

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie a psychopatologie



DIPLOMOVÁ PRÁCE

Romana Jurečková

**Zážitek saturace emocionální opory u dívek
v ústavní výchově**

Olomouc 2016

Vedoucí práce: Tichá Iveta, Mgr. et Mgr.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením Mgr. et Mgr. Tiché samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Olomouci dne 20. 4. 2016.

Poděkování

Ráda bych poděkovala své vedoucí práce Mgr. et Mgr. Tiché za vstřícný přístup a množství cenných rad, které mi v průběhu naší spolupráce poskytovala. Děkuji také informantkám, díky nimž jsem mohla výzkumné šetření realizovat.

Obsah

I. TEORETICKÁ ČÁST	7
Úvod	7
1 Rodina jako prostor pro saturaci základních potřeb	10
1.1 Rizika působení rodinného prostředí	12
1.1.1 Rodiče jsou anomální osobnosti, z tohoto důvodu nejsou schopni uspokojivě plnit svou rodičovskou roli	12
1.1.2 Rodina neplní všechny své funkce	12
2 Teorie základních lidských potřeb a jednotlivé klasifikace	15
2.1 Teorie Maslowovy pyramidy potřeb	15
2.2 Teorie psychických potřeb dle Z. Matějčka a J. Langmeiera	20
2.3 Koncept základních potřeb dle Pessa a Boyden-Pessa	23
2.4 Doplnující klasifikace teorií základních lidských potřeb	26
Jsou to klasifikace podle:	27
- PhDr. Heleny Chloubové	27
- Atkinsonové	28
- H. A. Murraye	28
- R. B. Cattella	28
- R. Kalishe	29
- Karyn Henleyové	29
- AnnyBacusové	29
3 Emocionální opora jako komponenta opory sociální, její druhy, dělení	31
3.1 Obecná charakteristika sociální opory	31
3.2 Dělení dle Mareše (2002)	34
3.3 Dělení dle Baštecké (2007)	35

3.4 Dělení dle Křivohlavého (2003)	36
3.5 Sociální síť a její implementace	36
4 Období dospívání	38
4.1 Emoce	38
4.2 Ontogeneze emocí	39
4.3 Období dospívání – rozšiřování zdrojů emocionální opory	41
5 Ústavní výchova	45
5.1 Definice, legislativní ukotvení	45
§ 971	45
§ 973	46
§ 974	47
5.2 Zákon 109/2002 Sbírky, O výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů	48
5.3 Systém školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy	49
• Diagnostický ústav	49
• Dětský domov	50
• Dětský domov se školou	50
• Výchovný ústav	50
5.4 Způsoby práce v uvedeném výchovném ústavu	51
II. VÝZKUMNÁ ČÁST	54
6 Výzkumné šetření	54
6.1 Cíle empirického šetření	54
6.2 Výzkumný vzorek	55
6.3 Výzkumná strategie	55
6.4 Struktura rozhovoru	56

6.5 Zpracování získaných dat	61
Kategorie	62
6.6 DISKUZE	74
ZÁVĚR	82
LITERATURA A OSTATNÍ PRAMENY	85
INTERNETOVÉ ZDROJE	88
ANOTACE	89

I. TEORETICKÁ ČÁST

Úvod

Pracuji již téměř dvacet let jako vychovatelka, nejdříve ve středisku výchovné péče, následně ve výchovném ústavu pro dívky. Také jsem matka dvou dětí a celou svou pracovní kariéru si kladu otázku: „Kde se stala chyba, proč tyto dívky musely skončit ve výchovném ústavu?“ Nevidím jen tu nynější vnější formu poruchového chování, kterou se prezentují tyto dívky umístěné rozhodnutím soudu o nařízení ústavní výchovy právě v našem výchovném ústavu.

Vágnerová definuje poruchu chování jako odchylku v procesu socializace, kdy jedinec není schopen respektovat normy chování na úrovni odpovídající jeho věku, případně na úrovni svých rozumových schopností. To se projeví například nevhodným chováním k lidem, kdy jedinec není schopný navázat a zejména udržet přijatelné sociální vztahy. Jako důvod uvádí nedostatek empatie, egoismus, nadměrné zaměření na sebe sama, na uspokojování pouze vlastních potřeb. Pravou příčinu vidí právě v absenci kvalitního citového vztahu, který by mu poskytl potřebnou pozitivní zkušenost a rozvinul jeho schopnost vcítění (Vágnerová, 2004).

Důsledky neuspokojení jedné ze základních lidských potřeb – potřeby lásky a přijetí výstižně shrnuje báseň Hjalmara Söderberga, kterou si dovoluji citovat:

„Chceme být milováni.

Neuspějeme-li, chceme být obdivováni.

Neuspějeme-li, chceme být obáváni.

Neuspějeme-li, chceme být nenáviděni a opovrženi.

Chceme probudit v druhých nějaké emoce.

Duše se třese před prázdnotou

A po kontaktu touží za každou cenu.“ (www.unie-jogy.cz)

Objevuje se tu významná potřeba citového vztahu, proto se zaměřím i na základní lidské potřeby, jejich ne/uspokojování a související saturaci emocionální opory, jako základních předpokladů zdravého vývoje jedince. Emocionální opora by měla být přirozeně saturována v rámci rodiny již od početí dítěte. Po jeho narození jsou zásadními zdroji rodičovské osoby, později, zejména v období dospívání, se zdroje emocionální opory rozrůstají o další významné druhé – vrstevníky. Chybění emocionální opory a případné rizikové hledání zdrojů její saturace může vést k psychickým obtížím či zmiňovaným poruchám chování. Ve svém důsledku se pak dospívající jedinci s rizikovým a problémovým chováním dostávají do výkonu ústavní výchovy. Tehdy se může stát významným zdrojem nebo průvodcem hledání zdrojů a naplňování emocionální opory i pracovník v ústavní výchově. To může mít efekt na hledání zdrojů i po ukončení ústavní výchovy.

V souvislosti s tímto si kladu následující otázky:

- Jak probíhala saturace emocionální opory v rodině dívek před nařízením ústavní výchovy?
- Jaké byly zdroje?
- Jakou roli v tomto období a ve vztahu k této potřebě hráli rodiče?
- Jak do toho vstupovali později vrstevníci jakožto další zdroje emocionální opory?
- Jaké zdroje této opory měly dívky v období trvání ústavní výchovy?
- Jak probíhala saturace emocionální opory v této etapě jejich života?
- Jak byla realizována saturace emocionální opory po ukončení ústavní výchovy?“

Cílem diplomové práce bude v souvislosti s výše zmíněným popsat a analyzovat emocionální oporu jakožto základní potřebu, její naplňování v průběhu vývoje jedince a zjistit zkušenosti dívek v ústavní výchově se saturací emocionální opory. Pro takto stanovený cíl se

jeví nejvhodnější využití kvalitativní výzkumné strategie, která umožní plně zachytit individuální zkušenosti dívek. Cílem není zobecnit získaná data, ale hledat významy žité zkušenosti respondentek se saturací emocionální opory v průběhu dětství a dospívání. Tyto zkušenosti budou nahlíženy retrospektivně.

Metodami sběru dat budou polostrukturované rozhovory po Facebooku, data budou analyzována za využití kódování. Charakter práce je teoreticko-empirický.

1 Rodina jako prostor pro saturaci základních potřeb

Kramer například vymezuje rodinu takto: „*Rodina je skupina lidí se společnou historií, současnou realitou a budoucím očekáváním vzájemně propojených transakčních vztahů. Členové jsou často (ale ne nutně) vázány hereditou, legálními manželskými svazky, adopcí nebo společným uspořádáním života v určitém úseku jejich životní cesty. Kdykoli mezi blízkými lidmi existují intenzivní a kontinuální psychologické a emocionální vazby může být užíván pojem rodina, i když jde např. o nesezdaný pár, o náhradní rodinu atd.*“

(in Sobotková, 2001, s. 22).

Zdeněk Matějček definuje rodinu následovně: „*Rodina vznikla nejen z přirozeného pudu pohlavního, jenž vede k plození a rozmnožování daného živočišného druhu (k tomu ostatně není třeba rodiny), ale především z potřeby své potomstvo ochraňovat, učit, vzdělávat, připravovat na život.*“ Tento autor pohlíží na rodinu i z pohledu dítěte a prezentuje názor, který říká, že pro dítě nejsou vnější znaky rodiny nijak důležité. Význam přikládá dětské potřebě vyrůstat v prostředí stálém a citově příznivém, vřelém a přijímacím. Rodinu považuje za model mezilidských vztahů, jež si dítě ponese dál do života a jimž bude poměřovat všechny další vztahy (Matějček, 1994, s. 15 – 16).

Podle Vágnerové (2004) je rodina nejvýznamnější sociální skupinou právě z hlediska rozvoje dětské osobnosti, kde dítě prostřednictvím daného dospělého, většinou matky, získává první informace o okolním světě. Tato mateřská osoba a později celá rodina je pro dítě jednak zdrojem jistoty a bezpečí, ale také zdrojem informací o něm samém a na jejich základě si vytváří určité **sebepojetí**. To můžeme tedy obecně definovat jako: „*souhrn představ a hodnotících soudů, které o sobě člověk chová*“ (Blatný, Plháková, 2003, s. 92). Z hlediska širšího pohledu jej pojmáme jako percepce sebe sama, kdy tyto percepce jsou formovány, jak jsme již uvedli výše, v průběhu jeho zkušeností s prostředím, zejména s významnými druhými (Blatný, Plháková, 2003) Je tedy limitováno i skutečností, zda je akceptováno a pozitivně hodnoceno, či nikoli. Tím, že rodina dítě vychovává, ho určitým způsobem stimuluje, rozvíjí jeho dovednosti a schopnosti, ale také mu tím prezentuje určitý hodnotový systém, který uznává. V prvních deseti letech dítě tyto informace nekriticky přijímá, protože rodiče pro něho představují osobně významnou autoritu. Dítě tedy akceptuje jejich výklad světa i jejich názory

a hodnocení. Dítě si zde pomocí nápodoby nebo identifikace s rodiči může osvojit poruchové chování, přijmout od většinové společnosti odlišný normativní a hodnotový systém, může ho znevýhodnit právě zkušenost rané citové deprivace, jež mění dětskou osobnost, případně subdeprivace (Vágnerová, 2004).

Také si musíme uvědomit, že v průběhu uplynulých více jak dvaceti let prošla česká společnost výraznými politickými, ekonomickými a také sociálními změnami. To se odrazilo i na proměně demografického chování populace, mimo jiné klesá sňatečnost a porodnost, také se zvyšuje podíl dětí narozených mimo manželství, stoupá rozvodovost. To vše se promítá do podoby současné české rodiny. Katrňák charakterizuje tuto proměnu jako proměnu od jedné normy rodinného života k pluralitě norem rodinného života a zmiňuje teorii individualizace Becka a Beckové-Gernsheimové, kterou poukazují na kontradikci mezi rodinou a tržní ekonomikou v současných západoevropských společnostech (Ulrich Beck a Elizabeth Becková-Gernsheimová in Katrňák, 2011). Dále konstatuje, že lidské jednání se dnes již neřídí tradicí, či obecně sdílenými normami nebo společenským konsensem, ale naopak vychází z rozhodnutí jedinců. Nicméně tvrdí, že individualismus rodinu sice destabilizuje, ale neučinil ji zcela zbytečnou. I dnes jsou zakládány rodiny, ale jsou kvalitativně odlišné, namísto orientace na manželské „my“ jsou orientovány na manželské „já“ (Kellerhals in Katrňák). Singly píše: *„Lidé neusilují o to, aby byli spokojeni v manželství, ale o to, aby byli spokojeni s manželstvím.“* (in Katrňák 2011, s 16).

V důsledku toho častokrát partneři odmítají investovat do stávajícího svazku energií, námahu a práci na svém seberozvoji. Namísto toho partnery raději vyměňují, střídají. To má samozřejmě velký vliv na vývoj dítěte, na jeho sociální a emocionální podporu.

Psycholog Martin Jára tvrdí, že současná rodina se dnes rozšiřuje ani ne tak vertikálně jako horizontálně. Vedle vlastních rodičů tu jsou nevlastní, zástupní rodiče a prarodiče, poloviční bratři a sestry. Přestává platit jednota biologických, sociálních a emočních vazeb. Podle jeho názoru je rodina formou spolupráce dospělých a dětí, která může mít biologický základ, ale musí mít sociální či socializační cíle.

V následujících kapitolách zmíním jednotlivá rizika působení rodinného prostředí. Zkušenosti z praxe jednoznačně potvrzují následující teoretické poznatky. Většina klientek našeho zařízení pochází jednak z neúplných rodin nebo opakovaně rekonstruovaných.

1.1 Rizika působení rodinného prostředí

Rodina, kterou můžeme definovat mimo jiné jako nejdůležitější sociální skupinu, má tyto společenské funkce: biologicko-reprodukční, ekonomicko-zabezpečovací, socializačně-výchovnou, emocionální a ochrannou. Ne vždy však tyto funkce plní v dostatečné míře a kvalitě, potom hovoříme o rodině jako rizikovém faktoru vzniku poruch chování. V následujícím textu, budou tato rizika blíže specifikována, lze je rozdělit do následujících kategorií.

1.1.1 Rodiče jsou anomální osobnosti, z tohoto důvodu nejsou schopni uspokojivě plnit svou rodičovskou roli

Zde jdou rizikové rodiny asociálních jedinců, trpících poruchou osobnosti, osoby s návykovým chováním, vedoucím ke změně osobnosti, emočně chladní jedinci bez jakéhokoliv zájmu o své děti. Ty potom bývají nejen citově, ale komplexně deprivované, zanedbávané, někdy i týrané. Jsou-li tyto děti disponovány k disharmonickému vývoji, jsou potom negativní důsledky této výchovy o to závažnější. Zvýšení rizika představují změny ve fungování rodiny dané její neúplností, nestálostí. Zde se jedná o roli osamělého rodiče, ve většině případů matky. Nepříznivý vliv nedostatku otcovské autority, mužského vzoru chování, nevyhovující výchovné strategie mají také nepříznivý vliv na vývoj dítěte (Vágnerová, 2004).

1.1.2 Rodina neplní všechny své funkce

Dále neposkytuje dítěti všechny potřebné podněty, a to i v případě, že se jedná o úplnou rodinu, či rodiče nejsou jednoznačně anomální osobnosti. Zde hovoříme o takzvaném subdeprivačním působení rodiny, jež funguje pouze formálně a dítěti nedokáže dodat jednak pocit jistoty, že je pro rodiče důležité, ale také mu nedokáže vymezit žádoucí hodnoty a normy chování, jimiž by se všichni v rodině řídili. Dítě má potřebu být citově akceptováno a potřebu orientovat se v pravidlech, jež v jeho světě jsou platná. Jednou z možných příčin poruchového chování dětí ze zdánlivě funkčních a úplných rodin může být

nuda, nedostatek životního smyslu a adekvátních cílů jak uvádí Matoušek (1993). Zde se nepodnětnost rodiny projevuje tímto způsobem. Pokud rodina dítěti neukazuje něco pozitivního, ono se nemůže nic naučit. Děti si potom často hledají zábavu a vzrušení sami i za hranicí normy přijatelného chování. V některých případech nebývají rodiče dostatečně kompetentní jenom pro zvládnutí problematicky disponovaného dítěte, případně toho nejsou schopni za určitých, například ztížených sociálních podmínek. Hovoříme o selektivním selhání, protože pokud by jejich situace nebyla takto ztížená, zvládli by svou rodičovskou roli alespoň na přijatelné úrovni. Stimulační vliv na rozvoj některých nežádoucích forem chování mohou mít i určité subkultury a sociální skupiny, jež ho buď tolerují či dokonce preferují. V tomto prostředí je dítě vychovááno naprosto odlišně, poněvadž jako žádoucí jsou mu předkládány naprosto odlišné normy a hodnoty. Jak již bylo zmíněno výše, problémové chování dětí a mladistvých se rozvíjí vlivem nápodoby dospělých, často i pod jejich dohledem. Rozvíjet či stimulovat nežádoucí chování může tedy jednak i určitý životní styl, ale také určité životní prostředí, anonymita velkých měst, či sociálně vyloučené lokality. Nefunguje tu sociální kontrola (Vágnerová, 2004).

Také nedostatek času ze strany rodičů na vzájemné sdílení všedních, dětských starostí bývá často z jejich strany vynahrazován nadstandardním materiálním zabezpečením nebo rozvolněnou a liberální výchovou. Ale jak jsme již zmiňovali, i to vede jednak k citové deprivaci dítěte, jeho neukojenosti ve vztazích, k vnitřní nejistotě a hledání „hranic“ v podobě rizikového nebo problémového chování. Jak uvádí Masáková, socioemoční vývoj těchto dětí bývá komplikovaný, jsou vedeny ke schopnosti sebezprosažení se za každou cenu, protože jediným měřítkem je úspěch. U dětí rostou požadavky, jsou sebestředné a jejich míra empatie se snižuje. Vytrácí se tak stabilní rodinné prostředí jako základní faktor naplňující citové potřeby dětí, důvěrnost, intimita nukleární původní rodiny bývají nahrazovány povrchními vztahy. Do budoucna se snižuje schopnost těchto dětí jak k přijímání, ale především snižování dovednosti vytvářet bezpečný, důvěrný prostor pro intimní vztahy s blízkými lidmi, ale také snížení schopnosti rozlišit kvalitu pevného emočního vztahu od vztahu povrchního (Masáková, 2011).

Dospívající dívky, které mají nařízenou ústavní výchovu z důvodu poruch chování, jsou součástí rodinného systému, proto je tak důležitá práce s rodinou, kterou výchovné ústavy v souladu se zákonem o ústavní výchově vykonávají. Jednak rodiče často potřebují pomoc se

získáním, či změnou rodičovských kompetencí a dovedností. Problémem bývá někdy nezáměr rodičů, jejich neochota uznat špatné strategie a výchovné metody či je následně změnit.

V našem výchovném ústavu má každá dívka svého takzvaného „klíčového“ pracovníka, vychovatele, který ji provází od jejího příchodu do ústavu a často i po ukončení ústavní výchovy. Společně pracují na cílech dívky v rámci individuálního plánu rozvoje, které si dívka sama stanovuje, průběžně je společně vyhodnocují, případně mění. Vychovatel/ka dívku podporuje jak ve studiu, tak v oblasti mezilidských vztahů, ať již s rodinou či s vrstevníky. Naše dívky navštěvují běžné školy v našem okolí, samostatně cestují, jsou integrovány do běžného prostředí. Tým etopedů a psycholog jsou garanty odborné péče. V zařízení pracuje pod jejich vedením psychoterapeutická skupina, kde dívky pracují na svém sebepoznání a rozvoji. Etoped společně s klíčovým pracovníkem také navštěvují rodiny, které se nemohou, například z důvodu sociálních či finančních, či nechtějí dostavit na společné schůzky do zařízení. Pracuje se také se širší rodinou, prarodiči, hledají se všechny možné dostupné zdroje sociální a emocionální podpory, které mohou pomoci dívkám, jež jsou umístěny ve zmíněném výchovném ústavu. Samozřejmostí je spolupráce s odborem sociálně-právní ochrany příslušného obecního úřadu s rozšířenou působností, se sociální kurátorkou či kurátorem. Součástí této spolupráce jsou případové konference, kde se setkávají všechny zúčastněné strany, které mohou být ku prospěchu situace. Společným cílem všech je návrat dívky do rodiny.

Můžeme tedy konstatovat, že rodina je nejdůležitější sociální skupina, společenský subsystém, zabezpečující primárně individuální a celospolečenské potřeby a zájmy. Jako taková je strukturovaným celkem, respektive systémem, jehož smyslem, účelem a náplní je utvářet bezpečný, stabilní prostor a prostředí pro sdílení, reprodukci a produkci života lidí. Úlohou rodičů je tedy vychovávat své děti s cílem poskytnout jim všechny dostupné možnosti k jejich vývoji, sytit své děti láskou, dokázat jim nastavit potřebné hranice, a to se dostáváme k základním lidským potřebám, které se nemění přes všechny společenské změny či sociální zvraty (Katrňák, 2011).

2 Teorie základních lidských potřeb a jednotlivé klasifikace

Základní lidské potřeby mají univerzální charakter a jsou společné všem lidem, a to bez ohledu na rozdíly v jejich příslušnosti k určité rase, etniku, kultuře, náboženství, komunitě, mají tedy přirozenou povahu a jsou spjaty s existencí jednotlivce jako lidské bytosti. Jejich uspokojování je jedním ze základních činitelů prevence poruch zdraví, chování a tento požadavek platí v každém věku, ale zvláště významnou roli hraje právě v období tělesného zrání a psychického a sociálního vývoje.

Existuje celá řada klasifikací. Tyto klasifikace se liší u dětí a dospělých, autorem, který ji modifikoval a podobně. Jejich stručný přehled bude také uveden.

Univerzalitu lidských potřeb se podařilo vymezit například americkému psychologovi Abrahamu Maslowovi. Jeho pyramidu lidských potřeb, včetně důsledků z jejich neuspokojování podrobněji zpracujeme v následujícím textu. Dále se budeme zabývat pojetím psychických potřeb Z. Matějčka a J. Langmeiera. Konceptem základních potřeb dle Pessa a Boyden-Pessa si ukážeme, jak je srozumitelný, uchopitelný bez rozdílu vzdělání, věku a sociálního statusu.

2.1 Teorie Maslowovy pyramidy potřeb

Tento americký psycholog vytvořil teorii, takzvanou Maslowovu pyramidu lidských potřeb, podle které jsou potřeby uspokojovány od nejnutnějších fyziologických, postupně směrem nahoru až k potřebě seberealizace či sebetransendence a vyšším potřebám.

Tyto potřeby uspořádal proto do tvaru pyramidy, protože se domníval, že jsou takto provázané. Věřil totiž, že jedna stojí na druhé a podmínkou projevení „vyšších“ potřeb je uspokojení potřeby „nižší“.

Jsou to tyto:

- fyziologické potřeby
- potřeby bezpečí, jistoty

- potřeby lásky, přijetí, sounáležitosti
- potřeby sebeúcty a uznání
- potřeba seberealizace
- vyšší potřeby

První čtyři kategorie Maslow označuje jako nedostatkové potřeby a pátou kategorii jako potřeby bytí, existence nebo také růstové potřeby a vyšší potřeby, přičemž tedy platí, že níže položené potřeby jsou významnější a jejich alespoň částečné uspokojení je podmínkou pro vznik naléhavých a vývojově vyšších potřeb, jak jsme již uvedli výše.

První stupeň tvoří tedy **fyziologické potřeby**, primární potřeby lidského těla jako je potřeba dýchání, regulace tělesné teploty, tělesné integrity, vody, spánku, přijímání potravy, vylučování, vyměšování, fyzické aktivity a rozmnožování. Nejsilnější motivací je zde hluboce zakódovaná potřeba člověka, a to potřeba přežití. Nejsou-li tyto potřeby uspokojeny, pak dominují a člověka nemotivují žádné jiné potřeby. Můžeme říci, že neuspokojování těchto potřeb se promítá do lidského prožívání a chování a to tím, že se cítíme v nepohodě, máme hlad, žízeň, něco nás bolí, cítíme napětí, neklid. To může v důsledku způsobovat podrážděnost, zvýšení motorické aktivity, mohou se dostavit poruchy pozornosti, agresivita, v podobě křiku, útočného chování, ale také ony únikové reakce v podobě problémového chování. Pokud však jsou uspokojeny, nastupuje další, vyšší úroveň (www.mshavrice.estranky.cz).

Druhý stupeň pyramidy tvoří **potřeba bezpečí a existenční jistoty**, kam můžeme zahrnout potřebu přístřeší, ochrany, jistoty, stálosti, řádu ve světě věcí i lidí, ale také potřebu vyhýbat se chaosu, ohrožení, násilí, něčemu neznámému, neobvyklému, co vypadá hrozivě, případně skrýt se před nebezpečím. Náleží sem i potřeba vlastního teritoria (www.mshavrice.estranky.cz).

Zejména u těchto potřeb dochází k problémovému uspokojování v dětství i dospívání našich klientek. Samy často hovoří o neustálém stěhování, změně partnerů matek, o domácím násilí. Samy se mnohdy staly také oběťmi týrání, bohužel i zneužívání. Vzhledem k tomu, že

k uspokojení potřeby bezpečí patří zejména pocit, že věci se dějí předvídatelným způsobem, že platí určitý řád, pravidelnost, struktura, pořádek, ale také to, že co se děje, dává nějaký smysl a lidem se dá důvěřovat. Absence pravidel, limitů, hranic může být příčinou rizikového a problémového chování, může v důsledku u dětí vyvolávat úzkost a nejistotu. Dlouhodobé neuspokojování těchto potřeb se může promítat do lidského prožívání a chování tím způsobem, že pocit ohrožení vyvolává již zmiňovaný strach, úzkost, nejistotu, nedůvěru, zmatek, lítost, hněv či zlost, čemuž odpovídá rizikové a problémové chování v podobě ničení majetku a věcí, lhaní a krádeže, agresivní chování vůči lidem a zvířatům, což jsou některé z diagnostických kritérií poruch chování. Zde zmíníme také nereálná a nadměrná očekávání rodičů vůči školním výsledkům svého dítěte, jimiž si rodiče kompenzují vlastní neúspěchy, a která v důsledku toho dlouhodobě stresují dítě. Dítě vystavované dlouhodobému strachu z chyb, neúspěchu, celkově školního selhání, následně vyvíjí nejrůznější strategie, jak se dalšímu, opakovanému selhání vyhnout, což koresponduje s dalšími projevy problémového chování, jako je lhaní, záškoláctví, útky z domova často spojené s krádežemi.

Můžeme tedy konstatovat, že důvěra, řád, pravidla a předvídatelnost věcí, jsou základním předpokladem zdravého vývoje a primární prevence vzniku poruch chování.

Na třetím stupni pyramidy se nachází **potřeba lásky, přijetí, sounáležitosti**. Dítě potřebuje být láskyplně a bezvýhradně přijímáno svými rodiči, tedy nejen za odměnu. Potřebuje být pozitivně přijímáno jak doma, tak ve škole, mezi spolužáky, přáteli, musí být naplněna jeho potřeba patřit „někam a k někomu“.

Neuspokojování těchto potřeb se zcela zásadně promítá do lidského, zejména do dětského prožívání a následně chování. Dítě trpící nedostatkem lásky, zájmu, prožívá smutek, lítost, stesk, pocit osamělosti, nejistoty, pocit zbytečnosti, ale také hněv a chuť získat pozornost za každou cenu, zlobí, aby „otestovalo“ lásku rodičů, ujišťuje se, zda ho ještě mají rádi. Každé dítě touží získat pozornost dospělého pozitivním způsobem, ale pokud se mu to nedaří, zkouší toho dosáhnout i jinak. Hovoříme o vzniku poruch chování z důvodu citové deprivace či subdeprivace, která je natolik závažná pro vývoj dítěte, že se o ní zmíníme v následující kapitole.

Čtvrtý stupeň pyramidy obsahuje **potřebu uznání a sebeúcty**, která představuje potřebu být přijímán, respektován a oceňován jako důležitá, kompetentní a hodnotná osoba, vážit si sám sebe a pozitivně se hodnotit. Sebeúcta souvisí do velké míry s tím, jak se k nám chovají druzí lidé, jak si my interpretujeme jejich chování, jak ho prožíváme. Toto platí jak pro dospělé, ale pro děti obzvlášť. Dítě je totiž na mínění, názoru, emocionálně významných osob velmi závislé. K plnému rozvinutí svých možností potřebuje mít pocit vlastní hodnoty. V souvislosti s potřebou uznání nabývá na významu i potřeba úspěchu. Základem jejího naplnění je konat věci tak, jak je za určitých okolností umíme a můžeme konat co nejlépe a zejména, aby nám významní druzí dali najevo, že jednak o tom vědí, ale také to oceňují.

Neuspokojování těchto potřeb se také promítá do lidského prožívání a chování. Dítě, kterému se nedostává ocenění jeho konání, respektování jeho emocí a důstojnosti, jež není bráno vážně, prožívá různorodou škálu negativních emocí jako pocity méněcennosti, křivdy, nespravedlnosti, nezájmu, ponížení, zbytečnosti, podceňování, neschopnosti, ale také hněv, nenávisť, lítost a beznaděj. S těmito emocemi se dítě vyrovnává prostřednictvím různých reakcí a druhů chování. Může to být snaha zviditelnit se, ale také nadřazenost, agresivita vůči druhým, ničení majetku a věcí. Dítě také může odmítat vyhovět oprávněným požadavkům, spolupracovat nebo může dávat najevo svou bezmocnost, neschopnost a nevyvíjet žádnou snahu, upadá do apatie, ztrácí jakoukoliv motivaci, jeho vývoj je ohrožen, hrozí opětovně riziko vzniku poruchového chování (www.mshavrice.estranky.cz).

Pátý stupeň tvoří **potřeby seberealizace, sebeuskutečnění**. Patří sem snaha pochopit sám sebe, ale i druhé, stát se tím, kým se člověk může stát, naplnit své možnosti růstu a vývoje. Pokud máme možnost rozvíjet se, využívat své schopnosti, naplňuje nás to uspokojením a radostí (www.mshavrice.estranky.cz).

Potřeba seberealizace zahrnuje potřebu objevovat svět a porozumět mu, kdy potřeba učení je u člověka zakódována již ve fyziologických potřebách, kdy potřebujeme k vývoji přiměřené množství podnětů, potřebujeme činnost.

- Potřebu něco v životě dokázat s vědomím, že naše konání má nějaký smysl, je k nějakému užitku.
- Potřebu tvořit něco jedinečného, krásného a cenného.

- Potřebu identity, být „svůj“, neopakovatelný, jedinečný, dělat si věci „po svém“.
- Potřebu sebeúcty, jež je provázána s potřebou identity. Souvisí s potřebou věřit, že jsme originální, odlišní od druhých, máme svou důstojnost, jsme schopni zvládat svůj život, svou lidskou hodnotu a dostává se nám přijetí a uznání od druhých (www.mshavrice.estranky.cz).

Je důležité si uvědomit zásadu posloupnosti v naplňování potřeb, a to, že čím je dítě mladší, tím více platí nutnost uspokojovat nejdříve potřeby umístěné níže a až následně ty výše položené. Takzvané akademické učení, tedy to, co se děti učí zejména ve škole, patří v této pyramidě potřeb vysoko, až do potřeby seberealizace. Mysleme proto na to, že musíme nejdříve věnovat mnoho péče uspokojování níže položených potřeb, chceme-li, aby se dítě následně mohlo učit a rozvíjet se v souladu se svými možnostmi (www.mshavrice.estranky.cz).

Na vrcholku pyramidy ční takzvané vyšší potřeby související s naplňováním lidství. Hovoříme tedy o potřebách, jež jsou v pravém slova smyslu lidské. Jsou to potřeby estetické, zahrnující naši potřebu krásy, souměrnosti, harmonie, dále etické, obsahující potřebu pravdy, spravedlnosti, mravnosti a v neposlední řadě duchovní potřeby. Ty naplňují naši potřebu věřit v něco, co nás přesahuje, například víra v Boha nebo velká pokora před přírodou a vesmírem, či hledání smyslu života (www.mshavrice.estranky.cz).

Je-li prostředí, obklopující dítě neradostné, strohé, neuspořádané, nudné, může se potom dítě cítit nepříjemně, neradostně, vystresované. Toto neestetické prostředí může skutečně vyvolat smutek, pocity marnosti, může přispívat k emočnímu otupění, ale také zpětně dítě, dospělí také, svým chováním vzhled takového prostředí ještě zhoršují. Víme-li, že úroveň a estetičnost prostředí mají skutečně vliv na psychiku dítěte a jeho vývoj, je žádoucí zapojit ho do spoluvytváření prostředí, ve kterém žije.

Klientky našeho výchovného ústavu mají u nás možnost vyzdobit si pokoj dle svých představ. Část dívek o to neprojevuje zájem, nemají tuto zkušenost z domova, ale vlivem nápodoby a vhodnou aktivitou se dají namotivovat. Samy si šijí a batikují závěsy, tkají koberečky, malují obrazy a vytvářejí keramické doplňky. V pokoji, který si vyzdobily

vlastními silami a dle svých přání, mnohem lépe udržují pořádek a čistotu, ale především se lépe zadaptují na nové prostředí.

Závěrem k Maslowově pyramidě lidských potřeb můžeme dodat, že vzájemné působení všech oblastí přirozených lidských potřeb probíhá i opačným směrem. Tedy neuspokojování potřeb ve vyšší oblasti může také ovlivňovat uspokojování nižších potřeb. To znamená, že například neuspokojenou potřebu lásky a přijetí můžeme vnímat jako psychologické nebezpečí, ohrožení. Tento pocit, tyto emoce, mohou vést k celkové fyziologické nepohodě projevující se na příklad bolestí břicha, hlavy, nechutenstvím (www.mshavrice.estranky.cz).

Každý rodič by měl mít na paměti, že jeho dítě je na něm závislé, důvěřuje mu a hledá u něho lásku, oporu, ochranu, tedy naplnění jeho přirozených potřeb (www.mshavrice.estranky.cz).

2.2 Teorie psychických potřeb dle Z. Matějčka a J. Langmeiera

Uvedení autoři své pojetí potřeb interpretovali jako pudy vedoucí k aktivitě a pozitivnímu rozvoji osobnosti a uvádějí tyto psychické potřeby:

1. Potřebu stimulace

- jde o dostatek podnětů v dostatečné kvalitě, které podporují psychickou aktivitu dítěte, slouží jako základní materiál k učení.

2. Potřebu orientace, smysluplného učení

- poznat pravidla, řád, podle kterého funguje svět,

v němž člověk žije, dostatečná orientace světa uspokojuje potřebu jistoty a bezpečí.

3. Potřebu citové jistoty a bezpečí

- lze uspokojit prostřednictvím spolehlivého a jistého mezilidského vztahu.

4. Potřebu seberealizace

- za příznivých podmínek vede k vytvoření uspokojivé osobní identity, identita představuje vědomí vlastního JÁ.

5. potřeba otevřené budoucnosti,

- kdy jde o přijatelnou perspektivu, možnost rozvoje vlastní existence.

Matějček zdůrazňuje význam prvotních emocionálních vztahů s mateřskou osobou, ale i dalšími nejbližšími členy rodiny. Tato pozitivní zkušenost představuje určitý základ, který dítěti přináší pocit jistoty i pro budoucnost, ve formě převahy pozitivního očekávání. Tato potřeba je enormně specifická právě pro svou vazbu na rané údobí vývoje. Úroveň jejího uspokojování v dětství bude do značné míry určovat jak charakter, tak způsob jejího uspokojování po celý zbytek života. Člověk, který neprožil v dětství citově uspokojivý, stabilní a spolehlivý vztah, jej nebude umět realizovat ani v budoucnosti. Je zřejmé, že základní zkušenost, tj. učení, hraje svou roli při vytváření, rozvoji, ale i individualizaci psychických potřeb. Je tomu tak přesto, že dispozice k jejich rozvoji má člověk vrozené (www.szs-ruska.cz).

U autorů Langmaiera a Matějčka se setkáváme s pojmem **psychická deprivace**. Autory vytvořená teorie psychické deprivace zní následovně:

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

Vágnerová definuje deprivaci jako: „...stav, kdy některá z objektivně významných potřeb, biologických či psychických, není uspokojována v dostatečné míře, přiměřeným způsobem a po dostatečně dlouhou dobu...“ (2004, s. 53, 54).

Dle oblasti strádání rozlišuje tyto typy deprivace:

- Deprivace v oblasti biologických potřeb (nedostatek jídla, spánku, tepla, atd.).
- Podnětová deprivace (nedostatek žádoucího množství a variability a kvality podnětů).
- Kognitivní deprivace (výukové a výchovné zanedbávání, může vést k deprivaci v oblasti učení).
- Citová deprivace (vzniká v důsledku neuspokojení potřeby spolehlivého a jistého citového vztahu s matkou, příp. jinou pečující osobou).
- Sociální deprivace (je důsledkem omezení přiměřených kontaktů s lidmi Vágnerová (2004).

Poruchy chování dívek ve výchovném ústavu jsou také často důsledkem citové deprivace, případně socio-kulturní deprivace či subdeprivace, jejich obranných mechanismů, kdy můžeme tvrdit, že výsledkem neuspokojení potřeby spolehlivého a jistého citového vztahu s matkou, případně jinou pečující osobou je citové strádání, které může významně ovlivnit celkový rozvoj osobnosti dítěte, jeho vztah k ostatním lidem a k sobě samému. Ba naopak poskytnutím specifické zkušenosti prožitku spolehlivého mezilidského vztahu je uspokojena potřeba citové jistoty dítěte, a je mu umožněno splnit první vývojový úkol: získat základní důvěru ve svět a v závislosti na tom i pocit sebedůvěry a životní jistoty. Pro další rozvoj dětské osobnosti je nepříznivé pokud dítě není svými rodiči, blízkými osobami, akceptováno, či k němu zaujímají ambivalentní nebo dokonce hostilní postoj, zanedbávají jej, neposkytují mu přiměřenou sociální oporu, nesaturují mu jeho emocionální potřeby. Zde

vzniká prapříčina rizikového a problémového chování kdesi v budoucnosti (Vágnerová, 2004).

Můžeme konstatovat, že deprivace zkušenosti nepříznivě ovlivňuje vývoj osobnosti, způsobuje změny v prožívání, uvažování a chování. Podle jejího charakteru a závažnosti mohou být důsledky značně variabilní, a to v závislosti na genetických predispozicích, na primárních zkušenostech a na možnostech získání náhradního zdroje emocionální podpory. Zde je na místě se pozastavit u „mírnější“ formy deprivace zkušenosti, kterou je citová subdeprivace. Tento pojem poprvé použil Zdeněk Matějček a jako takovou ji považoval za závažný společenský jev, o to více že v současných socio-kulturních podmínkách je obtížněji identifikovatelná a častější. Z těchto důvodů se tomuto dítěti obtížněji může poskytnout tolik žádoucí pomoc, sociální či emocionální podpora. Částečně dysfunkční rodiny si totiž navenek plní mnohé funkce dobře, nejsou nijak nápadné. Dítě mívá často velmi dobré materiální zabezpečení, zajištěné kvalitní vzdělávání, ale strádá v citové oblasti (Jurečková, 2014).

V chování rodičů jsou patrné jisté postoje, jež toto riziko signalizují. Je to neschopnost nebo neochota dítě dostatečně emocionálně saturovat, snížená akceptace dítěte, enormní kritičnost vůči němu, neustálé negativní hodnocení. V jejich projevu je zřejmá minimální citová zangažovanost, snížená empatie vůči dítěti (Vágnerová, 2004).

Pokud dítě potřebuje saturovat potřebu pozornosti, uznání, volí někdy nevhodné strategie, jejichž projevem mohou být i poruchy chování. Tito rodiče většinou odmítají jakoukoliv zodpovědnost, odmítají odbornou poradenskou pomoc, často sami požádají o nařízení ústavní výchovy a přerušují vzájemné vztahy s dítětem a očekávají, že ústavní „převýchova“ – reedukace vyřeší všechny problémy, včetně poruch chování jejich dítěte.

2.3 Koncept základních potřeb dle Pessa a Boyden-Pessa

Jak jsme již zmínili, tento koncept je velmi srozumitelný, uchopitelný bez rozdílu vzdělání, věku a sociálního statusu. Je také velmi zřetelný, jasný a názorný ve své praktické realizaci v přímé práci. Z těchto důvodů se zaměříme zejména v praktické části na jejich pojetí základních vývojových potřeb z hlediska jejich naplňování a deficitů.

V PBSP (Pesso Boyden psychomotorická terapie), jejíž zakladatelé jsou výše zmínění Albert Pesso a Diane Boyden-Pesso, se rozeznává **pět základních potřeb neboli "očekávání"**:

1) Každý člověk očekává, že ve světě najde své **místo** - že bude mít dost prostoru v mateřském lůně, po narození v náruči rodičů, dětské postýlce, ve svém pokoji, mezi blízkými, že jimi bude radostně vítán v celé své individualitě takový, jaký je. Je považována za nejzákladnější potřebu, s kterou velmi úzce souvisí v pozdějším dospělém životě schopnost cítit se doma, přesvědčení, že tu "jsem správně" a nejsem "mimo", že „mám místo v něčím srdci“ (www.pbsp.cz).

2) Každý člověk očekává od světa **ochranu**, nejprve jej před škodlivými vlivy ochrání mateřská děloha, po narození rodičovská náruč a záštita. Získává-li člověk včas zkušenost, že je chráněn, pro jeho další život to znamená pocit **bezpečí** a schopnost žít aktivně, bez přehnaného pocitu ohrožení (www.pbsp.cz).

3) Každý člověk očekává **péči a výživu**, míní se tím nejen jídlo a něžnost v doslovné podobě, ale i dostatek podnětů, kontaktů, vztahů. V pozdějším věku se k této potřebě řadí i informace, vzdělání, zájmy. Ten, kdo je v tomto smyslu "dobře živen" má pocit plnosti, naplnění, nasycení a netrpí přehnanými pocity prázdnoty (www.pbsp.cz).

4) Každý člověk očekává, že bude **podporován** - zcela konkrétně i symbolicky. Podpora znamená konkrétně třeba být nesen, nebo moci se opřít, abych nespádl. Kdo je podporován, necítí se být na věci sám a znamená to i rovněž být povzbuzován. Žít s pocitem podpory znamená něco jako "žít s větrem v zádech", a proto lidé, kteří mají z dětství bohatou zkušenost s dostatkem podpory, si ji dokážou v dospělém životě dobře zajistit, mají energii, elán a necítí se slabí, bezmocně vydaní na pospas okolnostem (www.pbsp.cz).

5) Každý člověk instinktivně touží být "**limitován**", což znamená něco v tom smyslu jako být definován, vědět, kdo jsem a kdo nejsem, odkud a kam sahá můj vliv a kde začíná vliv druhých. Mít dobře zažitý limit znamená trochu paradoxně být schopen jít do věcí naplno, moci se do nich opřít beze strachu, že tím způsobím nějakou újmu sobě či druhým. Dobrý zážitek limitu mi mohou poskytnout rodiče, kteří mne zvládnou, kteří mají upřímnou radost z dětské živosti, rozpustilosti, z dětského zkoušení síly a experimentů, zároveň jsou ale v jednání a výchově pevní a nepovolují (www.pbsp.cz).

Tyto potřeby plní v prvopočátku děloha: je v ní místo, ochrana, výživa, podpora (plod z ní nemůže vypadnout), je v ní i limit (je pružná, ale i pevná). Po narození je plnění potřeb na rodičích - nejprve zcela konkrétně, dotykem a kontaktem, později symbolicky, neboli verbálně i neverbálně (např. mimikou). Jak dítě vrůstá do společnosti, nachází své místo, ochranu, výživu, podporu a limit v širším než pouze v rodinném okruhu. Když vše proběhne dobře, člověk má v dospělosti natolik rozvinutý smysl pro uvedené potřeby, že sám umí úspěšně vyhledávat okolnosti, v nichž se cítí "doma" a rychle se zabydluje. Cítí se bezpečně a dobře vyhodnocuje ohrožení, umí vyhledat to, co ho naplňuje, vytvořit si okruh lidí, kteří ho podporují a rozeznává své meze, má také smysl pro plnění potřeb svých dětí, i lidí ve svém okolí (www.pbsp.cz).

Jak PBSP funguje - naše instinktivní očekávání jsou ideální (máme v sobě vrozený, ideální obraz toho, co bychom rádi), avšak svět, do kterého přicházíme, je ten běžný, jak jej známe. Naše potřeby jsou tedy vždy do jisté míry frustrovány. Otázkou je však míra frustrace. Ona instinktivní, ideální očekávání sama o sobě nevedou k tomu, abychom v souladu s nimi uměli žít v běžném životě. Abychom to dokázali, potřebujeme konkrétní životní zkušenost s konkrétními lidmi, kteří nám musí být v určitý čas k dispozici. Naše paměť vytváří úplný záznam této naší životní zkušenosti. Tento záznam neboli mapa, předurčuje, co budeme prožívat vzhledem k různým okolnostem. Tak například, očekáváme-li bytostně vřelé přijetí a dostane-li se nám místo toho chladné odmítnutí, neseme si tuto zkušenost v sobě. Je-li taková zkušenost převažující, pak je pravděpodobné, že v přítomnosti a budoucnosti budeme mít sklon jednak vystavovat se odmítnutím, jednak chápat jako odmítnutí i situace, kdy tomu tak není. Člověk má přirozený sklon opakovat to, co zažil. Pessoa tomu říká "opakování staré mapy" čili vnitřní vracení se k negativní zkušenosti (Pessoa, Boyden-Pessoa, 2009).

V tomto případě stojí naše ideální očekávání kdesi v pozadí a svou existenci nám prozrazují skrze pocit frustrace, protože nežijeme podle našich bytostných potřeb, ale podle negativních zkušeností, které jsme během života nasbírali. Zde jsme u samé podstaty Pessovy metody: cílem terapie je, aby člověk nebyl nucen opakovat "starou mapu": PBSP usiluje o nalezení kontaktu s bytostnou potřebou, s ideálním očekáváním. Kontakt s bytostnou potřebou nám umožní jednak smysluplnější rozlišování toho, co se s námi v různých běžných životních situacích děje, jednak nám otevře svět zážitků, pro které jsme dříve neměli smysl a které nám nyní pomohou (www.pbsp.cz).

Následkem deficitů v naplňování potřeb tak mnohdy bývá například touha dítěte, mladistvého jedince, někam patřit, poněvadž nemůže najít své místo ve světě, o to více usiluje nacházet tento domov ve světě jiném – ve světě závislosti na návykových látkách, v problémových partách, v problematických sexuálních vztazích. Často zažívá vnitřní pocity prázdnoty, nedokáže určit, co potřebuje, nedokáže ho nic uspokojit, i když stále hledá. Tendence schraňovat věci, závislost na přítomnosti či projevech druhého člověka jsou jedny z mnoha důsledků těchto deficitů v uspokojování potřeb, jež korespondují se slabou sebedůvěrou a sebeúctou, sklonem k sebepodceňování, vnímání sebe sama jako bezmocného. Často tak přehnaná sebejistota či agresivita bývají takzvanými mimikrami, maskováním primární citlivosti, zranitelnosti, úzkosti a strachu (Pesso, Boyden, Vrtbovská, 2009).

Nenasycená touha po přijetí s sebou přináší v konečných důsledcích nestálost ve vztazích, často až sexuální promiskuitu, s jakou se setkáváme velmi často u dívek s nařízenou ústavní výchovou.

Lidských potřeb i jejich systémů je mnoho. Jak uvádí Baštecká (2005), rozlišujeme třídění potřeb, která vnímají člověka jako bytost bio-psychosociálně-spirituální s potřebami jak na úrovni těla (jídlo, spánek), jáství (vliv, uplatnění), vztahů (patření) tak duchovního přesahu (tvorba, víra, zvědavost). Ale za výchozí lidskou potřebu považujeme potřebu patřit k někomu, přináležet, protože ta je pro člověka základní.

Je třeba si uvědomit, že poruchy chování dětí a dospívajících, jsou často projevem dlouhodobé deprivace nebo také voláním o pomoc. Děti se často nachází v tíživé situaci, kterou neumí vzhledem ke svým možnostem a schopnostem přiměřeně posoudit, orientovat se v ní, adaptovat se na ni, případně ji konstruktivně řešit. Hovoříme o tom, že tyto poruchy chování jsou často důsledkem jejich obranných mechanismů.

2.4 Doplnující klasifikace teorií základních lidských potřeb

Pro názorný příklad uvádíme ještě některé další teorie základních lidských potřeb, které se potkávají ve výčtu základních potřeb, dále je rozvíjejí nebo blíže specifikují.

Jsou to klasifikace podle:

- PhDr. Heleny Chloubové,

kteřá v ní také vychází z pyramidy potřeb Maslowa. Pro snadnější pochopení problematiky zpracovala klasifikaci do „Domu životních potřeb“. Myšlenka této klasifikace vychází z individuálního přístupu každého člověka, který si během svého života staví svůj domeček životních potřeb. Jeho pevné základy tvoří:

- Základní tělesné potřeby, které jsou podmínkou naší biologické tělesné existence. V době zdraví se jimi moc nezabýváme, do popředí se dostávají až v době nemoci, kdy pro nás mají velký význam.
- Psychosociální potřeby, potřeby bezpečí a jistot čili existenciální potřeby, které jsou složitější a vznikají adaptací člověka na prostředí a jeho socializaci. Jsou velmi individuální a závisí na osobnostních předpokladech, charakteristikách, na prostředí, do něhož člověk proniká, na jeho sociálním prostředí a okolnostech, které umožňují jeho socializaci.
- Vyšší psychosociální potřeby jsou: vztahové – afiliační, lásky a sounáležitosti, ty jsou aktuální od okamžiku uspokojení našich nižších potřeb. Člověk touží po citovém, emocionálním vztahu, touží někam patřit, být milován a chce milovat, pomáhat, ale také očekává pomoc, sociální podporu.
- Takzvané self (já) potřeby, potřeby sebepojetí a sebeúcty, které hovoří o vnitřním obrazu vnímání sebe samého, hodnotách, o myšlenkách, jež charakterizuje naše „Já“. Sebeпоjetí zahrnuje složky jak kognitivní (poznávací), tak emocionální (prožívání), konativní- usilující a nevědomou - nepoznaná složka osobnosti (<http://www.szs-ruska.cz/>).

- **Atkinsonové**

ta rozšířila a upravila Maslowovu hierarchii potřeb o potřeby kognitivní a estetické (<http://www.szs-ruska.cz/>).

- **H. A. Murraye**

rozlišuje potřeby na:

- viscerogenní a psychogenní, které jsou determinovány organickými a psychickými podmínkami,
- pozitivní a negativní potřeby, které vyvolávají snahu k přiblížení se a tendenci vyhnout se určitým situacím, stimulacím,
- zjevné a skryté – zjevné se projevují v chování, skryté ve fantazii,
- vědomé a nevědomé (<http://www.szs-ruska.cz/>).

- **R. B. Cattella,**

rozlišujících sedm motivačních komponentů, které Říčan upravil na:

- potřebu sebeprosazení, která klade důraz na individualitu a snahu o sebeuplatnění, která je předpokladem k osobnímu vyniknutí,
- potřebu bezpečí odvozená od základních fyziologických potřeb, projevuje se strachem a obavami z ohrožení různé povahy (biologická – nemoc, sociální, finanční),
- potřebu společnosti tendence vedoucí k vyhledávání kontaktů s lidmi, agresivitu jako tendenci k násilnému uspokojování potřeb nebo sebeprosazení,
- potřebu péče o druhé – tj. určitá varianta altruismu (nesobeckosti).

Tendence k agresivitě a sklon k altruismu mají vrozený základ, ale je možnost je určitým způsobem stimulovat psychosociálně (<http://www.szs-ruska.cz/>).

- **R. Kalishe**

Ten také modifikoval pyramidu A. Maslowa. Mezi potřeby fyziologické a potřeby jistoty a bezpečí vložil další kategorii potřeb, která zahrnuje sex, činnost, zkoumání, manipulaci a novost. Zdůrazňuje, že děti pro svůj optimální růst a vývoj potřebují zkoumat své prostředí a manipulovat v něm (<http://www.szs-ruska.cz/>).

- **Karyn Henleyové**

Ta je rozdělila na potřeby:

- bezpečí,
- optimismu,
- vědomí vlastní důležitosti,
- potřeba sounáležitosti,
- zvědavost,
- ocenění dětství
- potřeba vztahu.

Bez pomoci dospělého nelze potřeby rozvíjet a uspokojovat. Pokud dítě při uspokojování potřeb strádá, svým chování projevuje nespokojenost a vysílá signál SOS (<http://www.szs-ruska.cz/>).

- **AnnyBacusové**

Ta uvádí, že dítě pro harmonický vývoj potřebuje uspokojovat své potřeby,

dělí je na:

fyziologické potřeby,

- afektivní a psychologické,
- smyslové a kulturní.

- Dítě ke svému životu potřebuje také potřebu citové náklonnosti, potřebu porozumění a potřebu být respektován (<http://www.szs-ruska.cz/>).

V předešlé kapitole jsme se seznámili s jednotlivými koncepty základních lidských potřeb dle jednotlivých autorů. Můžeme konstatovat, že tyto potřeby jsou v uvedeném výčtu víceméně konstantní a jednotliví autoři je pojmají dle svého oborového zaměření. Vzhledem ke zvolenému tématu této práce se zaměříme, zejména v praktické části, na tyto potřeby a jejich deficity z hlediska vývoje jedince, protože jednoznačně potvrzují význam sociálního prostředí, sociální a především emocionální opory na tento vývoj, právě v souvislosti se saturací jednotlivých základních vývojových potřeb. Z těchto důvodů v následující kapitole bude blíže popsána emocionální opora jako komponenta sociální opory.

3 Emocionální opora jako komponenta opory sociální, její druhy, dělení

Sociální opora se vyznačuje faktem, že vychází z interakce mezi druhými lidmi, vázanými k příjemci sociální opory, jehož sociální síť tvoří nejčastěji jeho rodina, přátelé, spolužáci, spolupracovníci, sousedé. Nařízení ústavní výchovy je závažným zásahem do života a fungování rodiny a jejích členů. Je důležité podporovat její členy při zvládnání této zátěžové situace. Odborní pracovníci daného výchovného ústavu v souladu se zákonnými ustanoveními, jež uvedeme v následujících kapitolách, pomáhají udržovat a rozvíjet vzájemnou sociální a především sociální oporu dětí s nařízenou ústavní výchovou, jakožto nutnou podmínkou pro reedukaci poruchového chování dětí.

3.1 Obecná charakteristika sociální opory

„Sociální opora je jedním z nejvýznamnějších faktorů ovlivňujících nejen vlastní sebepojetí a kompetence při zvládnání běžných životních situací. Významným způsobem ovlivňuje i prožívání a zvládnání složitých situací (Mareš, 2001, s. 81).“

Typickým znakem sociální opory je skutečnost, že vychází z interakce, která probíhá mezi druhými lidmi, jež jsou vázáni k příjemci. Nejčastěji patří do jeho sociální sítě, kterou tvoří rodina, přátelé, spolupracovníci, sousedé a další. Pokud chceme, aby byla sociální opora efektivní, musí k tomu být příznivé podmínky, k nimž patří existence empatického vztahu mezi poskytovatelem a příjemcem sociální opory. Obecně považujeme za důležité rozlišovat sociální oporu očekávanou (anticipovanou) a získanou. Za očekávanou sociální oporu pokládáme naše přesvědčení, že blízké osoby nám jsou připraveny pomoci, budeme-li potřebovat (Mareš, 2003).

Získaná sociální opora poukazuje na konkrétní projevy podpory a pomoci, je založena na konkrétní zkušenosti (Slezáčková, 2012).

Křivohlavý uvádí, že sociální opora je sociální proces, jenž je vztahem dvou osob či celé skupiny osob. Vzájemný vztah je dán důvěrou, přilnutím, solidaritou, sociální blízkostí,

sdílením a vzájemností. Tento vztah osoby vnímají jako ochotu pomoci v případě potřeby (Křivohlavý, 2002).

Potřeba sociální opory se umocňuje především tehdy, kdy se jedinec či rodina dostává do náročné životní situace. Mezi tyto situace můžeme pokládat například ztrátu blízké osoby, smrt v rodině, těžké onemocnění, přechod z jednoho vývojového stádia jednotlivce do druhého, ale také nařízení ústavní výchovy. Dané okolnosti mohou u člověka vyvolávat pocity viny, strachu, smutku, bezmoci, zoufalství, odmítnutí či opuštění. Aby k těmto emocím nedocházelo, je potřeba poskytnout sociální oporu. Pomoc při zvládnutí náročných životních situací jedinci či rodině mohou poskytovat osoby blízké, ale i profesionálové. Správná podpora může jedinci či rodině vrátit pocit pohody, zdraví a životní spokojenosti (Mareš, 2002).

Nařízení ústavní výchovy, přechod z přirozeného rodinného prostředí do neznámého, přináší pro dospívající dívky mnoho nového, neznámého, včetně nastavení nových pravidel, limitů. Pokud chceme, aby dívky byly motivované pro změnu svého problémového chování, je nezbytně nutná sociální a zejména emocionální podpora ze strany rodiny.

Jako důležitá se v těchto zátěžových situacích jeví jednak predispozice dítěte k jejich řešení, ale také jejich přizpůsobivost. Obecná míra odolnosti vůči zátěžovým situacím bývá označována jako frustrační tolerance. Také se používá termín resilience neboli houževnatost a nezdolnost, který chápeme jako schopnost odolávat v průběhu času. Šišláková považuje resilienci za „*koncept označující popis dynamických vývojových procesů, díky nimž se jedinec (či jiné systémy) adaptuje a dobře funguje v rámci kontextu vystavení signifikantním tlakům (nepřízním, rizikům) ať už v něm samotném, nebo v jeho prostředí.*“ (2008, s. 54). Důležitou charakteristikou resilience je dle jejího tvrzení to, že v jejím rámci nejde pouze o přežívání, ale i o prospívání a zisk z vystavení nepříznivé okolnosti. Podobně Langmeier a Krejčířová (2006) tvrdí, že o ní lze hovořit tehdy, pokud zátěžové situace vedou k individuálnímu zrání. Resilience tedy není jen schopností „přečkat“ nepříznivou situaci, ale vytěžit z ní, naučit se, posunout se ve vývoji. (Novotná, 2012).

Mastenová vyznačuje resilienci jako „*dobrou adaptaci navzdory vystavení riziku*“, z hlediska vývoje ji chápe jako „*schopnost splnění vývojových úkolů, přiměřených věku, navzdory vážným rizikům*“ (in Snyder, Lopez, 2002, s. 102, vlastní překlad).

Vágnerová hovoří o takzvaném komplexu projektivních faktorů, které pomáhají jedinci zvládat nepříznivé události a současně si udržet přijatelnou duševní rovnováhu. Zdůrazňuje, že frustrační tolerance se u různých lidí rozvíjí různým způsobem, proto je důležité zejména to, jak konkrétní jedinec hodnotí zátěžové situace a jaké z nich vyvozuje významy, zda je považuje za ohrožující či nikoliv. Dále je důležitý způsob jeho prožívání, ale i to, jaké emoční reakce vznikají. Může převažovat úzkost, strach, až pocit bezmocnosti, nebo pozitivní ladění, jako optimismus a důvěra ve zlepšení situace. Význam má i to, zda si jedinec dokáže udržet kontrolu nad situací, zdali je přesvědčen o tom, že ji může zvládnout sám nebo se sociální či emocionální podporou. Velkou roli hraje skutečnost, zda zátěž člověka aktivizuje nebo naopak paralyzuje a vede až k rezignaci, a také jeho flexibilita. Ta mu umožňuje zotavit se po traumatické zkušenosti, zapomenout na nepříjemné zážitky a především nelpět na neúčelných způsobech reagování. Tato odolnost jedince vůči zátěžím obsahuje i schopnost využít všech pozitivních podnětů, jež mu jsou k dispozici, zejména schopnost udržet sociální kontakty, přijmout nabízenou pomoc, ale i schopnost o problému komunikovat. Výše zmíněné protektivní faktory zahrnují i dostupnou sociální oporu v podobě podpory rodiny, přátel, širší sociální sítě a odborné pomoci profesionálů (Vágnerová, 2004).

Dívky přicházejí do uvedeného ústavu v situaci, kdy restriktivním opatřením soudu je do značné míry omezena jejich svoboda pohybu, jednání, jsou vytrženy z přirozeného prostředí. Klientkám je již od počátku jejich pobytu věnována náležitá sociální a emocionální podpora, odborná pedagogická a psychologická péče. Postupně získávají výše zmiňovanou schopnost o svých problémech hovořit, ať již na pravidelných komunitách, či v osobních pohovorech. Tato dovednost hovořit otevřeně o svých problémech, o tom, co je trápí, či co se jim nelíbí, se natolik stane jejich dovedností, že následně mají paradoxně problémy v komunikaci v běžném životě. Pracovníci výchovného ústavu dostávají od dívek, které opustily zařízení, mnohokrát zpětnou vazbu v následující podobě: *„Ano, vy jste nás naučili otevřeně mluvit o všem, ale ostatní lidi to neumí a koukají na nás jako na blázny.“*

Musíme si uvědomit, že tyto dívky se vrací do svého původního sociálního prostředí, ve kterém navazují partnerské, kamarádské a pracovní vztahy, ale které nemá jejich nabyté zkušenosti a komunikační a sociální dovednosti.

3.2 Dělení dle Mareše (2002)

- **Emocionální opora**

tato opora je poskytována lidmi v blízkém okolí, nejčastěji rodinou, přítelem, kamarádem. Příjemci bývá poskytnuta opora ujišťující ho o úctě nebo důležitosti jako člověka, probíhá mezi osobami, které spolu mají důvěrný vztah. Poskytovatel nabízí příjemci možnost, aby si mohl popovídat o svých pocitech, které ho trápí, a to v bezpečném prostředí. Empatickým jednáním je mu naznačena náklonnost. V případě, že sociální opora je poskytnuta kvalitně, veškerá snaha by měla vést k posunu či ke změně v jedincově hodnocení míry svého ohrožení událostmi, dále by měla posílit sebedůvěru a sebehodnocení a zároveň snížit úzkost či depresi. Emocionální opora by měla člověka nadále motivovat a posilovat ve zvládnání zátěžových situací.

- **Instrumentální opora**

tato opora se vyznačuje poskytnutím hmotné pomoci, jedná se tedy materiální pomoc, pomáhající chování či praktickou oporu, kdy poskytovatel poskytne či obstará příjemci peníze, věci do domácnosti, zajistí dopravu, hlídání dětí, apod. Daná sociální opora by měla jedinci pomoci řešit praktické problémy a v neposlední řadě by měla posílit jeho snahy zvládat zátěž a řešit problémy vlastními silami.

- **Informační opora**

daná opora jedinci poskytuje informace, rady či doporučení, jež mu mohou pomáhat řešit těžkou situaci, v níž se právě nachází. Formou opory může být například reflexe, zhodnocení či posouzení situace, zpětná vazba. Poskytovatel poskytnutím této opory může příjemce nasměrovat k důležitým zdrojům informací, nebo také doporučit alternativní způsoby činnosti. Pokud byla tato opora přijata a použita správně, měla by příjemci

poskytovat možnost rozhodnout se správně a získat například potřebné služby, které mohou vést k efektivnějšímu zvládnání úkolů.

- **Opora poskytována společenstvím**

tato opora vyvolává pocit sounáležitosti a začlenění. Jako konkrétní příklady můžeme uvést kolektivní druhy sportů, společné posezení v restauraci s přáteli či hromadná účast na koncertu, v muzeu, apod. Jestliže je poskytována opora správně vedena, může u jedince navodit kladné emoce, což mu umožní se odpoutat od zátěže.

- **Opora potvrzením platnosti**

těž nazývána jako zpětná vazba. V praxi daná opora může ukázat příjemci vhodnost případně nevhodnost jeho chování. Nebo také vyjadřování jeho postavení v konkrétní sociální skupině. Pokud je tato opora poskytnuta správně, měla by u jedince snížit pocit, že je mimo normu a současně mu umožňuje srovnání, které na něj příznivě působí (Mareš, 2002, s. 38).

3.3 Dělení dle Baštecké (2007)

- **Psychická – emoční opora**

zahrnuje kladný cit, potvrzení hodnoty, spolehlivé spojení, společenské začlenění a příležitost k pečování o druhého. Příjemce psychické – emocionální opory by se měl cítit hodnotný, milovaný, měl by také věřit, že se má kam obrátit o pomoc, může si dovolit být na druhém závislý a i on může přispět k dobru druhých.

- **Praktická opora**

je poskytována formou materiálních, finančních a informačních prostředků.

- **Sociální opora- očekávaná a obdržená**

tedy očekávaná sociální opora je přesvědčení, že v okolí jedince se nacházejí lidé, kteří mu pomáhají, případně jsou ochotni pomoci mu, což souvisí se sociálním zakotvením. Obdrženou sociální oporu dostává příjemce. Poskytovaná a přijímaná sociální opora – tedy poskytovanou oporou se rozumí vše, co je dané osobě určeno. Člověk, který poskytuje sociální oporu, je tedy poskytovatelem a přijímanou sociální oporou rozumíme to, co se dané osobě, tedy příjemci dostane.

3.4 Dělení dle Křivohlavého (2003)

Pohlíží na sociální oporu z různých pohledů, jednak z hlediska kvantity, ale především z hlediska kvality poskytované sociální opory. Pozor však na skutečnost, že kvalita sociální opory může být odlišně hodnocena poskytovatelem a zcela odlišně příjemcem.

Můžeme tedy konstatovat, že různí autoři uvádějí rozdílné typologie, dle nichž rozdělují sociální oporu. My jsme uvedli pro názornost tři předchozí, které se nám jevili jako nejnázornější.

3.5 Sociální síť a její implementace

Člověk je tvor společenský, proto souhlasíme s tímto tvrzením Baštecké: „*Jednotkou přežití pro člověka není jedinec, nýbrž (v různých obdobích vývojové různé) skupiny „jeho lidí“, kteří jsou pro něj zdrojem sociální opory.*“ (2013, s. 87), které zdůrazňuje důležitost pro člověka žít ve skupině lidí. Sociální opora jako taková se poskytuje většinou ve dvojici, v páru

neboli dyadicky, kdy jeden člověk má roli poskytovatele a druhý příjemce, ale také v rámci širšího sociálního uskupení. Hovoříme o sociální síti, kterou Křivohlavý definuje následovně: „*Soubor všech k danému jedinci zaměřených podpůrných dyadických vztahů v rámci relativně větší skupiny lidí.*“ (Křivohlavý, 2003, s. 102). Zde můžeme zdůraznit významnost vztahů u dívek s nařízenou ústavní výchovou jak k významným blízkým z rodiny, přátel, ale také vychovatelům a odborným pracovníkům zařízení. Hovoříme o takzvané osobní síti dívky, kterou tvoří výše zmíněné vztahy v konkrétním sociálním okolí a můžeme je dále dělit na přímé a nepřímé.

Sociální síť tedy můžeme posuzovat z více hledisek. Z hlediska velikosti posuzujeme počet lidí, se kterými je člověk v přímém kontaktu, dále z hlediska hustoty sledujeme četnost a rozsah kontaktů. Nejvýznamnějším se nám jeví posuzování sociální sítě z pohledu jejího obsahu, tedy jak kontakt mezi jednotlivými členy probíhá a v jaké intenzitě, jaký je stupeň blízkosti ve vztahu, směru a určení. Ty nejvíce poukazují na stupeň vzájemnosti mezi členy zmiňované sítě. Pokud posuzujeme sociální oporu i z hlediska její realizace, tedy implementace, hovoříme o sociálním procesu probíhajícími mezi několika osobami, čili dvěma a více. Mezi těmito osobami by měl být přátelský vztah založený na vzájemné důvěře, sociální blízkosti a solidaritě, měl by poskytovat pocit vzájemné ochoty pomoci v případě potřeby.

V souladu s cíli této práce jsme popsali zásadní vliv na vývoj člověka z hlediska uspokojování jejich základních potřeb, dále z hlediska významnosti jeho sociální opory. Zde jsme zmínili také důležitost emocionální opory. V následující části se zaměříme na aktuální vývojové období dívek nacházejících se ve zmiňovaném výchovném ústavu v kontextu emočního vývoje a emocí, jež jsou odrazem jejich současné situace.

4 Období dospívání

Toto období je významným přechodem mezi dětstvím a dospělostí, je ovlivněno procesy a změnami v mnoha směrech vývoje, jež jsou ve vzájemném vztahu, interakci. Tyto procesy jsou zcela zásadně syceny socio-ekonomicko-kulturním zázemím, jež mladý člověk měl či má v průběhu svého vývoje. Můžeme tedy tvrdit, že dosavadní průběh života, zejména přítomnost či nepřítomnost významných osob, kvalitních vztahů, přiměřené sociální, zejména emocionální opory, dostatečného množství kvalitních podnětů, má zásadní vliv na průběh adolescence.

Adolescence tedy má u každého jedince naprosto jedinečné a neopakovatelné rysy. V souladu se zaměřením na cílovou věkovou skupinu dívek s nařízenou ústavní výchovou v daném výchovném ústavu se zaměříme na toto vývojové období z pohledu hlavního tématu této práce.

4.1 Emoce

Emoce jsou spojené se zážitky uspokojování nebo neuspokojení potřeb jedince a mají situační ráz. Diferencují a integrují se v ontogenetickém vývoji každého jedince právě působením materiálního, společenského prostředí zejména organizovanými vlivy výchovy. Tyto zkušenosti se spojují s dispozicemi citového prožívání, temperamentem a vedou tudíž ke značné individuální variabilitě každého emočního zážitku.

„Emoce je odraz velikosti potřeby a možnosti jejího uspokojení v daném čase.“

(P. Simonov in Švancara, 1986).

Americký psycholog Robert Plutchik rozlišuje osm základních emocí. Jsou to štěstí, očekávání, hněv, odpor, dychtivost, strach, překvapení a smutek. Jejich kombinací dle autora vznikají následující emoce jako láska, submise, bázeň, zklamání, lítost, pohrdání, agresivnost a optimismus (in Švancara, 1986). Emoce jsou charakterizovány tendencí odpovídat prožíváním, fyziologickými změnami a chováním na dané vnitřní a vnější podněty. Je nezpochybnitelný vztah emocí a citů k uspokojování základních lidských potřeb či k plnění požadavků. Dle tohoto vztahu rozlišujeme kladné emoce – radost, láska, spokojenost a záporné emoce – smutek, nenávisť, strach. Významným znakem je i jejich vliv na činnost.

4.2 Ontogeneze emocí

Ve vývoji emočních zážitků dítěte od narození nacházíme řadu zákonitostí. Nacházíme zde zejména diferenciaci citových zážitků od nečleněného prožívání potřeb celého organismu v raném dětství až po vyšší city v dospívání. Postupné narůstání různých modalit a odstínů emocí, citů se mnohem více integruje a stabilizuje v rámci dílčích systémů vyvíjející se osobnosti. V průběhu vývoje sledujeme přesuny v podnětech, jež indikují emoční odpověď. Zmíníme zde období, které věkově odpovídá námi sledované skupině (Švancara, 1986).

- **Prepuberta a puberta**

Je zde patrná tendence k dysforickým náladám, zvýšená dráždivost a snížená labilita sebecitu. Prohlubuje se jak diferenciaci vyšších citů v závislosti na hierarchii hodnot, tak citů. Projevuje se nadšení pro osoby, ideály, ale i vášnivé odmítání všeho, co je vnucováno (Švancara, 1986).

- **Adolescence**

Velmi bouřlivé emoční období, projevující se kolizí protichůdných impulzů, představ a ideálů. Vyvíjejí se silné přátelské vztahy, vzrůstá vliv vrstevníků, snaha o emoční nezávislost na rodičích a emancipaci. Probouzí se erotické city (Švancara, 1986).

Pokud se zamyslíme nad vývojem jedince od narození po stáří, či smrt, objevuje se nám spojitost mezi kvalitou uspokojování základních lidských potřeb, a to v každém vývojovém období lidského života, a kvalitou jeho emocionálního života, včetně poskytnuté sociální a zvláště emocionální opory.

Klientky našeho zařízení k nám přicházejí s určitým příběhem, obsahujícím velmi často negativní zážitky, prožitky a zkušenosti. Je velmi důležité, poskytnout jim v tomto, pro ně těžkém období, sociální, i emocionální oporu a alespoň částečně saturovat jejich deficit v této oblasti z předcházejícího života. Jejich chování bývá problémové, ale jak již bylo zmíněno v předchozích kapitolách, je to důsledek právě těchto deficitů v uspokojování základních potřeb a v poskytované emocionální opoře.

Tělesné změny v tomto období jsou způsobeny proměnou hormonálních funkcí, jež s sebou přináší také kolísavost emočního ladění, větší labilitu a zdánlivě nepřiměřené citové reakce na obvyklé podněty. Objevuje se emoční nevyrovnanost v důsledku ztráty bývalé citové jistoty a stability, jež přináší zvýšené pocity nejistoty, úzkostnosti a napětí. Emoční reakce tak bývají nápadnější a ve vztahu k vyvolávajícím podnětům se zdají být nepřiměřené, nepředvídatelné a proměnlivé. Změna emočního prožívání adolescenta se navenek projevuje větší impulzivitou a nedostatkem sebeovládání. Jeho nízká frustrační tolerance, přecitlivělost a proměnlivost nálad se tak stává rušivým faktorem v mezilidských vztazích a přispívá ke vzniku konfliktů (Vágnerová, 1996). Jak jsme již zmiňovali, kvalita vztahů s rodiči v adolescenci úzce souvisí s kvalitou citové vazby – attachmentem v dětství a její mentální reprezentací u adolescentů.

John Bowlby používal termín "attachment" k popisu emocionálního přilnutí, které se vyvíjí mezi dítětem a jeho hlavním pečovatelem. Věřil, že "attachment behavioral system", tedy způsob attachmentového chování, je jeden z evolučních systémů chování, které slouží k zajištění přežití druhu. Kvalita attachmentu (přilnutí) se vyvíjí v závislosti na interakci dítěte s pečovatelem (www.sur.cz/downloads/Studijni%20texty_1_Attachment.doc).

Zde Brisch zdůrazňuje, že právě v adolescenci získává tento aspekt vztahové vazby, odloučení a separace zvláštní význam. Hovoří o tom, že specifická věková separace, tedy

odlučování se od rodičů, je snazší a uspokojivější při existující kvalitní citové vazbě (Brisch, 2011).

Výše zmiňovaná Bowlbyho teorie attachmentu zdůrazňuje nutnost vzájemného připoutání matky a dítěte tak, aby mohla vzniknout bezpečná citová vazba jako základ dalšího rozvoje dítěte a konstrukce zdravého sebepojetí. Sebepojetí se vytváří v procesu socializace jedince a v interakci se sociálním prostředím. Konstrukci sebepojetí ve spojitosti se zkušenostmi učení v průběhu života popisuje Bandura (1999). Uvádí, že sebepojetí se formuje na základě závěrů, které si lidé tvoří jednak o svých postojích a dispozicích při pozorování vlastní činnosti a také učení, tj. sociálním srovnáváním v interakci se sociálním prostředím (Bandura, 1999).

Můžeme tedy říci, že období dospívání je provázeno emoční instabilitou. S tou jsou spojené časté a nápadné změny nálad, zejména negativní rozlady, impulzivita jednání, ale také nestálost a nepředvídatelnost reakcí a postojů. V následující kapitole se zaměříme na emoce, které člověka provází v jeho životě a výrazně ovlivňují jeho prožívání, chování se modifikují, diferencují a integrují právě během jeho vývoje.

Dlouholeté zkušenosti výchovné práce v daném zařízení jednoznačně potvrzují význam existence kvalitních citových vazeb dítěte přicházejícího do výchovného ústavu. Je na čem stavět a z čeho vycházet při napravování problémového chování dítěte, determinovaného zmiňovanou kvalitou jak vztahových vazeb, tak sociální a emocionální opory před a zvláště v průběhu výkonu ústavní výchovy. V mnoha případech v době nástupu dítěte do ústavu jsou vzájemné vztahy s rodinou silně narušeny. Rodiče mnohdy nemají o dítě zájem, podporují jej pouze materiálně, nebo častokrát vůbec. Také v mnoha případech vychází najevo absence či nedostatečná kvalita výše zmíněných zásadních komponentů zdravého vývoje v dětství a dospívání.

4.3 Období dospívání – rozšiřování zdrojů emocionální opory

V odborné literatuře bývá dospívání, adolescence, označováno jako období od nástupu puberty do stádia mladé dospělosti. Někteří autoři dále toto období dále člení na pubertu od 10

do 15 let a adolescenci od 15 do 22 let (Langmeier, Krejčířová, 2006), případně na ranou, střední a pozdní adolescenci (Macek, 2003). Mezi hlavní vývojové úkoly v tomto období náleží jednak uvolnění z přílišné závislosti na rodičích a také navazování diferovanějších a významnějších vztahů k vrstevníkům. Jak uvádí Langmeier a Krejčířová (2006) tento proces začíná již v dětství, ale v tomto období sehraává klíčovou úlohu a je rozhodující pro převzetí pozdějších základních rolí. Jejich tvrzení, že čím hlubší, jistější a méně konfliktní jsou vztahy navázané k rodičům, tím snáze probíhá proces emancipace nutný pro osobní zrání, anticipuje problémovost tohoto procesu u adolescentů, kteří vztahy s rodiči nemají na kvalitní úrovni. I v tomto zmiňovaném období by zdrojem sociální opory pro dospívající jedince měli zůstat jejich rodiče. Konflikty mezi rodiči a dospívajícími dětmi vznikají většinou z důvodu zákazů a příkazů, které adolescentní jedinec považuje za omezující a neodůvodněné. Ve stejné míře, kterou se dospívající emancipuje od rodiny, navazuje již zmiňované nové, diferovanější vztahy k vrstevníkům. Tyto vztahy mu nahrazují onu jistotu, kterou ztrácí u rodičů právě emancipací, ale také ho připravují na nové trvalé emoční vztahy v dospělosti.

Vágnerová (2004, s. 784) uvádí: “ *Nelze říci, že by určitá konkrétní odchylka v citovém prožívání byla jednoznačně spojena s poruchovým chováním, ale jakkoli vzniklá emocionální disharmonie predisponuje k nestandardnímu reagování, tudíž i ke vzniku problémového chování.* “

Potřeba získat deficitní sociální zázemí, sociální a emocionální oporu, vede tyto jedince k tendenci stát se členem takzvané party, která saturuje zmíněné deficity. Již zmíněná potřeba získat jakékoli sociální zázemí vede k trendu stát se členem party a získat pocit sounáležitosti a podpory. Identifikací se skupinou, která má potřebnou prestiž a moc, získává jedinec pocity jistoty a potřebné sebevědomí. Ze stejného důvodu vzniká často i vazba na nežádoucí autoritu, jež se stává vzorem nápodoby rizikového chování. V tomto období se definitivně odpoutávají od rodiny ty děti, které zde nenalezly citové zázemí, tedy emocionální oporu, o něž rodiče nejevili zájem. Tyto děti již nemají důvod tyto rodiče respektovat, mnohokrát se začnou chovat zcela bez zábran, jejich rizikové chování může vyústit až v poruchové chování. Matoušek upozorňoval na takzvané „recipročně manipulativní vztahy v rodinách mladých delikventů“ (in Vágnerová, 2004). Popisoval jev, kdy problematický

dospívající jedinec svým chováním evokuje nespokojené reakce rodičů, jež nepřijímá, reaguje na ně negativně a postupně dochází k narušení emočních vztahů v rodině.

Hlavním cílem období dospívání je vytváření a rozvoj vlastní identity, kdy dospívající jedinec potřebuje získat sebeúctu, potvrdit si své kompetence. Pokud se mu to nepodaří dosáhnout sociálně přijatelnou cestou, která je pro něho nedostupná, volí častokrát nežádoucí rizikové a problémové chování v nevhodné společnosti.

Erikson o dospívajících říká: *„Mladí lidé potřebují, aby byli uznáváni ve svých absolutních ctnostech, nebo ve své radikální neřesti, aby jejich okolí uznalo, že jsou zcela unikátní, nebo naprosto ztraceni.“* (in Vágnerová, 2004, s. 791).

V jedné z nejznámějších teorií socializace ji právě Erikson pojímal jako sled etap, z nichž každá má své typické problémy, které je třeba v průběhu vývoje zvládnout. Erikson tedy zpracoval etapy psychosociálního vývoje, do nichž začlenil Freudovy základní biologické etapy vývoje osobnosti a rozpracoval je do osmi stádií. Zmíníme období „identity versus konfúze rolí“, která zahrnuje období adolescence. Erikson ho hodnotí jako období dramatických fyzických a emocionálních změn provázené individuálním zápasem o nalezení vlastního místa ve společnosti a identity (www.erik-erikson-osm-veku-cloveka.html).

Dospívající jedinec přestává být závislý na názorech rodičů, srovnává se s vrstevníky, očekává od nich podporu sebeúvěry, ochranu před nejistotou, často prostřednictvím skupinové identity. Erikson svou teorií upozorňuje na to, že období adolescence je velmi důležitým stadiem ve vývoji osobnosti a jako takové jej nelze separovat jak od předchozích tak následujících stádií. Hovoří také o tom, že utváření identity je celoživotní proces, ale pro období dospívání je ústředním úkolem. Můžeme tedy opět zdůraznit, že pokud dospívající jedinec nemá ve svých předcházejících obdobích prostředí, které by ho podporovalo zvládat předchozí vývojové úkoly, období adolescence tento problém umocní. Proces socializace v tomto období jednak odráží změny ve vztazích a sociálních interakcích, ale také je odráží, je jimi formulován a posilován. Dochází k zásadním kvalitativním změnám v rovině sociálních vztahů. Jednak ve vztahu k rodičům, dospělým autoritám, vrstevníkům, opačnému pohlaví, ale i k sobě sama. Tyto změny jsou zásadní pro následující převzetí dospělých rolí (Nováková, 2012).

Stává se velmi často, že dívky jsou do našeho zařízení umísťovány na základě předběžného opatření soudu pro mládež přímo takzvaně „z ulice“ v momentě, kdy je na základě celostátního pátrání nezvěstných osob zadržela Policie České republiky. Tyto dívky byly na útěku z domova, zdržovaly se u svých vrstevníků, kamarádů z party, kde se cítily přijímány a akceptovány.

5 Ústavní výchova

V této kapitole budou předloženy podmínky uložení a vykonávání ústavní výchovy dle platných zákonných norem.

5.1 Definice, legislativní ukotvení

Občanský zákoník 89/2012 Sb., díl IV, Ústavní výchova, stanovuje následující:

- **§ 971**

(1) Jsou-li výchova dítěte nebo jeho tělesný, rozumový či duševní stav, anebo jeho řádný vývoj vážně ohroženy nebo narušeny do té míry, že je to v rozporu se zájmem dítěte, anebo jsou-li tu vážné důvody, pro které rodiče dítěte nemohou jeho výchovu zabezpečit, může soud jako nezbytné opatření také nařídít ústavní výchovu. Učiní tak zejména tehdy, kdy dříve učiněná opatření nevedla k nápravě. Soud přitom vždy zvažuje, zda není na místě dát přednost svěřeni dítěte do péče fyzické osoby.

(2) V případě, že rodiče nemohou z vážných důvodů zabezpečit výchovu dětí na přechodnou dobu, svěří soud dítě do zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc, a to na dobu nejdéle šest měsíců.

(3) Nedostatečné bytové poměry nebo majetkové poměry rodičů dítěte nebo osob, kterým bylo dítě svěřeno do péče, nemohou být samy o sobě důvodem pro rozhodnutí soudu o ústavní výchově, jestliže jsou jinak rodiče způsobilí zabezpečit řádnou výchovu dítěte a plnění dalších povinností vyplývajících z jejich rodičovské odpovědnosti.

(4) Soud v rozhodnutí, kterým nařizuje ústavní výchovu, označí zařízení, do kterého má být dítě umístěno. Přitom přihlédně k zájmům dítěte a k vyjádření orgánu sociálně-právní ochrany dětí. Soud dbá na umístění dítěte co nejbližší bydlišti rodičů nebo jiných osob dítěti

blízkých. To platí i tehdy, rozhoduje-li soud o přemístění dítěte do jiného zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy.

V těchto výše uvedených zákonných normách jsou stanoveny podmínky, které musí být splněny, aby mohla být dítěti nařízena ústavní výchova.

- **§ 972**

(1) Ústavní výchovu lze nařídit nejdéle na dobu tří let. Ústavní výchovu lze před uplynutím tří let od jejího nařízení prodloužit, jestliže důvody pro nařízení ústavní výchovy stále trvají. Trvání ústavní výchovy lze prodloužit opakovaně, vždy však nejdéle na dobu tří let. Po dobu, než soud rozhodne o zrušení nebo o prodloužení ústavní výchovy, dítě zůstává v ústavní výchově, i když už uběhla doba dříve rozhodnutím soudu stanovená.

(2) Pominou-li důvody, pro které byla ústavní výchova nařízena, nebo je-li možné zajistit dítěti jinou než ústavní péči, soud neprodleně ústavní výchovu zruší a zároveň rozhodne podle okolností o tom, komu bude napříště dítě svěřeno do péče.

(3) Ústavní výchova zaniká rozhodnutím soudu o osvojení. Bylo-li rozhodnuto o svěřeni dítěte do péče budoucího osvojitele podle § 823 nebo 829, ústavní výchova se přerušuje.

Zákon o sociálně právní ochraně dětí č. 359/1999 Sbírky v aktuálním znění zdůrazňuje právo dítěte na zajištění náhradní rodinné péče, pokud není možné uplatnit jeho právo na rodičovskou výchovu.

- **§ 973**

Bylo-li soudem rozhodnuto podle § 971, je soud povinen nejméně jednou za šest měsíců přezkoumat, zda trvají důvody pro nařízení tohoto opatření nebo zda není možné zajistit dítěti náhradní rodinnou péči. Za tím účelem zejména

a) si vyžádá zprávy příslušného orgánu sociálně-právní ochrany dětí,

b) si opatří vyjádření názoru dítěte, je-li dítě schopno si jej vytvořit a sdělit poté, co jej soud, s ohledem na jeho věk a rozumovou vyspělost, řádně poučí, a

c) vyzve rodiče dítěte k vyjádření jejich stanoviska.

Soud musí průběžně zjišťovat a ověřovat si, zda trvají důvody pro trvání ústavní výchovy, zda se neobjevila možnost zajistit dítěti náhradní rodinnou péči namísto ústavní péče.

• § 974

„Z důležitých důvodů může soud ústavní výchovu prodloužit až o jeden rok po dosažení zletilosti.“

Důvodem tohoto ustanovení bývá na příklad dokončení studia. Ale toho lze dosáhnout i uzavřením takzvané „Dohody o dobrovolném pobytu“ v souladu s §2, odstavec 6 Zákona 109/2002 Sbírky v platném znění, který říká:

„Zařízení může na základě žádosti poskytovat plné přímé zaopatření zletilé nezaopatřené osobě po ukončení výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy, připravující se na budoucí povolání, nejdéle však do věku 26 let, podle smlouvy uzavřené mezi nezaopatřenou osobou a zařízením nejpozději do 1 roku od ukončení ústavní výchovy nebo ochranné výchovy.“

V praxi se ukazuje potřeba pro tyto případy zabezpečit pokud možno oddělené ubytování od dětí s nařízenou ústavní výchovou. Nutností fungování tohoto takzvaného dobrovolného pobytu je nastavení jeho podrobných pravidel z důvodů eliminování narušování režimových pravidel ze strany již zletilých osob.

Dívky, které se stanou zletilými a zůstávají ve výchovném ústavu na základě uvedené formy, mívají mnohdy problémy s dodržováním jakýchkoliv pravidel. Jejich euforie „z nabitě svobody“ a získané plnoletosti je vede k domněnce, že se tak mohou chovat. Zásadním předpokladem, podmiňujícím jejich setrvání v zařízení, je jejich řádné studium, dále zákaz užívání a přechovávání drog v ústavu a zákaz agresivního chování. Jejich porušení může být

důvodem ukončení dobrovolného pobytu, samozřejmě s dostatečnou dobou a naší podporou k zajištění jiného ubytování.

5.2 Zákon 109/2002 Sbírky, O výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů

Odborní pracovníci výchovného ústavu následně zajišťují dívkám v souladu s výše uvedeným „...základní právo každého dítěte na výchovu a vzdělávání v návaznosti na ústavní principy a mezinárodní smlouvy o lidských právech a základních svobodách, jimiž je Česká republika vázána. Vytvářejí podmínky podporující sebedůvěru dítěte, rozvíjející citovou stránku jeho osobnosti a umožňující jeho aktivní účast ve společnosti...“

V uvedeném zařízení dívky navštěvují běžné střední školy a odborné učiliště v regionu, samy dojíždí do škol, navštěvují zájmové kroužky, popřípadě absolvují rekvalifikační kurzy zprostředkované úřadem práce. Toto školské zařízení v souladu s díkci uvedeného zákona spolupracuje s rodinou dítěte a poskytuje jí pomoc při zajišťování záležitostí týkajících se dítěte. Poskytuje jí rodinnou terapii, nácvik rodičovských a jiných dovedností nezbytných pro výchovu a péči v rodině.

Rodiče jsou zváni do zařízení, ale pokud nemají možnost dostavit se, vyjíždí pracovníci do rodin. V souladu se zákonem spolupracují s orgány sociálně-právní ochrany a také se účastní případových konferencí jimi organizovaných. Zařízení poskytuje také podporu při přechodu dítěte do jeho původního rodinného prostředí.

5.3 Systém školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy

Podle § 2 zákona č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních, v platném znění, jsou zařízeními pro výkon ústavní a ochranné výchovy tato:

- diagnostický ústav,
- dětský domov,
- dětský domov se školou,
- výchovný ústav.

Účelem těchto zařízení je zajišťovat nezletilé osobě, zpravidla ve věku od 3 do 18 let (respektive 19 let), na základě rozhodnutí soudu o ústavní výchově nebo o ochranné výchově nebo o předběžném opatření, náhradní výchovnou péči v zájmu jeho zdravého vývoje, řádné výchovy a vzdělávání.

- **Diagnostický ústav**

Diagnostický ústav přijímá děti s nařízeným předběžným opatřením, nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou. Děti s uloženou ochrannou výchovou také na základě výsledků komplexního vyšetření a zdravotního stavu, včetně volné kapacity daných zařízení umísťuje do dětských domovů se školou nebo výchovných ústavů. Plní dle potřeb dítěte následující úkoly:

- diagnostické
- vzdělávací

- terapeutické
- výchovné a sociální
- organizační
- koordinační

- **Dětský domov**

Tato instituce je školským zařízením pro výkon ústavní výchovy. Jsou sem umístovány děti, které nemají závažné poruchy chování. Vzdělávají se ve školách, které nejsou součástí zařízení.

- **Dětský domov se školou**

Je určen pro děti s nařízenou ústavní výchovou, které mají závažné poruchy chování. Také pro ty, kteří kvůli své trvalé nebo přechodné duševní poruše vyžadují léčebně výchovnou péči. Dále pro děti s uloženou ochrannou výchovou, nezletilé matky s dětmi, jestliže splňují některou ze zmíněných podmínek a nemohou být vzdělávány ve škole, která není součástí domova. Jsou zde umístovány děti ve věku od 6 let do ukončení povinné školní docházky.

- **Výchovný ústav**

Podle §14 zákona č. 109/2002 Sbírky, výchovný ústav pečuje o děti starší 15 let se závažnými poruchami chování, u nichž byla nařízena ústavní nebo uložena ochranná výchova. Ve vztahu k dětem plní tyto úkoly:

- výchovné,
- vzdělávací,
- sociální.

Ve zvlášť závažných případech může být do výchovného ústavu umístěno i dítě starší 12 let, má-li uloženu ochrannou nebo nařízenou ústavní výchovu a v jeho chování se projevují tak závažné poruchy, že nemůže být umístěno v dětském domově se školou. Při výchovném ústavu může být zřízena základní nebo speciální škola, součástí může být i střední škola.

5.4 Způsoby práce v uvedeném výchovném ústavu

V daném výchovném ústavu pro dívky je sociálně - edukační proces vystavěn na principech komunitního systému. Komunitní systém by se měl dle Matouška a Kroftové (1998) lišit od tradičních hierarchicky uspořádaných institucí především těmito třemi zásadami:

1. Maximálně podporovat komunikaci všech se všemi.
2. Poskytovat klientům maximum zodpovědnosti za to, co se s nimi děje.
3. Vždy, když je to možné, rozhodovat demokraticky.

Veškerá důležitá rozhodnutí, pochvaly, porušení vnitřního řádu, včetně výchovných opatření se probírají jedenkrát týdně při takzvané velké komunitě. Při ní se sejdou všichni pracovníci i dívky a společně se pokouší dojít ke správnému individuálnímu rozhodnutí. Dívky se tak učí jednak přijímat zodpovědnost za své jednání, akceptovat kritiku či pochvalu, ale i poskytovat zpětnou vazbu, projevovat empatii, reflektovat individuální aspekty situace

a zvoleného přístupu. Každý den je v kompetenci odpovědného výchovného pracovníka vést malou komunitu. Zde se hodnotí den a řeší případné problémy, potřeby a požadavky. Komunita je pravidelnou součástí režimu výchovného ústavu, účast na ni je povinná (vnitřní řád). Ústav se řadí mezi výchovné ústavy s takzvaným otevřeným režimem, ve kterém je kladen důraz na co nejširší integraci dětí s poruchami chování do běžného prostředí škol, rodin, zájmových kroužků, rekvalifikačních kurzů a podobně. Snižují se tak negativní vlivy kolektivní výchovy a posilují kompetence dívek v běžném sociálním prostředí. Upřednostňována je aktivní role dítěte v procesu reedukace, jeho participace a přebírání zodpovědnosti v atmosféře vzájemné úcty, bezpečí a akceptace. Důraz je kladen na osobní odpovědnost, samostatnost, osobnostní rozvoj, práci s rodinou, individuální vztahy, vazby a začlenění do širších sociálních struktur (Novotná, 2012).

„Cílem není formální poslušnost dítěte, ale pochopení jeho problému (dítětem i dospělými) a osobnostní růst. Diferencovaný a individualizovaný obsah činností je proto zaměřen na rozvíjení motivace dítěte ke změně. Vztah dospělí – děti je převážně partnerský, vize budoucnosti vychází z dialogu s dítětem, a ne z představ dospělých. Kontakt s vnějším světem si dítě nemusí zasloužit, ale je součástí jeho sociálního učení.“ (Škoviera, 2007, s. 86).

Psychoterapeutické přístupy v tomto ústavu prostupují celým procesem sociální rehabilitace. Kožnar (in Novotná, 2012) v souvislosti s reedukací mládeže upozorňuje na to, že psychoterapie a její principy mají svoje místo právě v práci s mladými lidmi, kteří sociálně selhávají, neboť dává důraz na mezilidské vztahy, sociální učení a přeučování. Yalom (in Novotná, 2012) tvrdí, že v adolescentních skupinách je třeba rozvíjet sociálních dovedností, protože pro jedince, který postrádá důvěrné vztahy, představuje skupina významnou příležitost získat odpovídající zpětnou vazbu a budovat vztahy na nových základech, poněvadž uspokojivé vrstevnické vztahy a sebedůvěra jsou od sebe neoddělitelné. Jednou týdně probíhá v ústavu pro indikované klientky psychoterapeutická skupina, která staví právě na těchto principech. Dívky si v daném výchovném ústavu samy uklízejí své pokoje a společně využívané prostory stejně jako v rodině. Dle domluveného týdenního plánu každá ví, za co nese zodpovědnost, za jakou konkrétní práci. O víkendech si dívky pod dohledem

vychovatele hospodaří s rozpočtem, musí si společně naplánovat jídelníček na páteční večerní komunitě, včetně toho, kdo bude o víkendu vařit. Učí se tak vzájemně spolupracovat, dojít ke kompromisu, případně nést důsledky nezdaru a čelit kritice. Víkendové a odpolední programy jsou vytvářeny po společné dohodě. Klientky se pravidelně několikrát do roka zúčastňují několikadenního zátěžového programu, ať již do hor na pěší turistiku nebo sjíždějí řeky na raftech. Na těchto akcích se jednak upevňují vzájemné vztahy, ale především se dívky učí spolupracovat v zátěžových situacích, poskytovat pomoc druhým, ale také dokazovat sami sobě, že dokážou zvládnout i náročné situace, což pozitivně ovlivňuje jejich sebepojetí. Výchovný ústav také zprostředkovává společně s úřadem práce, příslušným dané oblasti, pro dívky, jež nemají dokončenou střední školu, rekvalifikační kurzy. Nejoblíbenější jsou gastroobory, nabídka agentur je dostatečná, dívky mají na výběr z oborů, jako jsou kuchařské, číšnické a cukrářské práce. Praktická výuka je zajišťována v běžných zařízeních v okolí města, kam dívky samostatně dojíždějí (Novotná, 2012; Vnitřní řád VÚ).

II. VÝZKUMNÁ ČÁST

6 Výzkumné šetření

6.1 Cíle empirického šetření

Cílem teoretické části bylo popsat a analyzovat emocionální oporu jakožto základní potřebu, její naplňování v průběhu vývoje, zejména se zaměřením na období dětství a adolescence.

Cílem praktické části je zmapovat zkušenosti dívek v ústavní výchově se saturací emocionální opory, kdy se zaměříme jak na období před nařízením ústavní výchovy, v jejím průběhu a po jejím ukončení.

V souvislosti s tímto si klademe následující otázky:

- Jak probíhala saturace emocionální opory v rodině dívek před nařízením ústavní výchovy?
- Jaké byly zdroje?
- Jakou roli v tomto období a ve vztahu k této potřebě hráli rodiče?
- Jak do toho vstupovali později vrstevníci jakožto další zdroje emocionální opory?
- Jaké zdroje této opory měly dívky v období trvání ústavní výchovy?
- Jak probíhala saturace emocionální opory v této etapě jejich života?
- Jak byla realizována saturace emocionální opory po ukončení ústavní výchovy?“

Bude využita kvalitativní výzkumné strategie, která umožní plně zachytit individuální zkušenosti dívek. Cílem výzkumného šetření nebude zobecnění získaných dat, nýbrž hledání významů žité zkušenosti respondentek se saturací emocionální opory v průběhu výše uvedených období. Tyto zkušenosti budou nahlíženy retrospektivně.

Metodami sběru dat budou rozhovory po Facebooku, data budou analyzována za využití kódování. Charakter práce bude teoreticko - empirický.

6.2 Výzkumný vzorek

Ve výzkumném vzorku je počítáno se šesti bývalými klientkami výchovného ústavu. Kritériem výběru byla jednak jejich ochota ke spolupráci ve formě pravdivých a autentických rozhovorů, ale zejména jejich důvěra a osobní vztah k výzkumníkovi. Výzkumníkem jim byla zaručena anonymita jejich odpovědí při jejich zpracování.

6.3 Výzkumná strategie

V souladu s cílem empirické části práce byla zvolena kvalitativní výzkumná strategie, jež je vhodná k získání autentických výpovědí respondentek výzkumného šetření a směřuje k zachycení jejich osobních zkušeností. Fenomenologický přístup bude zaměřen na zkoumání zkušeností a prožitků respondentek s uspokojováním a deficitem v jejich uspokojování základních potřeb dle PBSP. Dotazování budou vedeny přes sociální síť Facebook, takže získaná data budou již v písemné podobě, umožní nám získat autentické výpovědi. Rozhovor bude veden jako polostrukturované interview, jež se vyznačuje tím, že je kompromisem mezi strukturovaným a nestrukturovaným interview. Výzkumník se přidržuje předem připravených otázek, může reagovat na podněty ze strany respondentek v průběhu rozhovoru (Skutil, 2011).

Toto přizpůsobování výzkumníka přináší dle Hendla (2008) výhody v následujících oblastech:

- Lze překontrolovat, rozuměl-li dotazovaný otázkám.
- Dotazovaný může vyjádřit své subjektivní názory a pohledy.
- Dotazovaný sám může navrhnout možné vazby či souvislosti.
- Lze tematizovat konkrétní podmínky situace dotazovaného.

6.4 Struktura rozhovoru

Respondentkám výzkumného šetření byly kladeny následující otázky s předloženým popisem jednotlivých potřeb:

„Každé dítě, dospívající i dospělý člověk má své potřeby. Jeho kvalita života je závislá od uspokojování těchto potřeb.

Jsou to tyto potřeby:

Potřeba místa, bezpečí, sycení, podpory a limitů.

*Každý člověk očekává, že ve světě najde své **místo** - že bude mít dost prostoru v mateřském lůně, po narození v náruči rodičů, dětské postýlce, ve svém pokoji, mezi blízkými, že jimi bude radostně vítán v celé své individualitě takový, jaký je. Je považována za nejzákladnější potřebu, s kterou velmi úzce souvisí v pozdějším dospělém životě schopnost cítit se doma, přesvědčení, že tu "jsem správně" a nejsem "mimo", že „mám místo v něčím srdci“.*

*Následující otázky by měly popisovat **tvé zkušenosti se zážitkem místa v období dětství.***

1. *Jaká je tvá **zkušenost z dětství**, cítila ses svými rodiči milovaná, přijímaná, akceptovaná? Byl tvůj domov v období dětství pro tebe tím bezpečným místem? Pokud ne, kde a u koho si měla v období dětství své bezpečné místo? Chceš k tomu něco dodat?*
2. *Jaké jsou tvé **zkušenosti se zážitkem místa v době dospívání před nařízením ústavní výchovy**? Cítila ses svými rodiči v tomto období milovaná, přijímaná, akceptovaná? Byl tvůj domov v období dospívání před nařízením ÚV pro tebe tím bezpečným místem? Jak vypadalo a u koho bylo tvé bezpečné místo, kde si se cítila přijímaná, akceptovaná a respektovaná? Chceš k tomu něco dodat?*
3. *Jaké jsou tvé **zkušenosti se zážitkem místa v době trvání ústavní výchovy**? Cítila ses ve výchovném ústavu přijímaná, akceptovaná? Kde a u koho jsi měla v době trvání ústavní výchovy bezpečné místo? Chceš k tomu něco dodat?*
4. *Jaké jsou tvé **zkušenosti se zážitkem místa v době po ukončení ústavní výchovy**? Měla si místo, kam si se mohla vrátit? Jak vypadalo a u koho bylo tvé místo, kde si se cítila přijímaná, milovaná a respektovaná? Jak vypadá v současné době tvé místo, cítíš se přijímaná, milovaná, respektovaná? Chceš k tomu něco dodat?*

*Každý člověk očekává od světa **ochranu**, nejprve jej před škodlivými vlivy ochrání mateřská děloha, po narození rodičovská náruč a záštita. Získává-li člověk včas zkušenost, že je chráněn, pro jeho další život to znamená pocit **bezpečí** a schopnost žít aktivně, bez přehnaného pocitu ohrožení. Následující otázky by měly popisovat.*

1. *Jaké jsou tvé **zkušenosti s bezpečím v období dětství**. Kdo se staral v dětství o tvé bezpečí? Vnímala si svět kolem sebe jako bezpečný? Učil tě někdo co pro tebe je nebezpečné? Chceš k tomu něco dodat?*
2. *Jaké jsou tvé **zkušenosti s bezpečím v období dospívání před nařízením ústavní výchovy**. Kdo se staral v době dospívání o tvé bezpečí? Vnímala si svět kolem sebe jako bezpečný? Učil tě někdo co pro tebe je nebezpečné? Dělala si nebezpečné věci? Jaké? Proč? Chceš k tomu něco dodat?*

3. *Jaké jsou tvé zkušenosti s bezpečím v době trvání ústavní výchovy. Bylo prostředí výchovného ústavu pro tebe bezpečným místem? Pokud ne, měla jsi někoho, kdo ti tam poskytoval ochranu? Chceš k tomu něco dodat?*
4. *Jaké jsou tvé zkušenosti s bezpečím po ukončení ústavní výchovy. Měla si bezpečné místo, kam si se mohla vrátit? Jak toto místo vypadalo? Jak se o své bezpečí staráš nyní? Chceš k tomu něco dodat?*

*Každý člověk očekává **péči a výživu**, míní se tím nejen jídlo a něžnost v doslovné podobě, ale i dostatek podnětů, kontaktů, vztahů. V pozdějším věku se k této potřebě řadí i informace, vzdělání, zájmy. Ten, kdo je v tomto smyslu „dobře živěn, resp. sycen“ má pocit plnosti, naplnění, nasycení a netrpí přehnanými pocity prázdnoty.*

1. *Jaké jsou tvé zkušenosti s péčí a výživou, sycením, v období dětství.*

Byly tvé biologické potřeby jako dostatek tepla, spánku, jídla, dostatečně syceny? Trávili s tebou rodiče čas mazlením, povídáním, hraním, učením nových věcí? Kdo s tebou nejvíc trávil čas mazlením, povídáním a hraním, kdo tě učil novým věcem? Co si se od svých blízkých naučila? Chceš k tomu něco dodat?

2. *Jaké jsou tvé zkušenosti s péčí a výživou, sycením, v období dospívání před nařízením ÚV.*

Byly tvé biologické potřeby jako dostatek tepla, spánku, jídla, dostatečně syceny? Jak si trávila svůj volný čas a s kým? Jaké byly tvé zájmy? Věnovali ti rodiče dostatek péče, zájmu? Chceš k tomu něco dodat?

3. *Jaké jsou tvé zkušenosti s péčí a výživou, sycením, v období trvání ÚV.*

Byly tvé biologické potřeby jako dostatek tepla, spánku, jídla, dostatečně syceny? Jak si trávila svůj volný čas a s kým? Jaké byly tvé zájmy? Jak si se vzdělávala? Věnovali ti rodiče dostatek péče, zájmu? Věnovali ti vychovatelé či etoped, psychologka dostatek péče, zájmu? Chceš k tomu něco dodat?

4. ***Jaké jsou tvé zkušenosti s péčí a výživou, sycením, v období po ukončení ÚV.***

Byly tvé biologické potřeby jako dostatek tepla, spánku, jídla, dostatečně syceny? Byla si schopná to zajistit vlastními silami? Jak si trávila svůj volný čas a s kým? Dokončila sis vzdělání? Měli o tebe rodiče zájem, pomáhali ti? Chceš k tomu něco dodat?

*Každý člověk očekává, že bude **podporován** - zcela konkrétně i symbolicky. Podpora znamená konkrétně třeba být nesen, nebo moci se opřít, abych nespádl. Kdo je podporován, necítí se být na věci sám a znamená to i rovněž být povzbuzován. Žít s pocitem podpory znamená něco jako "žít s větrem v zádech", a proto lidé, kteří mají z dětství bohatou zkušenost s dostatkem podpory, si ji dokážou v dospělém životě dobře zajistit, mají energii, elán a necítí se slabí, bezmocně vydání na pospas okolnostem.*

1. ***Jaké jsou tvé zkušenosti s podporou v době dětství?***

Byla jsi v dětství svými blízkými podporována? Kdo tě nejvíce podporoval? Jak tě rodiče podporovali? V čem tě rodiče podporovali? (zájmy, učení) Chceš k tomu něco dodat?

2. ***Jaké jsou tvé zkušenosti s podporou v době dospívání před nařízením ÚV?***

Byla jsi v této době svými blízkými podporována? Kdo tě nejvíce podporoval? Jak tě rodiče podporovali? Kdo tě nejvíce podporoval? V čem tě rodiče podporovali?

Chceš k tomu něco dodat?

3. ***Jaké jsou tvé zkušenosti s podporou v době trvání ústavní výchovy.***

Byla jsi v této době svými blízkými podporována? Jak tě rodiče podporovali? Kdo tě nejvíce podporoval? Cítla si podporu od pracovníků výchovného ústavu? Chceš k tomu něco dodat?

4. ***Jaké jsou tvé zkušenosti s podporou v době po ukončení ÚV?***

Byla jsi v této době svými blízkými podporována? Kdo tě nejvíce podporoval? Jak vypadala tato podpora? Jak vypadá tvoje podpora v současné době? Myslíš, že jsi schopná poskytnout podporu svým blízkým? Chceš k tomu něco dodat?

Každý člověk instinktivně touží být "limitován", což znamená něco v tom smyslu jako být definován, vědět, kdo jsem a kdo nejsem, odkud a kam sahá můj vliv a kde začíná vliv druhých. Mít dobře zažitý limit znamená trochu paradoxně být schopen jít do věcí naplno, moci se do nich opřít beze strachu, že tím způsobím nějakou újmu sobě či druhým. Dobrý zážitek limitu mi mohou poskytnout rodiče, kteří mne zvládnou, kteří mají upřímnou radost z dětské živosti, rozpustilosti, z dětského zkoušení síly a experimentů, zároveň jsou ale v jednání a výchově pevní a nepovolují.

1. Jaké jsou tvé zkušenosti s dobrými limity – hranicemi v době dětství?

Máš pocit, že ti rodiče stanovovali hranice? Jak ti rodiče stanovovali hranice? V čem ti rodiče stanovovali hranice? Jak si to vnímala? Chceš k tomu něco dodat?

2. Jaké jsou tvé zkušenosti s dobrými limity – hranicemi v době dospívání před nařízením ÚV?

Máš pocit, že ti rodiče stanovovali hranice? Jak ti rodiče stanovovali hranice? Jak ti rodiče stanovovali hranice? Jak si to vnímala? Kdo tě ještě limitoval? (škola, kroužky, kamarádi, prarodiče? Jak si to vnímala? Chceš k tomu něco dodat?

3. Jaké jsou tvé zkušenosti s dobrými limity – hranicemi v době trvání ÚV?

Máš pocit, že ti rodiče stanovovali hranice? Jak ti rodiče stanovovali hranice?

Jak si to vnímala? Kdo ti ještě stanovoval hranice?(vychovatelé, spolubydlící, spolužáci, učitelé...) Jak si to vnímala? Chceš k tomu něco dodat?

4. Jaké jsou tvé zkušenosti s dobrými limity – hranicemi v době po ukončení ÚV

Máš pocit, že ti rodiče stanovovali hranice? Jak ti rodiče stanovovali hranice? Jak si to vnímala? Kdo ti ještě stanovoval hranice? (partner, přátelé, prarodiče, učitelé, zaměstnavatel) Kdo a jak tě limituje v současné době? Umiš ty sama nastavovat hranice svým blízkým? Chceš k tomu něco dodat?“

6.5 Zpracování získaných dat

Jak již bylo uvedeno, interview s respondentkami bude probíhat přes Facebook, získaná data budou již v písemné podobě, nebudou podrobeny transkripci. V zájmu zachování jejich autenticity nebudou nijak upravovány. Byl kladen důraz na přirozenost rozhovoru a jeho důvěryhodnost. Bylo respektováno přání respondentek nezveřejňovat jejich rozhovory, kdy zároveň souhlasily s využitím těchto rozhovorů a dat z nich získaných ke zpracování, jakožto i s částečnou citací.

Získaná data budou podrobena kódování, které usnadňuje data popsat. Kód tak interpretuje symbol přidělený k úseku dat a to tak, že ho třídí či kategorizuje. Kódy by měly být postaveny ve vztahu k výzkumným otázkám, konceptům a tématům. Jak uvádí Hendl (2008) kódování je velmi důležitým prvkem při analyzování.

Při analýze odpovědí z rozhovorů bylo vytvořeno několik kódů, které byly následně na základě podobnosti zařazeny do následujících kategorií.

Kategorie

1. V dětství je svět vnímán jako bezpečný.
2. V dospívání svět přestává být vnímán jako bezpečný.
3. Pocity neakceptace a absence rodičovské lásky.
4. Nezáměr a ignorace ze strany rodičů.
5. Domov jako zdroj deficitů (místo, které přináší deficity).
6. Hledání bezpečného místa u náhradních osob.
7. Kamarádi jako zdroj bezpečného místa a bezpodmínečného přijetí.
8. VÚ, který respektuje a nabízí svobodu, znamená pro děti „domov“, kam se vrací.
9. Ústavní výchova jako bezpečná ulita.
10. Podpora v době ústavní výchovy.
11. Komplikované hledání místa po ukončení ÚV.
12. Strach spoléhat se na druhé jako důsledek minulých zkušeností.

Kategorie č. 1: V dětství je svět vnímán jako bezpečný“

Tuto kategorii sytily následující kódy:

- vnímala bezpečným
- zdál se mi bezpečný
- asi vnímala
- úplná rodina

Respondentky k dané kategorii uvedly následující:

Respondentka č. 1: „Svět jsem vnímala bezpečným asi dle toho, v jaké jsem byla situaci, ale spíše ano než ne.“

Respondentka č. 3: „Mé bezpečné místo bývalo v kruhu rodin mých spolužaček. Ráda jsem se dívala na chod rodinného prostředí. Svět se mi bezpečným zdál, neměla jsem ještě příliš rozhled.“

Respondentka č. 4: „*V dětství jsem vnímala svět velmi bezpečný, v danou chvíli jsem kolem sebe měla úplnou rodinu, která za mě bojovala.*“

Respondentka č. 5: „*V útlém dětství se o mé bezpečí starala babička, sestra, otec. Svět jsem vnímala jako bezpečný.*“

Uvedené respondentky vnímaly v dětství své místo jako bezpečné. Respondentka č. 1 si není úplně jistá, své bezpečí podmiňuje situací, v jaké byla. Nemůžeme tedy hovořit o absolutním pocitu bezpečí a uspokojení základní potřeby bezpečí, které by k tomuto období odpovídalo. Respondentka č. 3 své bezpečné místo neměla doma, proto ho hledala u svých spolužaček, vzpomíná si, že ráda pozorovala rodinné prostředí svých spolužaček, kde zřejmě hledala to, co doma neměla. Možná právě proto se jí svět zdál bezpečným. Respondentky č. 4 a 5 zmiňují buď úplnou rodinu či rodinné příslušníky, které vnímaly jako osoby, jež jim uspokojovali jejich základní potřeby.

Jak jsme již uvedli v teoretické části, každý člověk touží po citovém, emocionálním vztahu, touží někam patřit, být milován a chce milovat, pomáhat, ale také očekává pomoc, sociální podporu. V dětství je tato potřeba a kvalita její saturace zcela zásadní pro další vývoj.

Kategorie č. 2: „V dospívání svět přestává být vnímán jako bezpečný“

Tuto kategorii sytily následující kódy:

- útěky
- hledání
- mlácená
- sama

Respondentky k dané kategorii uvedly následující:

Respondentka č. 1: „*Cítila jsem se rodiči nechtěná, otec pil alkohol a byla jsem mlácená. Utíkala jsem z domu, hledala jsem to, co mi doma chybělo. Láska a bezpečí.*“

Respondentka č. 2: „*Své bezpečné místo jsem měla víc u kamarádů, než doma.*“

Respondentka č. 4: „V průběhu mého dospívání se vše začalo měnit, svět, matka změnila partnera, s kterým jsme si nepadli do oka, už jsme si s matkou nerozuměly jako dříve. Stýkala jsem se s kamarády, začala jsem kouřit, pít alkohol, zkoušela nové věci, riskovala. Věděla jsem, že to není správné, přestala jsem se vracet domů. Moje matka se stále věnovala svému partnerovi, trávila jsem čas s kamarády, aspoň někdo mě bral. Měla jsem pocit, že někam patřím a že mě někdo má rád.“

Respondentka č. 5: „Svoji rodinu jsem nenáviděla a soužití tam bylo peklo z důvodů přehnaných požadavků, toho, že mě nutili být perfektní podle jejich představ, v opačném případě následoval trest. A brzy na to můj velký vzdor a útěky z domu. Domov byl peklo.“

Jak bylo uvedeno v teoretické části, období dospívání je významným přechodem mezi dětstvím a dospělostí. Je ovlivněno procesy a změnami v mnoha směrech vývoje, jež jsou ve vzájemném vztahu, interakci a tyto procesy jsou zcela zásadně syceny socio-ekonomicko-kulturním zázemím, jež mladý člověk měl či má v průběhu svého vývoje.

Zde se nám potvrzují teoretická východiska, která tvrdí, že dosavadní průběh života, zejména přítomnost či nepřítomnost významných osob, kvalitních vztahů, přiměřené sociální, zejména emocionální opory, dostatečného množství kvalitních podnětů, má zásadní vliv na průběh adolescence.

Kategorie č. 3: „Pocity neakceptace a absence rodičovské lásky“

Tuto kategorii sytily následující kódy:

- nepřijatá
- nemilovaná
- nebylo bezpečí
- místo plné strachu

Respondentky k dané kategorii uvedly následující:

Respondentka č. 1 konstatovala: „...cítila jsem se rodiči nepřijatá, nechtěná...“

Respondentka č. 2 popsala: „*jako dítě, v dospívání jsem to vnímala tak, že mě rodiče nechtěli, že jsem pro ně jen přítěž, několikrát sem si od matky vyslechla, že měla jít radši na potrat...*“

Respondentka č. 3 ve vztahu k dané kategorii uvedla: „*Domov v období dětství si nezaslouží ani název „domov“, místo to nebylo bezpečné, spíše naopak – místo plné strachu.*“

Respondentka č. 5 řekla, že: „*V dětství jsem se necítila přijímaná ani milovaná, otec chodil domů pouze spát, matka byla diktátorka, pokud jsem chtěla její pozornost, byla jsem vždy potrestána buď křikem, nebo vařečkou*“.

Jak vidno, uvedené respondentky nezažily ve své primární rodině láskyplné, akceptující a bezpečné místo, tedy došlo ke vzniku deficitu v naplnění této základní potřeby, což negativně ovlivňuje kvalitu jejich života.

Pesso a Boyden (2009) uvádějí, že pokud existují deficity v naplňování určitých potřeb, tak mohou mít specifické následky. Tak například odmítání prvotního pečovatele může vést k tomu, že dítě či dospívající, dospělý touží někam patřit, ale své místo nemůže najít (Pesso, Boyden, Vrtbovská, 2009).

Kategorie č. 4: „Nezájem a ignorace ze strany rodičů“

Tuto kategorii sytily následující kódy:

- odstrčená
- matka se nestarala
- matka diktátorka
- otec pil

Respondentky k dané kategorii uvedly následující:

Respondentka č. 1: „*Svoje rodiče jsem milovala, ale necítila jsem se jako doma, mé zkušenosti jsou velmi špatné, otec velmi pil alkohol a byla jsem mláčená.*“

Respondentka č. 2: „*Nevlastní otec pil, bral drogy a matka se vůbec nestarala o to, kde jsem a co se mnou je.*“

Respondentka č. 3: „*Ze strany rodičů nebyl zájem.*“

Respondentka č. 4: „*Moje matka změnila partnera, cítila jsem se odstrčená.*“

Respondentka č. 5: „Otec domů chodil pouze spát, matka byla diktátorka, pokud jsem chtěla její pozornost, byla jsem vždy potrestána buď křikem, nebo vařečkou“

Z výše uvedených sdělení korespondentek vyplývá deficit ochrany, kdy nedostatek ochrany často vede právě k objevování pocitů bezmoci a nemožnosti, také k přecitlivělosti k jakýmkoliv jevům, které jsou rozpoznávány ne jako bezpečné. V důsledku toho se projevuje jako úzkost, citlivost, zranitelnost a strach, ale může také dojít k nezdravé otevřenosti, či k psychické otevřenosti ke zraňujícím událostem, před kterými se nedokáže ochránit, či se jim vyhnout (Pesso, Boyden, Vrtbovská, 2009).

Kategorie č. 5: Domov jako zdroj deficitů (místo, které přináší deficity)

Tuto kategorii sytily následující kódy:

- zanedbávána
- nemilována
- nepodporována
- mlácená
- osamocená

Respondentky k dané kategorii uvedly následující:

Respondentka č. 1: *„Otec velmi pil alkohol a byla jsem mlácena.“*

Respondentka č. 2: *„Nevlastní otec pil, bral drogy a matka se vůbec nestarala o to, kde jsem a co dělám.“*

Respondentka č. 3: *„...vyrůstala s otcem, který se věnoval více své práci a nové rodině, neměli jsme dobrý vztah.“*

Respondentka č. 4: *„Moje matka změnila partnera, s kterým jsme si nepadli do oka, už jsme si s matkou nerozuměli, zůstala jsem na všechno sama.“*

Respondentka č. 5: *„Soužití tam bylo peklo z důvodů přehnaných požadavků, toho, že mě nutili být perfektní podle jejich představ. V opačném případě následoval trest.“*

Respondentka č. 6: „*Svět kolem sebe jsem vnímala hodně negativně, především zášť vůči otci, který mi zkazil dětství, mamka nešťastná bývala jsem hodně sama doma v noci.*“

Tato tvrzení nám sdělují, že domov všech korespondentek vykazoval v období dětství či dospívání závažné deficity v uspokojování jejich základních potřeb. Jak jsme již uvedli v teoretické části, následkem deficitů v naplňování potřeb tak mnohdy bývá například touha dítěte, či mladistvého jedince, někam patřit. Nemůže tak najít své místo ve světě a o to více usiluje nacházet tento domov ve světě jiném – ve světě závislosti na návykových látkách, v problémových partách, v problematických sexuálních vztazích, tedy v rizikovém chování, které ústí v poruchy chování a v konečném důsledku v nařízení ústavní výchovy.

Kategorie č. 6: „Hledání bezpečného místa u náhradních osob“

Tuto kategorii sytily následující kódy:

- babička
- teta
- děda
- praprarodiče

Respondentky k dané kategorii uvedly následující:

Respondentka č. 1: „*Svý bezpečné místo jsem měla v době dětství u své babičky.*“

Respondentka č. 2: „*Po dobu, co jsme bydleli v Poličce, jsem byla u nevlastních prarodičů každý den radši, jak být doma.*“

Respondentka č. 3: „*Své bezpečné místo v dětství jsem měla u své tety v Krásné Lípě ze strany matky. Jediný místo, kde jsem se cítila být samostatnou jednotkou.*“

Respondentka č. 4: „*Bezpečný místo jsem měla u dědy, brával mě všude s sebou.*“

Respondentka č. 5: „*V dětství mé bezpečné místo bylo vždy u babičky, kde panovala pohoda a trpělivost, vkusné zacházení, tam jsem cítila lásku, pozornost a možnost se svěřit.*“

Pesso a Boyden-Pesso považují za nezákladnější potřebu místa, kdy jedinec potřebuje zážitek, že je doslova uvnitř bezpečného místa, kde je milován, kde má prostor a kde je chráněn (Pesso, 1991).

Uvedené respondentky hledaly bezpečné místo u náhradních osob, v širší rodině, protože ho nenalezly doma. Jejich základní potřeba byla alespoň částečně saturována, zejména jejich emocionální opora.

Kategorie č. 7: „Kamarádi jako zdroj bezpečného místa a bezpodmínečného přijetí“

Tuto kategorii sytily následující kódy:

- parta
- ulice
- kamarádky

Respondentky k dané kategorii uvedly následující:

Respondentka č. 2: „*v době dospívání jsem své bezpečné místo měla více u svých kamarádů než doma.*“

Respondentka č. 3: „*Mé bezpečné místo bylo v kruhu mých kamarádek.*“

Respondentka č. 4: „*Měla jsem spoustu dobrých kamarádek, které mi vždy byly oporou.*“

Respondentka č. 5: „*Jsem se cítila přijímaná a milovaná svou partou, která mě zatáhla do hafo problémů. Pro mě bylo důležité, že mě někdo uznává a bere jakou jsem.*“

Respondentka č. 6: „*Co se mamka znovu vdala, přestala se mi věnovat, neměla jsem nikoho, kdo by mě vyslyšel, rozuměl mi. Chytla jsem se špatné party, učení a vše šlo stranou.*“

Výše uvedená sdělení respondentek korelují s teoretickými poznatky, jež jsme uvedli v teoretické části, kde jsme popsali období dospívání jako období rozšiřování zdrojů emocionální opory. Také jsme uvedli, že hlavním cílem období dospívání je vytváření a rozvoj vlastní identity, kdy dospívající jedinec potřebuje získat sebeúctu, potvrdit si své kompetence. Pokud se mu to nepodaří dosáhnout sociálně přijatelnou cestou, která je pro něho nedostupná, volí častokrát nežádoucí rizikové a problémové chování v nevhodné společnosti.

Kategorie č. 8: „VÚ, který respektuje a nabízí svobodu, znamená pro děti „domov“, kam se vrací“

Tuto kategorii sytily následující kódy:

- vybudování své pozice
- bezpečné
- liberální přístup
- přijímaná
- milovaná

Respondentky k dané kategorii uvedly následující:

Respondentka č. 1: „*Po ukončení ústavní výchovy mi ústav chyběl.*“

Respondentka č. 2: „*...vždycky jsem se ráda vracela do ústavu, byla jsem tam víc doma jak u babičky s dědou.*“

Respondentka č. 3: „*Výchovný ústav byl můj druhý domov, ačkoliv jsem bojkotovala jakékoliv citové projevy, cítila jsem se přijímaná a do značné míry akceptovaná.*“

Respondentka č. 5: „*Tam jsem se cítila doma, přijímaná a milovaná, má potřeba útěku zmizela, jelikož tam byl volný prostor chodit ven, ...vracela jsem se, byl to můj domov.*“

Uvedené respondentky prožily zkušenost, že prostředí výchovného ústavu je pro ně místem, kde se cítily jako doma nebo dokonce lépe. Zažily mnohdy poprvé v životě pocit přijetí a akceptace. Domníváme se, že uvedené skutečnosti jsou výsledkem dlouholetého odborného vedení a přístupu k dětem, založeném na vzájemném lidsky kvalitním vztahu.

Kategorie č. 9: „Ústavní výchova jako bezpečná ulita“

Tuto kategorii sytily následující kódy:

- bezpečné místo
- jako člověk
- ulita

- lidé, co se snažili pomoc
- podpora

Respondentky k dané kategorii uvedly následující:

Respondentka č. 1: „*Ve výchovném ústavu mi bylo velice dobře. V mých 18 letech se mi těžko odjíždělo.*“

Respondentka č. 2: „*VU – byl to můj domov. V době ÚV jsem se cítila opravdu jako člověk, a ne jak kus hadru, po celou dobu jsem byla jak respektována, tak přijímána a jsem vděčná za to, že jsem tam byla. Cítila jsem obrovskou podporu.*“

Respondentka č. 3: „*Výchovný ústav byl můj druhý domov, ačkoliv jsem bojkotovala jakékoliv citové projevy, cítila jsem se být přijímána a do značné míry i akceptovaná. Prostředí VÚ pro mě bylo bezpečným místem, byla to jakási ulita.*“

Respondentka č. 4: „*V době ÚV to bylo úplně o něčem jiném, byli tam lidé, co se snažili pomoc, když jsem měla nějaký problém, když jsem cokoli potřebovala. Vždy mi pomohli a vyslechli, věděla jsem, že mi tam nic nehrozí jako doma.*“

Respondentka č. 6: „*Nejvíce mě podporovali dospělé osoby ve VÚ, všichni ke mně byli velice milí a tolerantní.*“

Opakovaně jsme si potvrdili, že dívky daného zařízení častokrát zažijí pocit bezpečného místa až zde. Což je na jednu stranu potěšující zpětná vazba na práci odborných pracovníků, ale na druhou stranu je to fakt velmi zarážející a smutný. V každém případě, saturace základních potřeb a emocionální podpora dívek ve výchovném ústavu i v tomto věku má svůj význam pro jejich další vývoj a život.

Kategorie č. 10: „ Podpora v době ústavní výchovy“

Tuto kategorii sytily následující kódy:

- babička
- matka
- nezájem
- přítel
- vychovatelé

Respondentky k dané kategorii uvedly následující:

Respondentka č. 1: „ *V době ÚV jsem měla částečnou podporu babičky, mohla jsem k ní jezdit, jinak hlavně vychovatelů.* “

Respondentka č. 2: „ *V době ÚV jsem neměla zase žádnou podporu rodiny. Měla jsem podporu jen přítele a pracovníku VÚ. Cítila jsem obrovskou podporu v pracovnících VÚ, jsem vám za to vše moc vděčná a jsem opravdu moc ráda, že že jsem tam mohla být s vámi.* “

Respondentka č. 3: „ *Rodiče mi dostatek zájmu ani podpory nevěnovali. Podporu jsem cítila vždy střídavě, podle mého chování, což považuji doted' za jejich chybu. Pokud chceme někoho podporovat, nepodporujeme ho jen jak se nám to hodí, i když je problémový. Vnímala jsem to pocity opuštěním a bojkotováním, uzavíráním se. Vychovatelé se snažili věnovat mi dostatek času a zájmu.* “

Respondentka č. 4: „ *V době ÚV jsem s rodinou nebyla v kontaktu, nejevili zájem. Cítila jsem obrovskou podporu zaměstnanců výchovného ústavu. Vždy, když jsem v ústavu za někým přišla, nikdo mě neodmítl, vždy se snažili mi poradit co je dobře, co je špatně, měla jsem se kam obrátit, když jsem cokoliv potřebovala, věnovali mi dostatek času.* “

Respondentka č. 5: „ *Rodiče mě nepodporovali v ničem, byla jsem pro ně lempl, hloupá, co nic neumí, nikdy dost dobrá a hodná pochvaly. Podporovali mě kamarádi, terapeutka.* “

Respondentka č. 6: „ *V době ÚV mě podporovala máma, chtěla mě domů, měla o mě zájem. Nejvíce mě podporovali pracovníci VÚ, cítila jsem jejich obrovskou podporu. Všichni ke mně bili velice milí a tolerantní.* “

Kategorie č. 11: „Komplikované hledání místa po ukončení ÚV“

Tuto kategorii sytily následující kódy:

- hledání místa
- absence místa
- handicap

Respondentky k dané kategorii uvedly následující:

Respondentka č. 2: *„ Pak jsem bydlela u prarodičů, ale nešlo to, pač tam bydlela i má nezaměstnaná matka s dvěma sourozenci, která mě zadlužila. “*

Respondentka č. 3: *„ Neměla jsem žádné místo, kam bych se mohla vrátit, nikdo stále neprojevil zájem. Byly to začátky hledání a navazování nových a stálých vztahů. “*

Respondentka č. 5: *„Bezpečné místo pro mě byla škola, kde jsem se cítila přijímaná tak na půl, výchovný ústav byl pro mě velký hendikep – to je ta z pastáku. “*

Ačkoliv jsou dívky s nařízenou ústavní výchovou průběžně připravovány na svůj odchod ze zařízení, je jim poskytována jak materiální tak organizační pomoc a podpora, jejich reintegrace do společnosti a jejich původního prostředí je komplikovaná a mnohdy bolestná. Zejména tehdy, pokud naprosto selže podpora ze strany rodiny.

Kategorie č. 12: „ Strach spoléhat se na druhé jako důsledek minulých zkušeností.“

Tuto kategorii sytily následující kódy:

- ponaučení
- nejsem naivní
- vím, jací lidi jsou
- spoléhám se na sebe

Respondentky k dané kategorii uvedly následující:

Respondentka č. 1: „ *Nyní se o své bezpečí starám dvakrát více. Vím, komu mohu věřit.*

Nechci zažívat to, co v dětství. “

Respondentka č. 2: „ *Ted' a celkově jsem ponaučená hlavně z lidí, nejsem naivní ani příliš důvěřivá, vím a znám jací lidé jsou a je to hnus, snažím se určitým vlastnostem vyhýbat. Vadí mi lidi lakomí, neupřímní, falešní, hnající se krev ne krev, za peníze, pomlouvační, zákeřní. Vyhýbám se jim, snažím se, rychle je odhadnu a odstrčím od sebe. “*

Respondentka č. 4: „ *Po ukončení ústavní výchovy se rodiče o mě nezajímali, nevlastní otec mně občas napsal, nabízel mi, že když budu potřebovat pomoc, tak že mi rád pomůže, ale chtěla jsem to zvládnout sama. “*

Respondentka č. 5: „ *V současné době mám asi kolem sebe spoustu lidí, co mě podporuje, ale já si to nechci ani jim dovolit, jsem vůči druhým uzavřená a spoléhám se na sebe. “*

Opět můžeme potvrdit skutečnosti uvedené v teoretické části. Deficity v naplňování základních potřeb mají závažné následky, které si člověk nese celý život. Výše uvedené respondentky v důsledku deficitů základních potřeb mají problémy důvěřovat lidem, či od nich přijmout pomoc nebo naopak jsou příliš důvěřivé a stávají se často obětí různých manipulací a podvodů.

6.6 DISKUZE

Cílem praktické části bylo zmapovat zkušenosti dívek v ústavní výchově se saturací emocionální opory, kdy jsme se zaměřili jak na období před nařízením ústavní výchovy, tak v jejím průběhu a po jejím ukončení. Respondentkám byly položeny otázky, které byly cíleny na naplňování jejich základních potřeb jako jednoho z vývojových úkolů. Následně byly jejich odpovědi podrobeny kódování, které usnadňuje data popsat. Kód tak interpretuje symbol přidělený k úseku dat a to tak, že ho třídí či kategorizuje. Kódy byly postaveny ve vztahu k následujícím výzkumným otázkám.

VO1 Jak probíhala saturace emocionální opory v rodině dívek před nařízením ústavní výchovy?

VO2 Jaké byly zdroje?

VO3 Jakou roli v tomto období a ve vztahu k této potřebě hráli rodiče?

VO4 Jak do toho vstupovali později vrstevníci jakožto další zdroje emocionální opory?

VO5 Jaké zdroje této opory měly dívky v období trvání ústavní výchovy?

VO6 Jak probíhala saturace emocionální opory v této etapě jejich života?

VO7 Jak byla realizována saturace emocionální opory po ukončení ústavní výchovy?“

Ad VO1: Jak probíhala saturace emocionální opory v rodině dívek před nařízením ústavní výchovy?

Jak jsme uvedli v teoretické části, pro vývoj člověka je směrodatný způsob naplňování jeho potřeb a jaký význam byl uložený v paměti. Nenaplnění potřeby nebo jiná neadekvátní reakce vede k uložení záznamu v jeho paměti. Tento záznam společně se záznamem o významu interakce bude nadále ovlivňovat myšlení a cítění jedince (Pesso, Boyden, Vrtbovská, 2009).

Z odpovědí respondentek vyplývá, že byly významně ovlivněny těmito zkušenostmi jak ve svém dětství, ale i v dospívání. Jejich žité zkušenosti s deficitem naplňování základních vývojových potřeb před nařízením ústavní výchovy na ně měly velký velký vliv. Jejich poruchové chování, za něž jim byla nařízená ústavní výchova, se jeví jako významný důsledek právě těchto deficitů, zejména nedostatečná saturace emocionální opory v období dětství a dospívání. Tímto se nám potvrdila platnost uvedených poznatků v teoretické části se zkušenostmi korespondentek, jež jsme získali v praktické části.

Ad VO2: Jaké byly zdroje?

Pesso (1984) tvrdí, že člověk se rodí „s kapacitou“ zažívat štěstí v nedokonalém světě, v originále – „We are born to be able to be happy in an imperfect life.“ Ona kapacita tkví v přirozené touze hledat a nalézat cesty k radosti ze života, v naději, že zrealizujeme svou jedinečnost a potencialitu, ale také ve vrozeném přání rozvíjet své vědomí a poznat smysl svého života. To se ovšem neděje bez podmínek, k tomuto procesu je třeba nápomoc rodičů v podobě uspokojování zmíněných základních potřeb (Perquin, 1997).

Pokud se tak nestane, satisfakce těchto potřeb dětí ze strany rodičů je nedostatečná, vede je k hledání náhradních zdrojů. To uvedly i naše respondentky, které svými zkušenostmi potvrdily, že zdroji saturace jejich emocionální opory v dětství byli prarodiče, tety, rodiny kamarádek.

Ad VO3: Jakou roli v tomto období a ve vztahu k této potřebě hráli rodiče?

Pesso rozlišuje tři základní fáze naplňování potřeb dle maturace (Pesso, 2009).

Jsou to:

Doslovné naplňování potřeb, které má materiální a fyzickou charakteristiku v podobě například sycení, krmení. Naše korespondentky sdílely zkušenost, že jejich základní biologické potřeby byly uspokojovány.

Dále je to **symbolické naplňování potřeb**, kdy rodiče na symbolické úrovni dávají svým dětem místo ve svém srdci, sytí jeho sebedůvěru, podporují jeho snahu, ochraňují jeho práva, stanovují jeho hranice. Právě v této symbolické úrovni naplňování potřeb vykazují žité zkušenosti korespondentek nejvíce pociťované deficity.

Třetí úroveň je **dosažení autonomie**. Dítě se má postupně naučit, jak naplňovat a uspokojovat své vlastní potřeby autonomně. Ovšem za předpokladu, že mohlo internalizovat péči rodičů. Získat tak místo ve svém těle, ve své mysli, dokázat sytit samo sebe prostřednictvím své snahy a aktivit, podporovat se, ochraňovat se a samo si dávat omezení, dokázat žít v hranicích (Pesso, 2009).

Zkušenosti respondentek ukazují, že jejich rodiče onu zmiňovanou nápomoc v podobě uspokojování zmíněných základních potřeb nezvládli ať již z důvodu závislosti na návykových látkách, či pro nedostatek času na dítě, protože změnili životního partnera nebo hodně pracovali. Ony tak cítily nedostatečnou saturaci emocionální opory ze strany rodičovských osob.

Ad VO4: Jak do toho vstupovali později vrstevníci jakožto další zdroje emocionální opory?

V době dospívání se nám opět ve shodě s teoretickými poznatky, tj. že mezi hlavní vývojové úkoly v období dospívání náleží jednak uvolnění z přílišné závislosti na rodičích, ale také navazování diferencovanějších vztahů s vrstevníky, potvrdilo, že zdroji jejich emocionální saturace se stávali významní druzí z řad jejich vrstevníků. Toto období je náročné jak pro dospívajícího jedince, tak pro rodičovskou osobu. Pokud v tomto kritickém období dochází například ke změnám v rodinné struktuře, kdy dochází jednak ke ztrátě rodičovské osoby a jeho rodičovskou roli si nárokuje nový partner, dochází ke konfliktům, dítě se cítí osamoceno, zrazeno. Hledá uspokojování svých potřeb u náhradních osob.

Následkem deficitů v naplňování potřeb tak mnohdy bývá například touha dítěte, mladistvého jedince, někam patřit, poněvadž nemůže najít své místo ve světě, o to více usiluje nacházet tento domov ve světě jiném – ve světě závislosti na návykových látkách, v problémových partách, v problematických sexuálních vztazích.

Výše uvedená teoretická východiska potvrzují žité zkušenosti respondentek, kterým i z těchto důvodů byla nařízena ústavní výchova.

Z odpovědí respondentek usuzujeme, že jejich saturace emocionální opory v období před nařízením ústavní výchovy byla sycena zejména významnými druhými, tedy kamarádkami a partnery. V tomto období pociťovaly významný deficit emocionální opory ze strany rodičovských osob.

Ad VO5: Jaké zdroje této opory měly dívky v období trvání ústavní výchovy?

Jak jsme již uvedli v teoretické části, potřeba sociální opory se umocňuje především tehdy, když se jedinec dostává do náročné životní situace. Mezi tyto situace můžeme pokládat také nařízení ústavní výchovy. Dané okolnosti mohou u člověka vyvolávat pocity viny, strachu, smutku, bezmoci, zoufalství, odmítnutí či opuštění. Při zvládání těchto emocí se jeví významnou podporou právě poskytnutí sociální opory. Jak jsme již konstatovali, pomoc jedinci při zvládání náročných životních situací mohou poskytovat osoby blízké, ale i profesionálové. Správná podpora může jedinci vrátit pocit pohody, zdraví a životní spokojenosti (Mareš, 2002).

V době trvání ústavní výchovy uvedly respondentky jako zdroje saturace emocionální opory jak rodiče, se kterými odborní pracovníci výchovného ústavu terapeuticky pracují, tak prarodiče, své vrstevníky a partnery, ale velmi oceňovaly sociální i emocionální oporu ze strany pracovníků zmiňovaného zařízení.

Ad VO6 Jak probíhala saturace emocionální opory v této etapě jejich života?

V době trvání ústavní výchovy se v korelaci s výše uvedenými teoretickými hledisky jeví saturace emocionální opory jako optimální stav, kdy jsou dívky s nařízenou ústavní výchovou podporovány ze strany své rodiny, svých vrstevníků či partnerů, jako jeden z motivujících faktorů pro jejich reedukaci poruch chování, získání či doplnění vzdělání a úspěšnou reintegraci do společnosti.

Korespondentky, jejichž saturace emocionální opory ze strany rodiny byla v deficitu, inklinovaly k útěkům či abúzu návykových látek, což se potvrdilo jejich výpověďmi.

Ad 7: VO7 Jak byla realizována saturace emocionální opory po ukončení ústavní výchovy?“

V teoretické části jsme uvedli, že základní lidské potřeby mají univerzální charakter a jsou společné všem lidem, a to bez ohledu na rozdíly v jejich příslušnosti k určité rase, etniku, kultuře, náboženství, komunitě, mají tedy přirozenou povahu a jsou spjaty s existencí jednotlivce jako lidské bytosti. Jejich uspokojování je jedním ze základních činitelů prevence poruch zdraví, chování a tento požadavek platí v každém věku, ale zvláště významnou roli hraje právě v období tělesného zrání a psychického a sociálního vývoje. Dále jsme uvedli názor, že významným zdrojem nebo průvodcem hledání zdrojů a naplňování emocionální opory se může stát i odborný pracovník výchovného ústavu, což může mít efekt také při hledání zdrojů i po ukončení ústavní výchovy.

Respondentky uváděly svou zkušenost s deficitem emocionální opory ze strany rodičů, kterou nejvíce pociťovaly v období dospívání. Také zmiňovaly svou zkušenost se saturací emocionální opory ze strany širší rodiny a významných druhých. Můžeme konstatovat, že emocionální oporu respondentek po ukončení ústavní výchovy saturovali ti blízcí, kteří ji saturovali i v době jejího trvání. Ony samy zmiňovaly pozitivní zkušenost se saturací sociální opory a její emocionální komponenty ze strany pracovníků daného výchovného ústavu.

Jak jsme již uvedli v teoretické části, následky deficitů v naplňování základních vývojových potřeb se projevují například v podobě úzkostných a depresivních symptomů či diskrepancí v sebepojetí. Tyto deficity se objevují v oblasti naplnění jakékoliv potřeby a vzájemně se sčítají, kombinují a mohou nastat v různém věku (Pesso, Boyden-Pesso, 2009).

Pesso a Boyden-Pesso uvádí: „*Abychom našli místo ve světě své mysli, je nutné, abychom co nejdříve existovali v mysli někoho druhého. To znamená, že nejdříve se nám dostane místa v mysli někoho jiného, a tak se vytvoří pojetí naší vlastní existence v naší mysli. Obraz o nás samých, jež máme ve své mysli, je vytvářen tím, jak nás ve své mysli vidí naše rodiče nebo primární pečovatelé, a také tím, jak o nás tyto lidé pečují po fyzické a dalších stránkách (Pesso, Boyden-Pesso, 2009, s. 69).*

Respondentky ve svých výpovědích sdělovaly žité zkušenosti, kdy se opakovaně cítily svými rodiči nepřijaté, či odmítané.

Deficity v satisfakci jejich potřeb, například potřeby místa, kdy neměly správný zážitek místa, vedl k tomu, že jako dospělí se necítí nikde doma, často se cítí zoufale, nedokážou nalézt a cítit své kořeny a bezpečné místo pro sebe i své děti. Přesto zoufale touží někam patřit (Pesso, Boyden-Pesso, 2009).

Deficit sycení, ať již na symbolické či doslovné úrovni, vede k tomu, že dospělý člověk ani nedokáže definovat, co vlastně potřebuje a nic ho neuspokojuje. Respondentky tak i v dospělém věku cítí stálou nenaplněnost a nespokojenost. Objevují se i opakované suicidální pokusy.

Nedostatečná podpora v dětství, deficit potřeby podpory, vede v dospělosti k pocitu nejistoty a nedostatečného „uzemnění“, projevující se jako porucha rovnováhy, dochází k neklidu, neschopnosti relaxovat či odevzdat se druhému. Často tak vyúsťuje v slabou nebo žádnou sebedůvěru a sebeúctu, v tendenci podceňování se, nedůvěry v sebe sama (Pesso, Boyden-Pesso, 2009).

Respondentky střídají své partnery či partnerky, jsou ubytované v azylových domech či ubytovnách, mají problémy navazovat bezpečné vztahy, věřit v druhé lidi i sebe sama.

Nedostatek ochrany v dětství tak může vést k častému výskytu pocitů bezmoci a vlastní **nemožnosti**, dále k přecitlivělosti k jakékoliv skutečnosti, jež se nejeví jako bezpečná. Dále se může projevovat jako citlivost, zranitelnost, strach a úzkost. Může také dojít až k nezdravé otevřenosti, k narušení prostoru nebo těla, psychické i fyzické otevřenosti ke zraňujícím událostem, jimž se neumí vyhnout či se před nimi uchránit (Pesso, Boyden-Pesso, 2009).

V souvislosti s výše uvedeným můžeme zmínit výpovědi respondentek, kdy zmiňují své obavy z budoucnosti, také partnerské problémy či strach, že ony samy nedokážou poskytnout svým dětem to, co samy nepoznaly.

Každé dítě by mělo být v dětství milujícím způsobem limitováno v zájmu toho, aby se jeho základní životní síly nevyvinuly nežádoucím směrem a nestaly se tak nekontrolovanými a neohrožovaly jak dítě, tak jeho okolí. Pokud se tak nestane, dítě či již dospělý člověk se cítí,

či projevuje, jako destruktivní jedinec, nerozlišující realitu od fantazie a bez ohledu na druhé. Často také nezvládá svou sexualitu (Pesso, Boyden-Pesso, 2009).

Respondentky také zmiňovaly svou neschopnost limitovat své potomky, či nedůslednost v jejich dožívání. Opět se tu potvrzuje, že co ony samy nedostaly, nemohou nyní poskytnout svým dětem.

Z výpovědí respondentek vyplývá, že jejich deficity v uspokojování základních vývojových potřeb je výrazně limitují i v jejich dospělém životě. Jako důležité a potěšující se nám jeví, že si to samy uvědomují a pracují na sobě, vyvíjejí aktivitu, aby tyto deficity zmírnily a byly samy schopné naplňovat tyto potřeby svým blízkým a dětem.

Zde doufáme, že velký podíl na této skutečnosti má i jejich pobyt ve zmiňovaném výchovném ústavu, kdy jim byla poskytnuta jak psychologická pomoc, ale sociální a zejména emocionální podpora všech pedagogických pracovníků. I samy respondentky tuto skutečnost svými výpověďmi potvrzují.

ZÁVĚR

Základním předpokladem zdravého vývoje jedince je uspokojování jeho základních potřeb v přiměřené kvalitě a intenzitě. Cílem diplomové práce bylo popsat a analyzovat emocionální oporu jakožto základní potřebu, její naplňování v průběhu vývoje jedince a zjistit zkušenosti dívek v ústavní výchově se saturací emocionální opory.

V počáteční kapitole jsme definovali rodinu jako prostor pro saturaci základních potřeb, popsali jsme rizika působení rodinného prostředí na dítě, včetně rodičů, kteří nejsou schopni uspokojivě plnit svou rodičovskou roli a rodina tak neplní všechny své funkce.

V druhé kapitole jsme uvedli klasifikace základních lidských potřeb vypracované různými autory. Podrobněji jsme nahlédli na Maslovovu pyramidu potřeb, dále na teorii psychických potřeb dle Z. Matějčka a J. Langmeiera. Podrobněji jsme se zabývali konceptem základních potřeb dle Pessa a Boyden-Pessa, který se nám jevil jako velmi srozumitelný, uchopitelný bez rozdílu vzdělání, věku a sociálního statusu.

Ve třetí kapitole jsme se zaměřili na sociální oporu, její druhy a emocionální oporu, jako její komponentu. Opět jsme uvedli dělení dle různých autorů.

Čtvrtá kapitola popisuje dospívání jako období, jež je významným přechodem mezi dětstvím a dospělostí a je náročné i z hlediska emocionálního vývoje. Z těchto důvodů jsme se zaměřili na emoce a jejich ontogenezi.

Pátá kapitola vytyčuje zákonná ustanovení pro nařízení ústavní výchovy a její výkon, dále uvádí konkrétní systém školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Také zde blíže popisujeme systém práce v konkrétním výchovném ústavu.

Cílem praktické části bylo zmapovat zkušenosti dívek se saturací emocionální opory, kdy jsme se zaměřili jak na období před nařízením ústavní výchovy, tak v jejím průběhu a po jejím ukončení.

V souladu s cílem empirické části práce byla zvolena kvalitativní výzkumná strategie k získání autentických výpovědí respondentek výzkumného šetření prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru na sociálních sítích. Respondentkám byly položeny otázky, které byly cíleny na naplňování jejich základních potřeb jakožto jednoho z vývojových úkolů.

Následně byly jejich odpovědi podrobeny kódování, které usnadnilo data popsat. Kód tak interpretoval symbol přidělený k úseku dat a to tak, že ho třídí či kategorizuje. Kódy byly postaveny ve vztahu k výzkumným otázkám uvedeným v úvodu.

Cílem výzkumného šetření nebylo zobecnění získaných dat, nýbrž hledání významů žité zkušenosti respondentek se saturací emocionální opory v průběhu období dětství a dospívání jako jedinečných výpovědí z hlediska jejich životní zkušenosti. Tyto byly následně nahlíženy retrospektivně.

V diskuzi byla jednak konfrontována teoretická východiska s žitými zkušenostmi respondentek, kdy můžeme konstatovat, že tato nebyla v rozporu, nýbrž vzájemně korelovala. Dále byly zodpovězeny zadané výzkumné otázky, které popsaly saturaci emocionální opory respondentek v době před nařízením ústavní výchovy, v jejím průběhu, po ukončení a vymezily jejich zdroje v těchto obdobích. Především jsme popsali deficity v naplňování

základních vývojových potřeb dle PBSP a jejich vliv a důsledky na současný život respondentek.

Významným faktem se nám jeví získání zpětné vazby ze stran respondentek. Ta nám potvrdila i s odstupem mnoha let od ukončení jejich ústavní výchovy, jak důležitá pro ně byla sociální a emocionální podpora ze strany pedagogických pracovníků daného výchovného ústavu.

LITERATURA A OSTATNÍ PRAMENY

1. ATKINSON, R. L., ATKINSON, R. C., SMITH, E. et al. (1995). *Psychologie*. Praha: Victoria Publishing.
2. BANDURA, A. (1999). Social cognitive theory of personality. In D.Cervone and Y. Shoda (Eds.). *The coherence of personality*. New York: The Guilford Press.
3. BAŠTECKÁ, B. a kolektiv (2013). *Psychosociální krizová spolupráce*. Praha: Grada.
4. BAŠTECKÁ, B. a kolektiv (2007). *Terénní krizová práce: psychosociální intervenční týmy*. Praha: Grada.
5. BAŠTECKÁ, B. (2009). *Psychologická encyklopedie: aplikovaná psychologie*. Praha: Portál.
6. BLATNÝ, M., PLHÁKOVÁ, A. (2003). *Temperament, inteligence, sebepojetí: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR.
7. BRISCH, K. H. (2011). *Poruchy vztahové vazby. Od teorie k terapii*. Praha: Portál.
8. ERIKSON, E. H., (1999). *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Praha: NLN.
9. HENDL, J. (2012). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
10. CHLOUBOVÁ, H. (2003). *Člověk ve zdraví a nemoci – základní potřeby člověka*.
11. JÁRA, M., *Co v dnešní době znamená rodina*. *Psychologie dnes*, č. 12, roč. 13, (2007), Praha: Portál.
12. JEDLIČKA, R. a kolektiv (2004). *Děti a mládež v obtížných životních situacích: nové pohledy na problematiku životních krizí, deviací a úlohu pomáhajících profesí*. Praha: Themis.
13. JUREČKOVÁ, R. (2014). *Citová deprivace u adolescentů v ústavní výchově*. Bakalářská práce.
14. KATRŇÁK, T. (2011). *Sociologické proměny podoby české rodiny. Rodiče, děti a jejich problémy*. Sdružení Linka bezpečí.

15. KŘIVOHLAVÝ, J. (1994). *Jak zvládat stres*. Praha: Grada.
16. KŘIVOHLAVÝ, J. (2003). *Psychologie zdraví 2*. Praha: Portál.
17. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. (2006). *Vývojová psychologie 2*. Praha: Grada.
18. LANGMEIER, J., MATĚJČEK, Z. (2011). *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Avicenum.
19. MACEK, P. (2003). *Adolescence*. Praha: Portál.
20. MASÁKOVÁ, V. (2011). *Psychologický pohled na vývoj rodiny a potřeby dětí. Rodiče, děti a jejich problémy*. Sdružení Linka bezpečí.
21. MAREŠ, J. a kolektiv (2001). *Sociální opora u dětí a dospívajících I*. Hradec Králové: Nucleus.
22. MAREŠ, J. a kolektiv (2002). *Sociální opora u dětí a dospívajících II*. Hradec Králové: Nucleus.
23. MAREŠ, J. a kolektiv (2003). *Sociální opora u dětí a dospívajících III*. Hradec Králové: Nucleus.
24. MASTEN, A. S., REED, G. J. (2002). *Resilience in development*. In: Snyder, C. R.
25. MATĚJČEK, Z. (1994). *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha: Portál.
26. MATĚJČEK, Z. (1992). *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
27. MATOUŠEK, O. (1993). *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Slon.
28. MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ, A. (2003). *Mládež a delikvence*. Praha: Portál.
29. NAKONEČNÝ, M. (1997). *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia.
30. NOVOTNÁ, I. (2012). *Resilience rizikové mládeže ve vybraném výchovném ústavu*. Diplomová práce.
31. PÖTHE, P. (2008). *Emoční poruchy v dětství a dospívání: psychoanalytický přístup*. Praha: Grada.
32. PESSO, A., BOYDEN-PESSO, D., VRTBOVSKÁ, P. (2009) *Úvod do Pessu Boyden systém psychomotor*. Tišnov: SCAN

33. PESSO, A. (1984). *Introduction to Pessó Systém/Psychomotor*. Dostupné – [WWW.http/www.pbsp.com](http://www.pbsp.com).
34. PERQUIN, L. (1997). *A specialization in Psychotherapy*. In A. Pessó & L. Perquin (Eds.), *Capita selecta Pessó Boyden systém psychomotor therapy*. Amsterdam: (S.N.)
35. SKUTIL, M. a kolektiv (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál.
36. SLANINOVÁ, G. (2015). *Změny sebepojetí v kontextu Pessó Boyden psychomotorické terapie*. Dizertační práce.
37. SOBOTKOVÁ, I. (2001). *Psychologie rodiny*. Praha: Portál.
38. SLEZÁČKOVÁ, A. (2012). *Průvodce pozitivní psychologií: nové přístupy, aktuální poznatky, praktické aplikace*. Praha: Grada.
39. ŠIŠLÁKOVÁ, M. (2008). *Využití konceptu resilience v sociální práci s rizikovou mládeží*. Disertační práce.
40. ŠKOVIERA, A. (2007). *Dilemata náhradní výchovy*. Praha: Portál.
41. ŠVANCARA, J. (1986). *Emoce, city a motivace*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
42. VÁGNEROVÁ, M. (2004). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.
43. VÁGNEROVÁ, M. (2005). *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
44. VAŠINA, L., STRNADOVÁ, V. (2009). *Psychologie osobnosti I*. Hradec Králové: Gaudeamus.
45. OBČANSKÝ ZÁKONÍK č. 89/2012 Sb., díl IV, Ústavní výchova.
46. ZÁKON č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních.
47. VNITŘNÍ ŘÁD VÝCHOVNÉHO ÚSTAVU. 2015.

INTERNETOVÉ ZDROJE:

1. www.sur.cz/downloads/Studijni%20texty_1_Attachment.doc
2. www.unie-jogy.cz
3. www.mshavrice.estranky.cz
4. www.pbsp.cz
5. <http://www.szs-ruska.cz>

ANOTACE

Jméno a příjmení	Bc. Romana Jurečková
Katedra	KATEDRA PSYCHOLOGIE A PATOPSYCHOLOGIE
Vedoucí práce	Mgr. et Mgr. Tichá
Rok obhajoby	2016

Název práce	Zážitek saturace emocionální opory u dívek v ústavní výchově
Název v angličtině	The experience of the saturation of emotional support of girls in the institutional care
Anotace práce	Diplomová práce bude zaměřena na saturaci sociální opory u dívek v ústavní výchově. Pozornost bude soustředěna ke zkušenostem dívek s naplňováním základních potřeb, zejména emocionální opory, v době před nástupem do ústavní výchovy, v jejím průběhu a po ukončení. Zvláštní zřetel bude věnován období dětství a dospívání, kdy dochází postupně k rozšiřování sociálního pole jedince směrem ke zdrojům emocionální opory od rodičovských osob k dalším významným druhým, například vrstevníkům. Cílem diplomové práce bude v kontextu s odbornou literaturou popsat a analyzovat emocionální oporu jakožto základní potřebu, její naplňování v průběhu vývoje jedince a zjistit zkušenosti dívek v ústavní výchově se saturací emocionální opory. Metodou sběru dat budou polostrukturované rozhovory, data budou následně analyzována za využití kódování.

Klíčová slova	rodina, dítě, dospívající, potřeby, emocionální opora, ústavní výchova,
Anotace v angličtině	The diploma thesis will be focused on the saturation of social support of girls in the institutional care. The main attention will be given to girls' experience with the saturation of their basic needs, especially of the emotional support in the time before they get into the institutional care, during the institutional care and after finishing it. Special attention will be paid to the period of childhood and further adolescence, when it gradually comes to the expansion of social field of an individual causing that parents are no longer the only source of emotional support, but peers and other considerable others are now assuming this role as well. The aim of the diploma thesis will be to describe and analyze the emotional support as a basic need, its fulfilling during the development of an individual, in the context of expert literature, and find out what are the experience with the saturation of emotional support of girls in the institutional care. The methods of data collection will be the casuistries and interviews, data will be analyzed with the use of encoding.
Klíčová slova v angličtině	family, child, adolescence, needs, emotional support, institutional care
Rozsah práce	90
Jazyk práce	Český jazyk.