční projevy ostatních lidí a reagovat na ně (Vágnerová, 2005). S blížícím se koncem prvního roku života je dítě schopno vnímat několik emočních projevů současně, jako je například výraz tváře, tón hlasu apod. a tak určovat, v jakém ladění se daný jedinec nachází. Proto na něj reaguje různým způsobem. Pozitivní emoce ho budou uklidňovat, naproti tomu negativní v něm budou vzbuzovat obranné reakce.

Batolet

V batoleticím období dále dochází k diferenciaci emocí (Vágnerová, 2005). Ve své publikaci popisuje charakteristické emoční projevy v batoleticím věku. Ve druhém roce života se začne objevovat hnev a vztek, někdy i značné intenzity, až afektu. Dítě tak signalizuje aktuálně prožívanou frustraci, kterou cítí jako osobní újmu a dokáže vzteké protestovat proti rozhodnutí dospělých. Tyto emoční prožitky mají několik funkcí. Přispívají k pochopení sebe samého, k uvědomění si vlastní odlišnosti a rovněž k poznaní jiných lidí a jejich postojů k dítěti. S přibývajícím věkem začínají děti chápat význam pravidel a začínají se objevovat pocity studu, jako reakce na překročení normy. V tomto kontextu se někdy můžeme setkat i s projevy lítosti a smutku. Další z charakteristických emocí je strach, který bývá spojen hlavně s pocity nejistoty. Jde o strach z neznámých objektů, z opuštění matkou apod. S růstem sebeuvědomění se začínají vyskytovat sebehodnotící emoce, jako pocit zahanbení, nebo naopak projevy hrdosti a pýchy, pokud se dítěti něco povede.

Rovněž se mění vztahy k lidem. Strach z cizích lidí a separační úzkost začnou od druhého roku postupně klesat, děti si více uvědomují reakce jiných lidí a můžeme se setkat i s projevy žárlivosti na jinou osobu, především sourozence. U batolete se také rozvíjí empatie,
kdy umí do určité míry rozpoznat emoční ladění rodičů a přizpůsobit mu své chování. Nedokáže ale ještě oddělit vlastní emoce od emoci jiných lidí. Pláče když ostatní pláčou, směje se, když se ostatní smějí.

**Dítě předškolního věku**

U předškolních dětí je emoční prožívání výrazně stabilnější a vyrovnanější, než jaké bylo u batolat. Sice se jim stále střídají emoce. Smějí se, pak pláčou, obecně ale převládají emoce pozitivní a ubývá negativních emočních reakcí. Můžeme se domnívat, že tato změna je způsobena tím, že předškolní děti dovedou nespokojenost vyjádřit jedním způsobem a také jsou schopni své negativní emoce odreagovat například pomocí her.

Vágnerová (2005) popisuje typický způsob emočního prožívání předškolních dětí v několika bodech. Vztek a zlost se neprojevují tak často, ale když se objeví, většinou je to v situaci, kdy je dítě frustrováno a jeho kontrola emočních projevů selže. Pomocí dětské představivosti někdy dojde k projevu strachu, jelikož si dítě v mysli vytváří různé imaginární bytosti jako strašidla, ježibaby apod. Děti také mají tendenci se navzájem strašit. Problém ale spočívá v tom, že v závislosti na temperamentu se míra bázlivosti u jednotlivých dětí liší a ony reagují na stejný podnět různým způsobem. Někdy příliš velká bázlivost může vést k ulpění na dospělé osobě a odmítání samostatnosti.

Jak jsem se výše zmínila, emoční ladění předškoláků je převážně pozitivní a typickým emočním stavem je v této době veselost a s ní spojený rozvoj smyslu pro humor. To, jak děti chápou veselé situace se odvíjí od uvažování dětí toho kterého věku. Nejtypičtější pro předškoláky je opakování nesmyslných, nebo tabuizovaných slov. To, že se předškoláci navzájem baví různými vtipy, je považováno za projev důvěry kamarádského vztahu. (Matějček in Vágnerová, 2005). Dítě v předškolním věku, již chápe rozsah nejbližší budoucnosti a dovede se proto na něco těšit, nebo naopak se budoucích událostí obávat.

Předškolák je již schopen odhadnout budoucí citové prožitky, ať už jde o vlastní emoce, či odhad pocitů druhých (Saarni a kol. in Vágnerová, 2005). Snadno už se tedy orientují v základních emocích, mají ale ještě problém se plně orientovat v komplexnějších emocích. Ve čtyřech letech si dítě vůbec neuvědomí, že může prožívat různé emoce najednou. V pěti letech si to sice uvědomí, ale pouze některé emoce jsou pro něho slučitelné. Jde např. smutek a stud, nebo štěstí a pýchu. Teprve šestileté dítě je schopno pochopit, že člověk může být šťastný a smutný zároveň.

V předškolním věku se rozvíjí emoční inteligence, děti dovedou projevit empatii, chápou své emoční prožitky a dokážou oddálat své citové projevy. Rozvíjejí se i vztahové
emoce. Můžeme se setkat s city jako je lásk a, sympatie a nesympatie, ale také soucit a pocit sounáležitosti. V tomto věku děti začnou chapat, že vnější výraz nemusí být vždy jednoznačný a může klamat. Pochopí, že lidé nedávají vždy své emoce na jevo (Vágnerová, 2005).

**Dítě školního věku**


Vztahy s ostatními lidmi mohou fungovat jako emoční opora, i jako zdroj strachu. Emoční opora představuje pro školáka především rodina, později také vrstevníci. Sdílení emočního prožívání je velmi důležité pro emoční i sociální rozvoj dítěte. Toto sdílení emocí, atď už pozitivních nebo negativních, mu napomáhá k jejich diferenciaci, porozumění a umožňuje i jejich lepší ovládání. Sdílení emočního prožívání s vrstevníky je mnohem jednodušší, neboť jsou na stejně úrovni a zažívají podobné problémy, které i podobně interpretují (Vágnerová, 2005). Často se může stát, že různě děti prožívají a hodnotí rozdílné situace jinak a pomocí emočního sdílení a zpětné vazby se může dítě naučit lépe se orientovat v emocích ostatních.

V tomto věku dochází k vnitřnímu regulování emocí. Dítě si uvědomí, že svoje emoční projevy musí ovládat. Nejprve dochází k potlačování vzětu, který je společností nejméně žádaný a později dokáže již dítě ovládat pocity strachu a smutku. Můžeme se domnívat, že později potlačuje tyto emoce proto, že v předškolním věku rodičům nevadí, ale mezi školáky je strach považován za projev slaboty.
S příchodem do školy je důležité, aby bylo dítě emočně zralé a pozitivní, jak má v tomto věku být, jinak může totiž docházet ke vzniku úzkosti a strachu ze špatných studijních výsledků.

3.5 Rozvoj osobnosti a sebepojetí

Novorozenecké dítě

Když se dítě narodí, sbírá první zkušenosti z kontaktu s novým prostředím, kde působí ono na své okolí a okolí na něj. Tyto zkušenosti se mu shromáždí do určité struktury. Na jedné straně neutrální svět věcí a na straně druhé oblast živého dění, kterého se samo dítě účastní (Říčan, 1990).

Kojenecké dítě

Z počátku vnímá dítě sebe a matku jako jeden celek, ale mezi 3. a 6. měsícem si začne uvědomovat samo sebe a začne oddělovat svoje projevy od projevů jiných lidí (Stern in Vágnerová, 2005). Ve druhé polovině kojeneckého věku si začne uvědomovat svoje tělo a jeho projevy. Tím, že se dítě hýbe a že tyto pohyby doprovází různé aktivity mu umožní pochopit, že není součástí svého okolí, že je od něj oddělen. Také pochopí, že jeho aktivita, může vyvolat různé reakce a může být i prostředkem k dosažení cíle.


Batole

Rozvoj sebepojetí u batolat směřuje především k diferenciaci sebe sama od okolí a uvědomění si vlastní individuality. Určitou schopnost vědomí vlastní odlišnosti má už kojenecké dítě, ale batole v tomto směru udělá velký pokrok. Pro sebepojetí batolete jsou typické


**Dítě předškolního věku**

Pro sebeopjetí u dětí v předškolním věku je ohromně důležitá možnost pronikat do širší společnosti, jako je například mateřská školka a uplatnit se v ní. Tento způsob prosazování a
osamostatňování může zahrnovat jak pozitivní, tak negativní zážitky a jeho dopad závisí na
způsobu interpretace oních prožitků, získaných zkušeností a emočním hodnocením vlastních
projevů. Sebepojetí v tomto věku je vázáno především na vlastnosti kompetence. Předškolák
do svého sebepojetí zahrnuje stále více schopností a dovedností, kterými dává jasně najev
svůj pokrok a samostatnost a kdykoli může, názorně demonstruje, co vše už umí. Předškolák
ještě nechápe trvalost některých osobnostních vlastností. Myslí si, že když si nějakou
vlastnost bude přát a bude se snažit, tak jí prostě bude mít. Stejně tak nechápe variabilitu
různých schopností a vlastností. Jak je možné, že je někdo v určité chvíli bázlivý a jindy zase
není. Podobný případ jsme si uvedli již u emocí, kdy dítě nechápalo, že může být někdo
veselý a smutný zároveň.

Velmi typický je při sebehodnocení u předškoláků důraz na vývoj. Neustále všem říkají,
co se naučili nového, a že už umí to, co dříve neuměli. Tyto děti mají tendenci se přeceňovat a
mají pocit, že si jmenovitě přát a bude se snažit, tak jí prostě bude mít. Stejně tak nechápe variabilitu
různých schopností a vlastností. Jak je možné, že je někdo v určité chvíli bázlivý a jindy zase
není. Podobný případ jsme si uvedli již u emocí, kdy dítě nechápalo, že může být někdo
veselý a smutný zároveň.

Velmi typický je při sebehodnocení u předškoláků důraz na vývoj. Neustále všem říkají,
co se naučili nového, a že už umí to, co dříve neuměli. Tyto děti mají tendenci se přeceňovat a
mají pocit, že si jmenovitě přát a bude se snažit, tak jí prostě bude mít. Stejně tak nechápe variabilitu
různých schopností a vlastností. Jak je možné, že je někdo v určité chvíli bázlivý a jindy zase
není. Podobný případ jsme si uvedli již u emocí, kdy dítě nechápalo, že může být někdo
veselý a smutný zároveň.

Jelikož je předškolák ještě citově a rozumově nevyzrálý, potřebuje stále ještě hodnocení
jiných osob, zejména rodičů, proto je velmi důležité dítě chvílet, jelikož názor dospělých
přijme nekriticky přesně tak, jak je mu podán. K sebehodnocení dochází postupně především
ve starším předškolním věku, kdy začíná mít větší zkušenosti s vrstevníky, se kterými se
může srovnávat.

Dítě školního věku

Dětské sebepojetí vyplývá ze zkušeností se sebou samým. Tyto zkušenosti závisí na
úrovni emoční zralosti a způsobu uvažování. Pro vytváření sebepojetí jsou zásadní názory,
postoje a hodnocení jiných lidí, které přijímá dítě v tomto věku nekriticky (Steinberg a Belsky
in Vágnerová, 2005).

Pro utváření dětské osobnosti je velmi důležité mít k někomu pozitivní citový vztah.
Pokud se dítě cítí být důležité pro jinou osobu, posiluje to jeho sebevědomí. Z počátku jsou
pro něj nejdvůležitější rodiče, později vrstevníci. Pokud se chce totiž pomalu odpoutat od
vlastní rodiny, musí být pozitivně akceptováno jinde (Vágnerová, 2005).

Další velice důležitou složkou je hodnocení výkonu, nebo chování. Potřeba uznání je
v tomto věku jednou z nejsilnějších. Jak jsem se již výše zmínila, dítě přijímá nekriticky
jakékoliv hodnocení. Proto je třeba ho hodnotit pozitivně, jelikož dítě si hodnocením

44
potvrzuje své kvality. Pokud je soustavně kritizováno, zvyšuje se u něj riziko vzniku pocitu nedostatečnosti a méněcennosti a to ho může doprovázet po zbytek života.

### 3.6 Průběh školního vzdělávání


Posuzování tělesných dispozic, jako je např. výška a váha bývá sice nejednodušší, ale rozhodně se podle něj nedá rozhodovat o školní zralosti dítěte. Pokud se ale dítě významně odlišuje od průměru, může to na něj mít negativní vliv. Příliš malé děti totiž mohou trpět pocitem méněcennosti a mohou se stát terčem posměchu. Co je ale mnohem podstatnější, než zralost tělesná je zralost kognitivní. Zralé dítě začíná logicky myslet, je schopno oddělit jednotlivé části obrazce, které dříve vnímalo jako celek. Je schopno určitou část z toho celku vyjmout a poté ji zase vložit na správné místo. Také kresba by měla být nyní mnohem propracovanější a detailnější (Langmeier, 2006).

Jako další se posuzuje emoční, motivační a sociální zralost. Dítě už by mělo být schopno ovládat své emoce. Mělo by být schopné dokázat odložit splnění svých přání na pozdější dobu. Aby dítě mohlo nastoupit do první třídy je velmi důležitá také tzv. zralost
Děti si samy říkají o práci, dokončí úkol, který začaly, i když je zas tolik nebaví (Bühlerová in Langmeier, 2006). Obecně lze tedy hovořit o schopnosti pracovat ve skupině spolužáků a na čas se vzdát svých osobních potřeb. Nemůžeme ale očekávat, že budou děti nadšeny z plnění obtížných úkolů. Zpočátku musíme zadávat úkoly snadné a délka práce by měla být krátká. Postupně můžeme přidávat jak na obtížnosti, tak na délce práce a neměli bychom šetřit pochvalu.


Dříve byl problém se zařazováním nezralých, ani ne šestiletých dětí do školy. Nyní je trend spíše opačný, rodiče žádají o odklad svých fyzicky i psychicky zralých dětí, jelikož se obávají toho, že školu ještě nebudou zvládat. Tímto způsobem ale může dojít k zanedbání nejvhodnějšího okamžiku pro začátek školní práce.

Když projde dítě testem školní zralosti a nastoupí do první třídy, není důležité, jak se naučit udržovat pozornost po dobu vyučovací hodiny. Školák se také musí naučit potýkat s překážkami a nezdarem a zkoušet to znovu, případně se smířit s neúspěchem. Při hře, když dítě teprve nezná, a to přesto, když se právě začíná studovat, může se prostě dítě přečkat, co ho bude zajímat a pokračovat v něčem, co ho nebo v čem ani nevidí žádný smysl. Další věc, se kterou se musí vyrovnat je to, že ho učitel kontroluje a posuzuje, zda dobře splnil úkol, nebo zda ho musí předělat. Pokud dostane špatnou známku, může se začít omlácet, pokud však bude pomalu postupovat, může se to dokáží udržet, a pokud učitel bude pomalu přiznat, že má začít věnovat pozornost práci. Dostává se do bludného kruhu, ze kterého se obtížně dostává (Říčan, 1990), a to učením mají také problémy děti, jejichž rodiče jsou příliš orientováni na úspěch vysedávají nad učením s dítětem několik hodin. Pak se opět nacházíme v bludném kruhu plném zoufalství a ponížení.

Dalším faktorem, který působí na školáky jsou rozhodně spolužáci. V první třídě se děti chovají jako stáda. Všichni následují vůdce – učitelku a nemají mezi sebou ještě žádné bližší vazby. Ty se zatím vytvářejí pouze mezi dětmi, které sedí vedle sebe, nebo mezi těmi, co mají stejnou cestu do školy. Pak průběhem školního roku se třída jako skupina strukturuje a ve třetí třídě už můžeme pozorovat výraznou kamarádskou solidaritu. Učitelská autorita začíná nepatrně ustupovat, a začínají se prosazovat fyzicky silní a sociálně obratní jedinci. Rozvíjí se určitá solidarita mezi spolužáky. Už na sebe nežalují a raději si konflikt vyřídí mezi sebou.
V tomto věku jsou obecně děti kamarádské, extrovertní a nedělá jím problém navázání vztahů, i když jsou ty vztahy většinou krátkodobé.

Velmi významným faktorem, který ovlivňuje dítě ve škole je učitel. Ten je zpočátku chápný jako obrovská autorita, která převyšuje i autoritu rodičů. To, co řekne učitel je pro dítě zákon. Dokonce se s učitelem identifikuje a přijímá jeho hodnoty a poté začíná být kritičtější. Dítě totiž potřebuje dojít cestou pochybností k jasnému přesvědčení.

Touto kritičností se také projevuje odmítání určitého chování učitelů. Děti v tomto věku kladou důraz na spravedlnost, kterou chápou jako respektování daných pravidel pro všechny stejně. Pokud chápou požadavky některých učitelů jako nespravedlivé, odmítají se podle nich řídit (Vágnerová, 2005)
4 Empirická část

4.1 Charakteristika zkoumané skupiny

Předmětem zkoumání bylo pět dětí ve věkovém rozmezí od 8 do 10 let. První dvě děti byly umístěny do dětského domova v Nepomuku, další tři děti do dětského domova Domino v Plzni. Z těchto dětí byly čtyři umístěny do ústavní péče z důvodu zanedbání, v jednom případě z důvodu týrání. Ve třech případech se jednalo o děti z neúplných rodin. Dvě děti měly jednoho z rodičů závislého buď na alkoholu, nebo návykových látkách a ve dvou případech žily děti v absolutně nevyhovujících bytových podmínkách.

4.2 Metody výzkumu

Hlavní použitou metodou byly dokumenty a fyzická data (Hendl, 2005) jako je anamnéza (rodinná, osobní a sociální), výsledky psychologického šetření z diagnostických ústavů, pedagogicko-psychologických poraden, psychiatrických klinik a nebo také přímo od psycholožek dětských domovů. Jako další metodu jsem využila „Dotazník charakterizující vývoj dětí z dětských domovů“⁵, pomocí kterého byly posuzovány tyto aspekty: adaptabilita, samostatnost, schopnost soustředění, paměťové schopnosti, motorický vývoj, emoční projevy, sociální vztahy, školní docházka a následná práce s dítětem. Jako poslední metodu jsem využila polostandardizovaný rozhovor s psycholožkou a sociální pracovnicí z dětských domovů pro zjištění aktuálního chování dítěte.

4.3 Popis výzkumu

Navštívila jsem dva dětské domovy: Dětský domov Domino v Plzni a Dětský domov Nepomuk, kde mi byly poskytnuty k nahlédnutí výše zmíněné materiály. V Plzni jsem jednala s psycholožkou dětského domova Mgr. Janou Macnerovou a v Nepomuku se sociální pracovnicí Jarmilou Kubkovou Dis. S nimi jsem také vedla rozhovor, pomocí kterého jsem zjišťovala aktuální chování dítěte. V těchto dětských domovech jsem také použila „Dotazník charakterizující vývoj dětí z dětských domovů“, který jsem předala k

⁵ Viz příloha
vyplnění konkrétní vychovatelce toho kterého dítěte. Každý z dětských domovů jsem navštívila opakovaně. Všechna jména ve výzkumu byla změněna a všechny údaje byly poskytnuty se souhlasem zákonného zástupce.

4.3.1 Kazuistika č. 1

Jméno: Kristýna
Věk: 10 let

Kristýna byla umístěna do dětského domova v Nepomuku, na základě soudního rozhodnutí. Důvodem umístění dítěte bylo zanedbávání povinné péče matkou alkoholičkou, drogově závislou.

Rozbor anamnézy

Rodinná anamnéza

Matka:
Jméno: Jana
Rok narození: 1975
Závislá na drogách a alkoholu. Nezaměstnaná, občasná prostituce, trvale bez finančních prostředků, neměla kde bydlet, o děti se nestarala, pobírala dávky sociální péče.

Otec:
Jméno: Radek
Rok narození: 1973
Ve výkonu trestu, děti nebyl schopen materiálně zajistit

Sourozenci:
Josef narozen 2004
Na základě soudního rozhodnutí byly děti umístěny do dětského domova a následně pro nezájem rodičů byly svěřeny do adoptivní péče

Předadoptivní péče:
U manželů Pavla a Zdenky děti pobývaly pouze 14 dnů,

Adoptivní péče:
Matka: Květoslava nar. 1963, nevyučena, nekuřáčka, alkohol příležitostně, zdravá, nepracuje, v evidenci ÚP.
Otec: Jiří nar. 1961, vyučený zedník, nekuřák, alkohol příležitostně, zdrav
V trvání jednoho a půl roku až do doby odebrání sourozenců adoptivním rodičům na základě soudního rozhodnutí. Kristýna byla umístěna zpět do dětského domova v Nepomuku.

**Osobní anamnéza:**

**Sociální anamnéza:**

V mateřské školce se Kristýna jevila jako velmi problémové dítě. Dělala naschválé učitelkám i dětem, stále je obtěžovala a ničila jejich výtvary. Měla také problémy s udržováním osobní čistoty. V šesti letech byl navržen odklad školní docházky pedagogicko-psychologickou poradnou pro nezralost. V sedmi letech nastoupila do první třídy základní školy, kterou opakovala. Kristýna rušila vyučování, byla nepozorná, nesoustředila se, odmítala se učit, byla vzdržitelná, mívala záchvaty vzteku, k dětem byla zlomyslná, nesnášelivá a nerespektovala autority. Na základě psychologického vyšetření u dívky sociálně znevýhodněné, vzdělanostně a výchovně deprivované doporučena integrace do běžné ZŠ. Doporučeno koncipovat individuálně vzdělávací program, dočasně s podporou pedagogického asistenta. Doporučeno: pokračovat v každodenní přípravě do školy, pomáhat dívce s pochopením učiva, využívat herních forem práce, setrvávat v důsledném vedení a dodržování přesných pravidel, tolerovat projevy ADHD, respektovat zásady práce s dětmi s ADHD, věnovat dostatek prostoru k pohybovému uvolnění, střídání činností, využívání

**Interpretace výsledků psychologického šetření:**


**Interpretace výsledků dotazníkového šetření**


**Aktuální chování dítěte**

Kristýna je v DD spokojená, má silnou citovou vazbu k vychovatelkám, o víkendech dochází s bratrem do náhradní rodiny v rámci hostitelské péče, kde mají děti dobré zázemí. O prázdninách pobývá s bratrem v hostitelské rodině, na rodinné dovolené s vychovatelkami, či na dětském táboře v Kroměříži.


**4.3.2 Kazuistika č. 2**

Jméno: Nikola
Věk: 9 let

Nikola byla umístěna do dětského domova v Nepomuku, na základě soudního rozhodnutí. Důvodem umístění dítěte bylo týrání a zanedbávání povinné péče matkou alkoholičkou.

**Rozbor anamnézy**

Rodinná anamnéza:
Matka:
Jméno: Markéta
Rok narození: 1977

**Otec:**
Jméno: Jiří  
Rok narození: 1952  

**Sourozenci:**
Sourozenec nemá

**Opatrovnice:**

**Osobní anamnéza:**

**Sociální anamnéza:**
Nikola byla umístěna v DD Nepomuk v sedmi letech věku na základě soudního rozhodnutí. Matka neúspěšně léčená alkoholička nezvládala péči o dceru. Otec podnikatel s velkým pracovním zatížením, neustále na cestách, se nemohl věnovat z časových důvodů. V šesti letech věku dítěte otec požádal o odklad školní docházky, kterému bylo na základě psychologického vyšetření vyhověno. O Nikolku se převážně starala chůva, která nezvládala patologické chování dítěte. V jedné kritické situaci chůva na základě telefonického souhlasu dlouhodobě nepřítomného otece kontaktovala příslušnou sociální pracovnici. Na základě šetření sociální situace v rodině bylo dítě soudním rozhodnutím odebráno rodičům a umístěno do dětského domova v Nepomuku. Zde dítě navázalo rychlé kontakt s dětmi,
vychovatelkami však odmítalo spolupracovat. V sedmi letech byla zařazena do první třídy praktické školy internátní v Blovicech, kde měla od začátku problémy s učiteli. Její chování ve škole je vzdorovité, neposlouchá, kope a bije učitelku. Odmítá plnit zadané úkoly a sebepoškozuje se. Pokud se jí nevhoví, je vulgární, agresivní, hází kolem sebe předměty a utíká. V dětském domově mají vychovatelky s dítětem podobné problémy, které obtížně zvládají.


**Interpretace výsledků psychologického šetření:**


Podle psychologického vyšetření, které bylo provedeno během hospitalizace na oddělení dětské psychiatrie jsou patrné projevy citové deprivace výchovného zanedbání a traumatizace domácím násilím. Ambivalentní vztah k oběma rodičům a k sobě. Chování dítěte je impulzivní, ovlivněné některými vzorce chování z rodiny.

Logopedickým vyšetřením se odhalilo řečové oslabení s dysfatickými rysy projevující se v pragmatické jazykové rovině. Nevýhodný typ, oslabená grafomotorika a výrazná
nezralost zrakového a sluchového vnímání. Výrazná percepční nezralost je překážkou pro zvládnutí školních technik.

**Průběh hospitalizace na dětské psychiatrii a výsledný léčebný efekt:**


**Interpretace výsledků dotazníkového šetření**


**Aktuální chování dítěte.**

4.3.3 Kazuistika č. 3

Jméno: Tomáš
Věk: 8 let

Tomáš byl umístěn do dětského domova ve dvou letech. V té době byla matka trestně stíhána a otec byl ve vězení, proto se o něj nedokázali dostatečně postarat. Po čtyřech letech byl převezen do dětského domova Domino v Plzni, kde se nachází do teď.

Rozbor anamnézy

Rodinná anamnéza:
Matka: Petra, v období umístění do DD trestně stíhána.
Rok narození: 1981
Otec: Karel, v období umístění do DD ve výkonu trestu.
Rok narození: 1975
Další údaje nejsou dostupné

Osobní anamnéza:
Narodil se v lednu roku 2004, informace o těhotenství matky, porodu dítěte a poporodním stavu dítěte nejsou k dispozici

Dle záznamů z DD Milovice trpěl chlapec v raném věku častěji nemocností (infekce HCD, angíny ap.). Nyní nemocný zvýšeně nebývá.

Sociální anamnéza:

Pochází z neúplné rodiny. Před umístěním do DD byly bytové podmínky nevyhovující, chybělo materiální zázemí a mohla se vyskytnout i podnětová deprivace vzhledem k nedostatku hráček.

Otec již s matkou nežije a byl také už propuštěn z vězení. Syna několikrát kontaktoval a občas mu posílal dopisy, nebo balík. Tomáš otce miluje, ale rodiče na sebe snaží házet před synem špínu a poštívají se proti sobě. Tento vztah Tomáše zneklidňuje.

Výsledky psychologických šetření


Nerozvinutým aktuálně shledáváme sluchové odlišování podobně znějících hlásek. V řeči chlapece zaznamenáváme mírnou artikulační neobratnost a mírně vadnou výslovnost sykavek a hlásky Ř. Tužku Tomáš uchopuje do pravé ruky, s korektním držením, neuvolněně. Lateralita je zatím nevyhraněná, s dominantním pravým okem. Grafický projev je při napodobování zcela v pořádku, jeho úroveň závisí na stupni koncentrace pozornosti. Ve spontánní kresbě se objevuje bohatost prvků, zapojení fantazie, smysluplnost, citlivost.
Koncentrace pozornosti je krátkodobá, chlapec se nedovede déle soustředit, má obtíže se zaměřením koncentrace na daný jeden prvek. Brzy se objevuje únava a s ní sklon k šaškování, odvádění pozornosti jinam, tendency určovat svá vlastní pravidla, vázanost na vedlejší podněty, psychomotorický neklid.

Projevy ADHD přetrvávají rovněž v oblasti impulzivity (zbytečné spěchání, nepromýšlení si postupu, spontánní strhávání pozornosti na sebe). Přesto však Tomáš dovede v určitých situacích postupovat uvážlivě a systematicky. Úkoly přijímá, zajímají ho, chce být úspěšný, dovede někdy pracovat i samostatně. Jindy čeká na zpětnou vazbu. Je – li už unaven, objevují se výše zmíněné projevy a snižuje se kvalita výkonu (výkony mohou být značně proměnlivé v závislosti na úrovni soustředění). Je třeba chlapce nepřetěžovat, důsledně mu vymezovat pravidla a trvat na nich, současně volit citlivý přístup a vytrvalou zajímavou motivaci. Potřebuje rovněž dostatek času.

**Výsledky dotazníkových šetření**

Podle výsledků dotazníků se Tomáš velmi dobře vyrovnává s novými situacemi, je adaptabilní a na nové věci se těší. Je spíše nesamostatný, všechno se mu musí opakovat a podle vychovatelky „nic nedotáhně do konce“. Při zadaných úkolech je ale obvykle soustředěný a poslouchá. Paměť má podle dotazníku na dobré úrovni, dokáže si zapamatovat hodně věcí na dlouhou dobu.

V motorickém vývoji je patrná zvýšená hyperaktivita nebylo rozpoznáno nic neobvyklého, celkově je ale živější, temperamentní a hyperaktivní.

Co se týká emocí, nálada převažuje dobrá, Tomáš je veselý a upovídá. Jeho emoční projevy jsou spíše labilní. Silnou pozitivně emoční vazbu má ke svému otcí.

Vztahy s vrstevníky má dobré, je velmi oblíbený, jak mezi dětmi, tak mezi dospělými a je rád středem pozornosti.

Podle vychovatelky zvládá školu v pořádku a baví ho, ale má problém s plněním domácích úkolů, jelikož je bez dozoru není schopen dotáhnout do konce.

Při dotazování na následnou práci s dítětem navrhla vychovatelka individuální přístup, stálé navštěvování dětského psychologa v dětském domově i mimo něj, zázemí a také někoho, kterého ho bude mít Tomáš „sám pro sebe“. 

58
**Aktuální pozorování dítěte**

Tomáš má velkou radost ze všech úspěchů. Velmi potřebuje ocenění a pochvalu, sám si i o ni říká a významně pozitivně na něho působí. Svou citovou deprivaci kompenzuje použitím pozornosti až předváděním se, chce za každou cenu zaujmout. V některých situacích potřebuje uspět „za každou cenu“. Je aktivní, kreativní, ale také se hůře přizpůsobuje druhým. Z neúspěchů má skleslý, má sklon k neurotizaci, je zvýšeně senzitivní, „háklivý“ na nečisté a neestetické podněty (např. i smrkání, kontakt s něčím špinavým apod.). Charakteristickým je pro něho vnitřní usilování o „neselhání“ před druhými a „neušpinění se“. Aby neselhal, může se i snažit obejít pravidla, jít do opozice, ale je přístupný vysvětlení. Ze stejného důvodu se někdy raději vzdá předem.

Zásadní je, aby se postupně naučil za citlivého a podpůrného vedení, že je třeba projít i něčím zdánlivě těžkým či nepříjemným. Bylo – li to takto při vyšetření nastaveno a chlapec se za podněcování dobrovolně uspěl, velmi na to něho zapůsobilo. Tento pozitivní prožitek ze zdárného výsledku je velmi důležitý pro rozvoj chlapce snížené sebedůvěry.

U Tomáše si můžeme všimnout obrovské vzdálenosti. Neuvěřitelně prahne po povídání si o různých tématech světa kolem něj do nejmenších detailů, aktivně se dotazuje, projevuje velký zájem. Současně je schopen i vyspěle uvažovat o některých tématech, včetně abstraktních a filosofických (např. o lidském životě, o smrti apod.). To však na druhou stranu chlapec i zúžiká. Touží po harmonii, nekomplikovaném světě včetně vztahů mezi ním a jeho blízkými. Je citlivý na estetiku a na vyrovnané vztahy. Potřebuje zázemí, stabilitu a řád, přijetí, ocenění všeho pozitivního a pocit přijetí.

V sociální oblasti je sice méně zralý vzhledem k věku, ale dovede se bez problémů zapojovat do dětského kolektivu. Jeho sklon poutat pozornost ve spojení se senzitivitou, dráždivostí a nižší ochotou přizpůsobovat se může zapříčinit interpersonalní potíže.

### 4.3.4 Kazuistika č. 4

Jméno: Šárka
Věk: 9let

Šárka vyrůstala s dvěma sourozenci, matkou a babičkou a ve čtyřech letech přišla do dětského domova z velmi nevhodného prostředí, ve kterém byly špatné sociální podmínky, nehygienické prostředí apod.
**Rozbor anamnézy:**

**Rodinná:**

Matka:
Rok narození: 1984
Jméno: Irena
Matka je emočně nevyzrálá, promiskuitní. Není schopna se o děti řádně postarat.

Otec neznámý

Sourozenci:
Tomáš narozen 2005; Petr narozen 2000 – oba její sourozenci byli na základě soudního rozhodnutí umístěni do stejného DD

**Osobní anamnéza:**

Narozena v září roku 2003 ze tří dětí jako druhá v pořadí. Informace o těhotenství matky, porodu dítěte a poporodním stavu nejsou známy. Úrazová anamnéza negativní, v bezvědomí nebyla.

**Sociální anamnéza:**

Dívka pochází z neúplné rodiny, otce nikdy nepoznala.

Jelikož matka děti zanedbávala, starala se o ně převážně babička. Životní styl dětí byl bez režimu a v absolutně nevhodných podmínkách. Ačkoliv byla Šárka velice zanedbaná, byla šťastná.

Po přijetí do dětského domova si brala Šárku zpočátku matka na víkendy, postupně ale začala přerušovat kontakt. Šárce vždy slabila, že se ukáže a poté nepřišla. Za jeden z velkých problémů se dá považovat matky opakované střídání partnerů. Děti se neustále setkávají s novým „strejdu“ a někdy po nich matka vyžaduje, aby mu říkaly tati, i když ho viděly poprvé v životě.

**Interpretace výsledků psychologického šetření**


**Interpretace výsledků dotazníkového šetření**


Nálada převažuje u Šárky pozitivní, je ale velmi emočně nevyrovnána. Její city jsou spíše povrchní, všelijši jsou pouze k matce a sourozencům.

Vztahy s vrstevníky jsou vcelku dobré, ale velmi záleží na jejím chování, někdy dokáže být až hysterická, proto není příliš oblibená, spíše průměrná.
Školu zvládá díky důsledné přípravě. Domácí úkoly plní s pomocí, sama je plnit nedokáže. Vychovatelka sice neví, jestli je ve škole úspěšná, ale tvrdí, že je šikovná ve zpěvu, které provozuje v dětském domově jako volnočasové aktivity.

Pro následnou práci s dítětem doporučuje hlavně motivační pochvalu, které u ní mohou věst ke zvýšeným výkonům.

**Aktuální pozorování dítěte**

U dívky je patrná emocionální nevyrovnanost a nevyzrálost se sklonem k tvrdohlavost. Když přišla do dětského domova, dožadovala se svého, byla neústupná a vztekala se, když nebylo po jejím. Šárka je velice emocionální a labilní. Své emoce projevuje velmi výrazně. Když má málo pozornosti, její projev je ještě výraznější-strhává na sebe pozornost.

Co se týká zadaných úkolů, z počátku často odmítala něco dělat, buď proto, že prostě nechtěla, nebo se obávala, že danou činnost nezvládne, a tak ji raději nedělala vůbec. Toto jednání bylo znakem sníženého sebehodnocení. Je pro ni velice důležité, aby byla ostatními dobře hodnocena. Když je tedy vychovatelkami chválena, a povzbuzována, spolupracuje bez problémů a umí být pečlivá a vytrvalá. Co se týče kognitivních schopností, u Šárky došlo k výraznému posunu především v oblasti paměti a pozornosti. Dívka potřebuje pozornost, trpělivost, hranice, a srozumitelnost. Je komunikativní.

4.3.5 Kazuistika č. 5

Jméno: Dominik
Věk: 8 let
Dominik byl umístěn do dětského domova v Trnové spolu se svým bratrem pro neschopnost matky zajistit dostatečnou péči o děti.

**Rozbor anamnézy**

**Rodinná anamnéza:**

**Matka:**
Jméno: Pavla
Rok narození: 1985
Matky intelekt se nachází v pásmu středně těžké mentální retardace.

**Otec:** neznámý

**Sourozenci:**
Lukáš
rok narození: 2002
Lukáš byl stejně jako Tomáš na základě soudního rozhodnutí umístěn do dětského domova z důvodu zanedbání ze strany matky.

Další údaje nejsou dostupné

**Osobní anamnéza:**

Narodil se v listopadu roku 2003 ze dvou dětí jako druhý v pořadí. Informace ohledně těhotenství matky, porodu dítěte a poporodním stavu nejsou známy.

Předchozí psychologická vyšetření prokázala, že inteligenční schopnosti dítěte se pohybují v pásmu výrazného podprůměru. Dále prokazoval značnou zanedbanost, dyslálii a velmi chudé vyjadřování. Od r. 2008 je v péči logopedu. V DD Domino má chlapec od počátku pravidelné psychologické vedení, zaměřené zejména na rozvoj oslabených funkcí a koncentrace pozornosti, realizován byl systematický program pro rozvoj oblasti grafomotoriky.
Sociální anamnéza:

Pochází z neúplné rodiny, otce nikdy nepoznal. Matka je velmi dobrosrdečná, ovšem kvůli své simplexní osobnosti nebyla schopna se o děti postarat. V roce 2008 byl tedy spolu s bratrem na základě soudního rozhodnutí umístěn do dětského domova Trnová pro zanedbání péče.


Dominik se dobře přizpůsobil podmínkám ústavní péče a nejsou u něj tak zřejmé projevy psychické deprivace. Matka oba chlapce zpočátku navštěvovala, následně ale úplně přestala a třeba půl roku se neozvala. Poté si podala žádost o svěření obou dětí do péče. Dominik z toho byl rozhavený a sám řekl, že u matky bydlet nechce. Z trvalého svěření nakonec sešlo a matka se domluvila, že si k sobě bude brát chlapce na víkendy domů. Většinou si je nepřišla ani vyzvednout. Pro Dominika to bylo ostatně asi dobře, jelikož říkal, že k matce na víkend nechce. Celkově k ní neměl hluboký vztah a mnohem raději měl děti z rodinné skupiny. Sám matce řekl, že tyto děti jsou pro něj důležitější.

Interpretace výsledků psychologického šetření

Podle psychologického vyšetření z března roku 2012 došlo u Dominika v průběhu posledních dvou let došlo k výraznému posunu zejména ve verbální složce, která se aktuálně pohybuje v pásmu průměru. Názorové schopnosti se pohybují na hranici dolního pásma průměru a horního pásma podprůměru. U slovně-logického úsudku je chlapec v pásmu mírného nadprůměru a velmi pěkně chápe vztahy a souvislosti. Témuž pásmu odpovídá schopnost teoreticky rozumět sociálním jevům. Všeobecný přehled je průměrný, stejně tak početní dovednosti (v oboru do 10 počítá zcela bez obtíží, obtíže má ještě s přechodem přes 10). Slovní zásoba chlapce je přiměřená věku. U vyjádřovacích schopností jsou ale patrné rozličné obtíže – objevují se agramatismy, nepřesná vyjádření, nevybaví si správný pojem, pojmy zaměňuje atd. Obtíže jsou tedy v recepční, ale hlavně v expresivní složce řeči,

Jeho velkým problémem je ADHD, který se projevuje neschopností soustředit se, hyperaktivitou a velkou impulzivitou, ale dokonce i tyto projevy se určitou mírou snižují a chlapec již někdy dovede postupovat v klidu, poměrně vytrvale. Je – li v kondici, dokonce si i pečlivě prohlíží a promýšlí řešení, opraví svoji chybu apod.

**Interpretace výsledků dotazníkového šetření**

Podle výsledků dotazníku se Dominik vyrovnává s novými situacemi dobře a je velmi adaptabilní. Je také velmi samostatný, ale na zadané úkoly se nedostatečně soustředí. Má snížené paměťové schopnosti, což je podle vychovatelky způsobeno sníženým IQ(podle výsledků posledního psychologického vyšetření je patrné zlepšení intelektových schopností). U chlapce se projevuje zvýšený psychomotorický neklid, který je vázán na ADHD.

U Dominika převažuje nálada veselá, většinou je v klidu a jeho city jsou považovány za povrchní. Prý je k někomu laskavý jen když od něj něco chce. Na otázku „Ke komu má citový vztah“ odpověděla vychovatelka, že má rád jen sám sebe.

Co se týče vztahu s vrstevníky, Dominik je velice kamarádský a s vrstevníky si v určitých ohledech rozumí. Oblíbený ale není. Jak už bylo zmíněno výše, prý účelně využívá situace, což se někdy ostatním dětem nelíbí.

Ve škole má úspěch dle daných možností a domácí úkoly často zapomíná plnit.
Jako individuální přístup by vychovatelka volila důslednost. Chlapec potřebuje stanovit jasné hranice, jinak by byl nezvladatelný.

*Aktuální chování dítěte*

Dominik je velice zvidavý, i v případě, že sám nezná odpověď, chce se ji dozvědět, doptává se, je otevřený novému. Je komunikativní, velmi rád si povídá a vypravuje, při tom je někdy znatelně až „zabíhavé“ myšlení.

Má velkou fantazii a přesahy do fantazijního světa jsou pro něj typické, aktivně si vytváří různé představy a má zatím obtíže správně si uvedomovat hranice reality, není v ní zcela ukotven. Především mu imponují maskulinní, dominantní, „siláčti“ hrdinové, do nichž se má sklony vžívat.

Je aktivní, dynamický. Velmi stojí o pozornost a kontakt, náklonnost, i když patrně následkem deprivací ovlivněného citového vývoje spíše na povrchní úrovni. Vyhovuje mu stabilita, na změny může reagovat rozkolísáním emocí.

Příznaky je pro něj nezralé předvádění se, chce si získat dřehé a jejich zájem „šaškováním“, vtipkováním za každou cenu až sociální provokaci (což souvisí s projevy ADHD). Velmi potřebuje být v centru dění, být obdivovaný. V kolektivu ostatních chlapců je on ten dominantní. Fyzicky je z kolektivu na nejvyšší úrovni a často toho využívá a někdy s ostatními dětmi manipuluje. S dětmi i dospělými ze své rodinné skupiny je zcela sžitý, představují pro něj zázemí a pokládá je za blízké osoby.

Sebevědomí chlapce není sníženo, přesto ale dovede vnímat i své neúspěchy (např. horší známky), při řešení někdy potřebuje ujištění, povzbuzení a podporu. Vlivem své potřeby dozvídá se nové a „být chytrý“ je postoj ke škole dobrý.

K jeho významným projevům patří tvořivost a hravost (až infantilita), dokáže ale též dobře postřehovat souvislosti a býstře usuzovat. Záleží mu velice na tom, aby byl úspěšný, je soutěživý, potřebuje výzvy.
4.4 Shrnutí výsledků výzkumu

Všechny děti, které byly součástí sledování, si prošly ne zrovna příznivým dětstvím. Vyrůstaly v nestabilním prostředí, byly ve velké míře zanedbávány a některé i týrány svými rodiči. Všem výše uvedeným dětem byla ústavní výchova nařízena již v raném věku, a to na nich nepochybně zanechalo následky. U každého dítěte můžeme zpozorovat určité projevy psychické deprivace. Nejčastěji se děti projevovaly jako typ „sociálně provokativní“. U většiny dětí jsme mohli zaznamenat agresivní a hysterické chování, které se ale postupně stabilizovalo. U všech dětí byla diagnostikována porucha pozornosti s hyperaktivitou.

Problém u těchto dětí byl kognitivní vývoj, zvláště pak snížené paměťové schopnosti a deficit pozornosti. V této oblasti byl ale vidět velký posun k lepšímu, pokud se s dítětem intenzivně pracovalo. Některé děti měly také problém s adaptabilitou.

V dětském kolektivu nejsou tyto děti příliš obliběné vzhledem ke svému konfliktnímu chování. Většina dětí se ale postupem času zklidnila a začali s vrstevníky lépe vycházet. Jelikož jsou ale jejich city povrchní a chování někdy účelné, nemohou si najít opravdové kamarády.

Předpokládáme, že u všech dětí bude narušen emocionální vývoj, protože zvláště podle dotazníků, jsou labilní, jejich city obvykle povrchní a hluboký vztah si dokázou vytvořit většinou pouze k vychovatelkám.

Další zjištěnou skutečností je slabé sebehodnocení u většiny dětí, což může být následkem těžkého citového strádání.

Všem dětem byl doporučen odklad školní docházky pro nezralost. Po nástupu do školy byly u všech dětí studijní výsledky průměrné až podprůměrné, v případě dvou z nich došlo k opakování první třídy.

Jak jsme si výše zmínili, při důkladné práci s dítětem můžeme dosáhnout velkého pokroku, jak jsme zaznamenali v případě Kristýny a Dominika.

Jsem si vědoma, že empirickou část práce opírám o malý vzorek dětí, který však demonstruje průměrný vzorek umístěných dětí.

Rovněž si uvědomuji, že odpovědi v použitém dotazníku od některých vychovatelk nebyly dostatečně podrobné a ne vždy vystihovaly aktuální stav dítěte. V některých případech byly dokonce v rozporu se závěrem psychologického vyšetření.
Závěr

Ústavní péče v České republice má mnohaletou tradici. Tato péče by měla chránit bezbranné děti před negativními vlivy zevního prostředí, zvláště pokud jsou ohroženy vlastními rodiči. Ústavní péče nemůže však nikdy suplovat výchovu v rodině, aniž by nehrozilo nebezpečí vzniku psychické deprivace především u dětí dlouhodobě umístěných v ústavní péči. Tato péče by měla být chápána vždy pouze jako řešení přechodné a krizové. Vždy by měla následovat snaha, pokud to situace dovolí o umístění do náhradní rodinné péče.

V současné době je převážná většina dětí umísťována do dětských domovů z důvodů sociálních. Sem patří zanedbávání dítěte ze strany rodičů, týrání, alkoholismus, sexuální zneužívání, drogy, výchovné problémy, nedostatečné materiální zabezpečení aj.

Nastavený pravidelný režim a řád v dětských domovech a citlivý přístup vychovatelů vede ke zlepšení psychomotorického rozvoje dítěte. Zlepšení je patrné ve školní výkonnosti, upravují se poruchy v chování a vytváří se sociální vztahy. Stabilní rodinné prostředí s přiměřeným emocionálním zázemím je pro další pozitivní vývoj každého dítěte velmi důležité.

S tímto stanoviskem korespondují i výsledky mé práce, ve které dokládám, že kvalitní systematická péče výchovných pracovníků v dětských ústavech přináší celkově kvalitativní zlepšení psychického stavu dětí.
Resumé

Tato bakalářská práce se zabývá problematikou vývoje dětí v dětských domovech. Práce je rozdělena do dvou částí: teoretické a empirické. Teoretická část obsahuje tři kapitoly: formy náhradní rodinné péče (např. péče ústavní, adopce a pěstounství), problematika psychické deprivace, její projevy a následky a psychosociální vývoj v dětství. Empirická část obsahuje několik kazuistik, které nastíní život dětí v dětském domově a ilustrují následky psychické deprivace.
Abstract

This bachelor thesis deals with the issues of mental development of children in orphanages. The thesis is divided into two parts: theoretical and empirical. The theoretical part contains three chapters: forms of foster care (e.g. institutional care, adoption and foster care), issues of psychological deprivation, its manifestations and consequences, and psychosocial development in childhood. The empirical part contains several case studies outlining the life of children in foster homes, and illustrate the consequences of psychological deprivation.
5 Použitá literatura

Literatura:


Internetové zdroje:

Přílohy

Dotazník charakterizující vývoj dětí z dětských domovů

Pohlaví:

Věk:

Jak dlouho je dítě v dětském domově:

Kognitivní vývoj

1. Jak se dítě vyrovnává s novými situacemi?

2. Jak je samostatné?

3. Jak se soustředí na zadané úkoly?

4. Jaké jsou jeho paměťové schopnosti?

Motorický vývoj

1. Víšml/a jste si nějakých zvláštností v motorickém vývoji dítěte?
**Emoční vývoj**

1. Jaká u dítěte převažuje nálada?

2. Je emočně vyrovnané?

3. Jsou jeho city spíše povrchní, nebo hluboké?

4. Ke komu má citový vztah?

**Sociální vývoj**

1. Jaké má vztahy s vrstevníky?

2. Jak je oblíbený?

3. Jakou zaujímá pozici v kolektivu?
Školní docházka

1. Jak plní zadané domácí úkoly?

2. Zvládá školu?

3. Má ve škole úspěch?

Následná práce s dítětem

1. Co si myslíte, že dítěti prospívá?

2. Jaký byste zvolil/a specifický přístup?

3. Co by dítě ještě potřebovalo?

Děkuji za Váš čas, Nikol Hladová