

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie a psychopatologie



BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Romana Jurečková

Citová deprivace u adolescentů v ústavní výchově

Olomouc 2014

Vedoucí práce: Tichá Iveta, Mgr. et Mgr.

Prohlášení

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

V Olomouci dne 12. srpna 2013.

Poděkování

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

OBSAH

ÚVOD.....	6
I. TEORETICKÁ ČÁST	7
1. Citová deprivace	7
1.1 Definice pojmu	7
1.2 Příčiny s akcentem k rodinnému prostředí a vztahům s primárními osobami.....	8
1.3 Projevy citové deprivace.....	11
1.4 Důsledky citové deprivace.....	15
1.5 Důsledky přesahující období dětství a adolescence směrem k obtížím v dospělosti	16
2 Období adolescence v kontextu citové deprivace.....	19
2.1 Adolescence jako vývojový úkol – hledání identity.....	20
2.2 Proměna prožívání v adolescenci	22
3 Ústavní výchova	24
3.1 Definice, legislativní ukotvení.....	24
3.2 Systém školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy.....	27
3.3 Vliv ústavní výchovy na citovou deprivaci	28
II. VÝZKUMNÁ ČÁST.....	29
4 Výzkumné šetření	29
4.1 Cíle empirického šetření	29
4.2 Výzkumný vzorek.....	29
4.3 Výzkumná strategie	30
4.4 Metody sběru dat	30
4.5 Metody analýzy dat.....	30
4.6 Etika výzkumu	32
4.7 Průběh výzkumného šetření – časový rámec a realizace	32
5 Analýza a interpretace dat, diskuze	33
5.1 Analýzy příběhů dívek na základě kategorií narativní rekonstrukce.....	33

5.2 Diskuse.....	51
ZÁVĚR.....	54
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	56
PŘÍLOHY.....	58
ANOTACE.....	70

ÚVOD

Téměř celý svůj profesní život se věnuji práci s mládeží, a to tzv. problémovou, čili s dětmi ve věku 15 až 18 let, které mají poruchy chování a z tohoto důvodu jsou umísťovány v zařízeních pro výkon ústavní péče. Pracuji ve výchovném ústavu pro dívky v tomto věku. Často jsem si kladla otázku, jak je možné, že se dostaly tam, kde jsou - co tomu předcházelo, jaké životní cesty je dovedly až k nám. Životní osudy každé naší klientky by vydaly na román. Jejich chování je mnohokrát nepříjemné, vulgární či agresivní, ale život k nim byl někdy opravdu krutý.

Často se v praxi setkávám s tím, že se výše zmíněné chování propojuje se znaky citové deprivace v dětství. Citovou deprivaci definuje Vágnerová (2004, s. 597) jako: „...nedostatečné uspokojování citových potřeb dítěte.“ Dívky ve své primární rodině citově neměly ze strany rodičovských osob dostatečně saturované základní potřeby místa, bezpečí, sycení, podpory a limitů, což shodně popisují odborníci (Pesso, Boyden, Vrtbovská, 2009 srov. Vágnerová, 2004). Dle Vágnerové (2004) jsou pak patrné kognitivní diference a je modifikováno citové prožívání. V praxi se setkávám spíše než se změnami kognitivními, s nediferencovanými a povrchními vztahy dívek k lidem (především k chlapcům), obtížně se též orientují ve vlastních pocitech.

Právě období adolescence, které lze považovat minimálně za náročné i pro jedince, který prožil klidné a šťastné dětství a byl svými rodiči přijímán a podporován, je pro jedince s citovou deprivací dvojnásob složité. V deficitu jsou již zmíněné základní potřeby a to se odráží v oblasti sebepojetí (zde se jedná především o tendenci k negativnímu sebepojetí), chování, atd. – z praxe mohu zmínit např. neschopnost citově deprivovaných klientek poučit se ze zkušenosti, dále tendenci k substituci (Vágnerová, 2004 srov. Blatný, 2009).

Cílem mé bakalářské práce je v souladu s výše zmíněnými teoretickými východisky popsat a analyzovat citovou deprivaci a její projevy a důsledky v kontextu období adolescence. Cílem výzkumného šetření je pomocí narativního interview a následně za využití narativní konstrukce a narativní rekonstrukce, analyzovat životní příběhy dívek, toho času klientek výchovného ústavu, v souvislosti s citovou deprivací.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Citová deprivace

1.1 Definice pojmu

Váagnerová (2004, s. 53, 54) 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.“

Dle oblasti strádání rozlišuje různé typy deprivace:

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

Dále se setkáváme s pojmem psychická deprivace autorů Langmeiera a Matějčka (Langmeier a Matějček, 2011, s. 26), kteří vytvořili teorii psychické deprivace 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.“

Výše zmínění autoři rozlišují následujícím způsobem základní psychické potřeby:

- Potřeba určitého množství, kvality a proměnlivosti vnějších podnětů.
- Potřeba určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech.
- Potřeba prvotních citových a sociálních vztahů, tj. vztahů k osobám prvotních vychovatelů.
- Potřeba identity, tj. potřeba společenského uplatnění a společenské hodnoty (Langmeier a Matějček, 2011, s. 26).

Pro účely své práce budu dále pracovat především s pojmem citová deprivace jako jednou z úrovní psychické deprivace.

1.2 Příčiny s akcentem k rodinnému prostředí a vztahům s primárními osobami

Citová deprivace vzniká v důsledku neuspokojení potřeby spolehlivého a jistého citového vztahu s matkou, případně jinou pečující osobou. Citové strádání může významně ovlivnit celkový rozvoj osobnosti dítěte, jeho vztah k ostatním lidem i k sobě samému. Matka, případně jiná pečující osoba, znamená v normální rodině pro dítě zdroj jistoty a bezpečí. Poskytnutím specifické zkušenosti prožitku spolehlivého mezilidského vztahu, uspokojí jeho potřebu citové jistoty. Tím umožní dítěti splnit první vývojový úkol: získat základní důvěru ve svět a v závislosti na tom i pocit sebedůvěry a životní jistoty (Vágnerová, 2004).

Erikson (1963, in Jedlička et al., 2004) hovoří nejenom o potřebě základní důvěry, ale také o její zralejší a reálnější formě, o potvrzení základní naděje, jenž představuje schopnost obnovovat pozitivní vztah ke světu i po jednotlivé negativní zkušenosti, která je v lidském životě naprosto zákonitá. Prvotní zkušenost jistého a spolehlivého vztahu je základem pro další rozvoj dětské osobnosti tím, že posiluje jak schopnost uchovat si pocit vnitřní jistoty a vyrovnanosti, tak schopnost udržovat pozitivní vztah ke světu i k sobě samému, i umění navazovat a udržovat trvalé a spolehlivé vztahy s lidmi. Ukazuje se, že jiným způsobem tuto zkušenost získat nelze, nemohou ji nahradit prožitky z jiné oblasti. Pro další rozvoj dětské osobnosti je nepříznivé, pokud dítě není svými rodiči akceptováno, zaujímají k němu ambivalentní nebo dokonce hostilní postoj, zanedbávají jej. Obrana dítěte je obtížná, jelikož jde o dlouhodobý negativní proces, který zpravidla ovlivňuje vývoj dítěte již od jeho narození, dítě nemá jinou zkušenost, považuje tento stav za normu, případné pokusy o získání rodičovské přízně bývají často odmítány či trestány. Vše ovlivňuje další vývoj osobnosti citově strádajícího dítěte, projevuje se změnami v jeho prožívání, uvažování a chování.

Vašina (2008) tvrdí, že na cestě k podstatě osobnosti musíme akceptovat i vývojový aspekt, protože platí, že s osobností se člověk nerodí, ale osobnost se vyvíjí právě v procesu separace ze symbiotického vztahu s matkou, další vývoj pak probíhá až do konce období adolescence. Preferuje koncepci stadiálního vývoje, oproti koncepcím, které kladou důraz na plynulost (kontinuitu) ve vývoji člověka. Vychází z pojetí S. Freuda, M. Mahlerové, E. Eriksona a dalších. Uvedu zde koncepci vývoje M. Mahlerové, která popisuje vývoj dítěte jako cestu k separaci a individuaci (in Vašina, 2008).

Cílem dítěte v období od narození do dvou měsíců, je podle ní snížení tenze, a to přijetím potravy, odstraněním nepohody. V tomto období si dítě osvojuje zkušenost, že pozitivní změna je spojena s matkou (pečující osobou), jež reaguje na hlas, manipuluje s dítětem (zvedá je, hladí, atd.). Jestliže v tomto období není započato rozvíjení dispozice k tomu, aby dítě rozlišilo mezi tím, co samo dělá (pláč, křik) a tím, co dělá matka (nebo naopak, co matka nedělá), potom jsou v tomto období položeny základy pro neschopnost člověka kontaktovat se s lidmi v jeho dalším vývojovém období.

Od třetího měsíce nastává symbiotická fáze, která trvá do šestého až dvanáctého měsíce. Matka a dítě tvoří onnipotentní systém a ve vzájemném vztahu přispívají ke snižování napětí, k posilování příjemného stavu, matka svou citlivostí, něhou a dítě aktivitou v nejširším smyslu slova. Jde o blízký, vzájemně podporující vztah a z matčiny strany také o pečovatelský vztah v nejširším smyslu slova (symbióza). Případné neuspokojování základních potřeb dítěte v tomto vztahu významně poznamenává další proces zjemňování, diferencování emocionality, jako nezbytné podmínky pozdějšího rozvoje sociálních vztahů.

Od šestého až dvanáctého měsíce do třiceti šesti měsíců hovoří o „separačně individualizační etapě“, která probíhá v několika fázích. Nejdříve to je diferenciační fáze, kdy dítě začíná rozlišovat své tělo od těla matky, a to je důležitým impulzem pro separační proces, ale zároveň to u dítěte uvolňuje úzkost z faktu, že vedle vlastního a matčina těla existují i cizí lidé a tudíž dítě může být odděleno od laskavého „mateřského světa“ právě v důsledku existence světa cizího.

Další fází je praktikovací fáze, kde vzdalování se prvotnímu „fyzickému světu“ (matce) je zdrojem fyzické zkušenosti, od níž se sekundárně odvíjí psychická zkušenost. Urychluje separační proces a vzniká tak různá kvalita vztahu a vytvoření osobitého psychického pouta k matce (mentální pupeční šňůra). I když se dítě fyzicky vzdaluje od matky, je zároveň k matce znovu přitahováno tímto novým poutem, je v něm impulz generující jednak z nitra dítěte, tak současně ze strany matky. Vzniká krize „znovusjednocení“, jenž současně nastartuje pulzaci vzdalování se versus přibližování se dítěte k matce. Zásadní je vzdálenost a co se v tomto prostoru uplatňuje více, jestli pozitivní emoce, potom se prostor jeví jako přitažlivý, stejně jako matka, znamenající pro dítě jistotu a láskyplnou oporu. Nebo je to prostor vyplňovaný negativními emocemi, a to buď tak, že matka vlastně nedává dítěti šanci vyjít „do prostoru“ ze symbiotického vztahu, a prostor je vlastně pouze „přesahující matka“, „pseudoprostor“, nebo je naopak symbiotický vztah tak

volný, že již jen „krok“ mimo něj znamená pro dítě svět bezbřehý, bez hranic a jistoty možného návratu k matce. Pokud se dítě vzdaluje od matky, tak se ve vzniklém prostoru generuje řada konfliktů, tj. „potěšení z úniku“ versus úzkost z možného „chycení“, slast z oddělení se a pocit bezmocnosti, nezávislosti a ztráta jistoty, pocitu bezpečí a vřelosti, plynoucí z toho, že dítě je objektem něčí péče. Dále vzniká i rozštěp představy obrazu „dobré“ a „zlé“ matky.

Další fází je „znovusblížení“, které probíhá přibližně do dvacátého čtvrtého měsíce. Zásadním momentem je ambivalence, stav, kdy si dítě stále více uvědomuje svou oddělenost od matky, a tím více se také cítí ohroženo a usiluje o zrušení separace (to je základem kolísání mezi závislostí a nezávislostí, jež se opět opakuje především v adolescenci a v případě nepříznivých okolností i v průběhu další existence člověka). Pokud probíhá separace bez výrazné bolesti a emoční újmy, dítě poté nalezne optimální vzdálenost od matky, jež je současně „měřítkem“ pro určení vzdálenosti – blízkosti k dalším lidem v rodině. Dítě již nepropadá úzkosti ze samoty a pocitu opuštěnosti. Toto období je nejdůležitějším obdobím pro vývoj nezávislosti osobnosti člověka. M. Mahlerová souhlasí s E. Eriksonem, že hlavním cílem období batolete je dosažení autonomie. E. Erikson však klade důraz na práci se studem a pochybnostmi, které považuje za faktory nejvíce ohrožující vývoj autonomie, ale M. Mahlerová klade důraz na spolupracující matku v procesu separace dítěte, kdy právě matka pomáhá dítěti získávat zkušenosti týkající se odlišnosti jich obou od ostatních a napomáhá tak zároveň procesu individualizace, na jehož konci je vlastní identita dítěte i zvýrazněná identita matky (in Vašina, 2008).

Následující fáze je nastartováním druhé diferenciací, a to podle pohlaví, kdy dochází k pochopení role matky a otce.

Podobně o základních potřebách hovoří Pesso a Boyden (2009). Jejich koncept je založen na pěti základních vývojových potřebách – potřebě místa, sycení, podpory, bezpečí a limitů. Tyto jsou více či méně saturovány rodičovskými osobami nejprve konkrétně, fyzicky, dále pak symbolicky (například v rovině vstřícné pozornosti, zájmu a podpory sebedůvěry a samostatnosti). Následně je pak jedinec schopen své potřeby saturovat sám – má dostatek sebedůvěry, ví, kde je jeho bezpečné místo, dobře se orientuje ve vztazích, zná bezpečné hranice atd. Následkem deficitů v naplňování potřeb může být touha dítěte někam patřit, přičemž nemůže najít své místo ve světě – pak může mít tendenci nacházet domov ve světě jiném – například zneužívá návykové látky. Dále může zažívat vnitřní pocit prázdnoty,

nedovede definovat, co potřebuje, není nic, co by ho uspokojilo, někdy se objevují tendence schraňovat věci v touze po nasycení. Rovněž se objevuje závislost na přítomnosti či projevech druhého člověka. Deficity potřeb korespondují se slabou sebedůvěrou a sebeúctou, je přítomna tendence se podceňovat, vnímat sám sebe jako bezmocného. Někdy je agresivita a přehnaná sebejistota pouhým maskováním primární citlivosti, zranitelnosti, úzkosti a strachu. Nenasycená touha po přijetí s sebou nese ve svém důsledku nestálost ve vztazích, někdy lze pozorovat až sexuální promiskuitu (Pesso, Boyden, Vrtbovská, 2009).

Dle Bowlbyho teorie attachmentu (in Pesso, Boyden, Vrtbovská, 2009; srov. Bowlby, 2010), která zdůrazňuje nutnost vzájemného připoutání matky a dítěte tak, aby mohla vzniknout bezpečná citová vazba, předpokládám, že formování attachmentu je nezbytně důležité pro další rozvoj dítěte.

1.3 Projevy citové deprivace

Deprivační zkušenost nepříznivě ovlivňuje další vývoj osobnosti citově strádajícího dítěte, projevuje se změnami v jeho prožívání, uvažování a chování. Vzhledem k jejich charakteru a závažnosti mohou být důsledky a projevy citové deprivace značně variabilní. I tak významná negativní zkušenost, jakou je psychická deprivace, působí na různé dítě odlišně. Je to dané jejich genetickou dispozicí, jejich primární zkušeností a možnostmi získat nějaký náhradní zdroj citové podpory (Vágnerová, 2004).

Projevy v rovině chování

Chování citově deprivovaných dětí bývá často nápadně typickým infantilním stereotypem v důsledku jisté bezradnosti a nejistoty. Často reagují impulzivně, agresivně (s ohledem na jejich nezralou autoregulaci a nedostatečné sebeovládání). To může být projevem jejich obranných mechanismů, sloužících k dosažení náhradního uspokojení. Hledání náhradního objektu, který by tuto potřebu sytil, může být velmi intenzivní, často zcela neselektivní. To se projevuje nepříjemně, neadekvátně k běžným sociálním situacím. Všechny způsoby upoutání pozornosti citově deprivovaného dítěte vedou často k negativní reakci než citovému přijetí. Negativní zpětná vazba nevede však ke korekci jejich chování, ale častěji k fixaci této strategie, nedokážou se poučit ze svých zkušeností. Čím méně uspokojení získají, o to více se snaží, a protože neznají jiný způsob chování, dělají stále totéž a o to více

vyvolávají odmítavé reakce. Uspokojení často nahrazují substitucí, mnohé se zaměřují na jídlo, hromadění věcí či jiné tělesné potřeby (Vágnerová 2004; Langmeier a Matějček, 1974).

Na tomto místě Vágnerová (2004, s. 784) dodává, že “... *emocionální disharmonie predisponuje k nestandardnímu reagování, tudíž i ke vzniku problémového chování*

V rámci takového chování se pak v praxi setkáváme například s klientkami výchovných ústavů, které dávají přednost okamžitému uspokojování aktuálních potřeb – tedy v tomto ohledu jednají především impulzivně. Toto se týká nejen přístupu dívek k sobě, ale i k okolí. Dáme-li do vzájemných souvislostí a vztahů období adolescence - s tendencí jedince k impulzivitě, nedostatku sebeovládání, tzv. pubertální vztahovačnosti (jak píše Vágnerová, 2000) a citovou deprivaci, pak můžeme předpokládat, že se v nějaké podobě a intenzitě objeví porucha chování.

Vágnerová definuje poruchu chování jako odchylku v oblasti socializace, kdy jedinec není schopen respektovat normy chování na úrovni, která odpovídá jeho věku, případně na úrovni svých rozumových schopností. Dále uvádí, že se většinou projeví nevhodným chováním k lidem, a to tím, jedinec je neschopný navázat a udržet přijatelné sociální vztahy z důvodu nedostatku empatie, egoismu a nadměrného zaměření na sebe sama, na uspokojování vlastních potřeb. Nechápe nutnost přizpůsobení standardnímu sociálnímu očekávání, tj. normě, pro uchování nezbytného pořádku. Sám většinou nezažil citový vztah, který by mu poskytl potřebnou pozitivní zkušenost a rozvinul jeho schopnost vcítění. Proto nemají důvod být ohleduplní k jiným lidem, či zvířatům, věcem a okolnímu prostředí (Vágnerová, 2004).

Poruchy chování můžeme rozdělit jednak dle jejich závažnosti, míry kontinuity nebo charakteru, dále dle toho, zda se projevují všude, či jsou vázány na určité prostředí. Klasifikační systém MKN-10 vymezuje poruchy chování ve vztahu k rodině a poruchy chování vázané na skupinové aktivity v partě. V závislosti na charakteru poruch je možné formálně diferencovat neagresivní porušování sociálních norem, kam patří záškoláctví, lži, úteky a toulání a dále agresivní poruchy chování jako je šikana, vandalismus, rvačky a jiné násilnosti. Troufám si říci, že každá jedna výše uvedená porucha může být důsledkem právě citové deprivace v dětství a se všemi se setkávám u svých klientek.

Projevy v rovině emocí

Podle Vágnerové (2000) se změna emočního prožívání v období adolescence jako vývojového období, navenek projevuje větší impulzivitou a nedostatkem sebeovládání. Dospělí pak mívají pocit, že jsou jejich dospívající děti rozmazlené a nedovedou se chovat. Tato přecitlivělost a proměnlivost nálad dospívajících se stává rušivým faktorem v mezilidských vztazích a přispívá ke vzniku konfliktů, reaktivní negativní hodnocení a pocit odmítání pak posiluje nejistotu dospívajícího a funguje jako tlak na hledání nové identity, v negativním případě pak posiluje vznik obran. Přináší i další typickou změnu adolescentů, zvýšenou sebekontrolu ve smyslu nechuti projevovat navenek svoje city.

Typickým způsobem je změněno i citové prožívání u citově deprivovaných dětí, jejich vztahy bývají primitivní, nediferencované a povrchní, typické nápadnou absencí empatie a egocentrismem. Opět se tu projevuje nedostatek pozitivní emoční zkušenosti jako příčiny celkové nejistoty. Tyto děti jsou emočně ploché, nedůvěřivé, někdy i hostilní a agresivní, mívají nízkou frustrační toleranci. Proto jsou dráždivější, výbušnější, reagují zlostně, afektivními výbuchy. Citové strádání zvyšuje psychické napětí a snižuje celkovou pohodu a vyrovnanost, děti se neorientují ve vlastních pocitech. Chybí jim zkušenost zpětné vazby s matkou, jež by jim svými reakcemi napomohla v rozvoji sebecitu. Protože nezažily empatickou reakci respektující jejich pocity a potřeby, postrádají tuto zkušenost jak ve vztahu k sobě, tak i k ostatním lidem (Vágnerová 2004).

Projevy v kognitivní sféře

Rozumové schopnosti citově deprivovaných dětí nemusí být závažněji postiženy, nebývají však dostatečně využívány. Často jsou neschopny porozumět významu svého chování i chování jiných lidí, poučit se ze zpětné vazby, případně zobecnit konkrétní a aktuální následky vlastního jednání. Chybí jim zkušenost s matkou jako průvodcem a interpretem okolního světa, nepřímou zde působí i nedostatečné ocenění dětských pokusů o různé aktivity od samého počátku jejich vývoje a nedostatek pozitivní stimulace jakéhokoli učení, nemají důvod snažit se. Je zde absence citově pozitivní zpětné vazby, jež dává jakémukoli výkonu smysl. Tyto děti mívají ve škole horší prospěch, než by odpovídalo jejich skutečným schopnostem, nadání. Potřebují přímé vedení a citovou podporu motivace k učení, kterou nezažily v raném dětství. Jejich narušený vztah k vlastnímu výkonu překáží adekvátní školní adaptaci z důvodu již zmíněného nedostatku ocenění emočně významnou osobou, jednak změnou hierarchie motivů, kde dominuje potřeba citového uspokojení, resp. aktuální

potřeba jakéhokoli uspokojení. Slabší motivace k učení je potom následkem infantilizace hodnotové struktury s převažujícími subjektivně významnějšími, dosud nedostatečně saturovanými potřebami (Vágnerová, 2004).

Klientky uvedeného zařízení většinou nemají zájem o studium ve smyslu uvažování o budoucnosti, žijí pouze přítomným okamžikem. Jejich velkou a často jedinou motivací ke studiu je přítomnost chlapců ve škole, proto se nám udrží spíše ve škole, kde jich je dostatek. Většina dívek není schopná se pravidelně nebo alespoň občas připravovat na výuku, jejich volní vlastnosti jsou velmi omezené, proto často končí na odborných učilištích, i když intelektově by zvládly střední odborné učiliště nebo střední školu. Po základní škole sem sice nastoupí, ale postupně mění obory, školy, až někdy jejich jediná či spíše poslední možnost spočívá v absolvování rekvalifikačního kurzu, jehož délku jeho poskytovatelé stále zkracují právě z výše uvedených důvodů. I když od nás dostávají podporu, co se týče motivace, pomoci s učivem, oceňování i sebemenšího úspěchu, často jejich studium je ukončováno ze strany školy z důvodu kázeňských přestupků. Bohužel pedagogové na běžných školách většinou ještě stále nemají ponětí o nutnosti speciálního přístupu k dětem s poruchami chování, neakceptují naše žádosti či doporučení o individuálním přístupu, který jim konkrétně u každé klientky sdělujeme, reagují běžným, zažitým způsobem z pozice „nadřízeného“, takže právě to spouští ony reakce, jež jsou vyhodnocené jako kázeňské přestupky.

Smith (2008) v této souvislosti zmiňuje problematiku vzdělávání jako oblasti, která je pro psychosociální pohodu mladistvých nesmírně důležitá jak v reálném čase, tak pro jejich budoucí profesní roli a možnost začlenit se do společnosti a převzít závazky vůči své rodině i společnosti. Současně však tvrdí, že dle výzkumů bývá při řešení problémů mladých lidí povětšinou školní vzdělávání upozadřováno na základě zdůrazňování psychosociálních problémů a potřeby jejich řešení, přičemž změna školy v průběhu vzdělávacího procesu se jeví jako důležitý rizikový faktor pro další vývoj mladistvých (vlastní překlad).

1.4 Důsledky citové deprivace

Jak jsme již uvedli, deprivací zkušenost nepříznivě ovlivňuje vývoj osobnosti, projevuje se změnami v prožívání, uvažování a chování, dle charakteru a závažnosti mohou být důsledky citové deprivace značně variabilní, působí na různé děti odlišně, v závislosti na genetických predispozicích, na primárních zkušenostech a možnostech získání náhradního zdroje citové podpory.

Zde je na místě zmínit mírnější variantu deprivací zkušenosti, kterou je citová subdeprivace. Tento pojem poprvé použil Zdeněk Matějček a jako takovou ji považoval za závažný společenský jev. Ta je v současných socio-kulturních podmínkách častější, o to více obtížněji identifikovatelná. Z tohoto důvodu se takto znevýhodněnému dítěti hůře dostane potřebné pomoci. Částečně dysfunkční rodiny, které plní mnohé své funkce dobře, nejsou navenek tak nápadné, děti mívají často velmi dobré materiální zabezpečení, zajištěné dobré vzdělání, ale strádají v citové oblasti.

V chování rodičů, kteří nejsou schopni nebo ochotni dítě dostatečně citově saturovat, jsou zřejmé určité postoje, které toto riziko signalizují. Jednak to je snížená akceptace dítěte, přílišná kritičnost vůči němu, negativní hodnocení, v jejich projevu je viditelná minimální citová angažovanost. Dále to je snížená empatie k dítěti, rodiče nerozumí potřebám a pocitům svého dítěte, interpretují je nepřiměřeně, až je to nápadné i zcela cizím lidem. Snížená frekvence vzájemných vztahů mezi rodiči a dítětem, nezáměr, nedostatek komunikace, netrávení společně volného času, jsou dalším průvodním jevem. Důsledky jsou podobné jako u citové deprivace, nejsou tak výrazné, projeví se zejména ve zvýšeném skóre maladaptace, nepříznivě ovlivňují jeho sociální adaptaci, mohou také zvyšovat riziko rodičovského nezáměru, agresivity, případně týrání dítěte. Projevy jsou jednak biologické, které se projevují tím, že děti jsou často nemocné, mají více úrazů, větší sklon k obezitě, dále psychosociální faktory, to znamená, že nepříznivý vliv citového strádání se projeví v sociálních vztazích. Většinou jsou hodnoceni jako největší rváči či zbabělci, o které se často ostatní děti vůbec nezajímají. Tyto děti mívají často horší prospěch, jejich reakce coby citově neuspokojeného dítěte jsou dráždivé, výbušné, mají tendence reagovat zlostně. Toto chování se zafixuje jako trvalý osobnostní rys. Tyto děti jsou relativně stabilní ve stereotypních situacích, v zátěži, ve stresu selhávají. Bohužel tento styl výchovy později používají u svých dětí, poněvadž neznají nic jiného (Vágnerová, 2004).

Změny osobnosti

Zde je na místě zdůraznit, že citová deprivace zasahuje jedince ve všech sférách osobnosti. V souladu s výše zmíněným promítáním citové deprivace do oblasti kognitivní, emocionální a behaviorální lze tvrdit, že čím dříve k deprivaci dochází a čím razantnější jsou zásahy ze strany významných druhých (v tomto případě nejčastěji rodičovských osob), tím zásadnější důsledky citové deprivace můžeme u jedince předpokládat. Jak tvrdí Shavelson, Hubner a Stanton (in Blatný, Plháková, 2003), konstrukci kritérií sebehodnocení a emoční vztah k sobě zásadně ovlivňují prostředí a především významní druzí. Dle těchto autorů jsou tyto základy položeny v dětství a utváří je nejen rodiče, ale rovněž jsou zde významnými osobami blízcí a jiné osoby v rodičovských funkcích. Již v letech minulých (1967, 1996 apod.) byly realizovány výzkumy, z kterých vyplývá, jak těsný je vztah sebehodnocení a rodičovské opory. Dále je z těchto výzkumných studií zřejmé, že rodičovská opora intervenuje jako nejsilnější prediktor sebehodnocení až do rané adolescence. (Blatný, Plháková, 2003) Jak tvrdí Blatný (in Blatný, Plháková, 2003, s. 116): „... *původně vnější zdroje hodnocení jsou během dospívání internalizovány, zvyšuje se jejich distance od externích zdrojů a stávají se trvalou součástí sebepojetí.*“ Změny osobnosti lze tedy v souvislosti s tímto předpokládat.

1.5 Důsledky přesahující období dětství a adolescence směrem k obtížím v dospělosti

Z předchozího textu je zřejmé, že citová deprivace dětstvím či dospíváním nekončí, důsledky citové deprivace sahají napříč věkovým spektrem jedince například až do dospělosti a projevují se v různých sférách.

Na tomto místě hovoří Higgins (in Blatný, Plháková, 2003) o tzv. osobních vodítech, kdy se děti pokouší dát do souladu své osobní vlastnosti s výše zmíněnými standardy pro hodnocení například vlastního chování. Autor také zdůrazňuje, že pakliže prožíváme nesoulad mezi naším sebepojetím a osobními vodítky, může to vést k negativním závěrům o sobě a náchylnosti k depresivně laděným emocím, ke stavům agitovanosti, k úzkostným stavům atd. Toto se může promítat nejen do privátního života jedince – především do oblasti prožívání a chování, ale také do sociální sféry – zejména do mezilidských vztahů, dále lze předpokládat obtíže v oblasti studijní či pracovní.

Vágnerová uvádí, že trvalejší citová nejistota a neuspokojenost se projevuje deformací psychického vývoje a fixací určitých osobnostních vlastností. I v období dospělosti mívají lidé, kteří v dětství citově strádali, odchylky v oblasti sebehodnocení, problémy v mezilidských vztazích, nejsou spokojeni s vlastním životem (Matějček, 1992, 1994 in Vágnerová, 2004)). Tyto se v této době stanou ještě nápadnějšími, od dospělých se přeci očekává zralejší projev, větší odpovědnost za své jednání a tak důsledky jejich chování bývají závažnější. Dospělý jedinec není již tolik závislý na jiných lidech, jeho projevy nejsou tolik korigovány příkazy a zákazy jako u dítěte. Jedinci s deprivací zkušeností mohou mít problémy ve všech důležitých oblastech (Vágnerová, 2004).

Potíže v partnerství a rodičovství

Zvládnutí partnerské a rodičovské role, se odvíjí od toho, zda zátěž nedostatku potřebné zkušenosti byla alespoň částečně kompenzována. Setkáváme se s případy, kdy chybí chuť, schopnost navázat a pěstovat mezilidské a partnerské vztahy a na druhé straně část deprivovaných adolescentů velmi usiluje o nějaký blízký vztah a využívá všech prostředků, aby tento vztah získala. Můžeme sledovat až urputnost, se kterou směřují k tomuto cíli. Hledají přijetí, kterého se jim často nedostalo od rodičů, rodičovskou lásku žádají od náhradních osob – například od partnerů, kteří takový typ lásky nemohou poskytnout a především nejsou těmi, kteří by to měli udělat. Klientky zmíněného zařízení poměrně snadno navazují partnerské vztahy, ale problém je v nedostatku schopností je udržet.

Často mění partnery, v sexuální oblasti se chovají rizikově – pravděpodobně touha po lásce, kterou jsou ochotné si zasloužit, je vede k tomu, že jednají do jisté míry impulzivně a často promiskuitně. Velmi záhy, například na první schůzce, realizují sexuální styk v obavě před odmítnutím... Je zde patrna silná touha po přijetí blízkou osobou, které nebylo v dětství naplněno. To je důsledek zkušenosti resp. nezkušenosti s dlouhodobými a láskyplnými vztahy, kde je přítomna láska bez podmínek. Rovněž se můžeme setkat v praxi s tím, že dívky v ústavní výchově, kde pobývají delší čas, tuto kvalitu lásky mají tendenci vyhledávat u vychovatelů, protože opět ze strany rodičů bylo toto přítomno v deficitu nebo dokonce vůbec. Zde je pro ně důležité získat i jiné vztahové a emocionální zkušenosti, které mohou alespoň částečně kompenzovat uvedený deficit.

V oblasti péče o potomstvo se projeví jejich „osobní zralost“, nepříznivě ovlivněná jejich zkušenostmi z dětství s vlastními rodiči. Právě míra zvládnutí partnerské a rodičovské role ukáže, jestli jsou schopné plnit další ze základních úkolů dospělosti, a to přijmout

odpovědnost za jinou lidskou bytost (Vágnerová 2004). Díky internetové sociální síti jsem i nadále v kontaktu s bývalými klientkami a domnívám se, že velká část se snaží vést plnohodnotný partnerský a rodičovský život. Tato zpětná vazba je pro mne velkou motivací.

Problémy v profesní oblasti

Právě při profesním uplatnění je důležitá úroveň dosaženého vzdělání, také schopnost využívat svých předpokladů a plnit tak jeden ze základních úkolů dospělosti, tj. schopnosti pracovat. Jak již bylo uvedeno výše, odchylky v oblasti sebehodnocení, problémy v mezilidských vztazích, se promítají i do profesní oblasti, takže časté střídání zaměstnání nebo dlouhodobá nezaměstnanost mohou být také důsledky citové deprivace. V souladu s novou legislativou si klienti výchovných ústavů či dětských domovů mnohokrát prodlužují dobu odchodu z ústavů. Nerozvíjí studium jednoho oboru, ale často studují další obory, jen aby nemuseli převzít zodpovědnost za sebe sama a za svůj život. Je otázkou, nakolik je to v jejich zájmu. V každém případě je třeba s nimi pracovat na posilování jejich samostatnosti a separace, aby byly schopni plnit jeden ze základních úkolů dospělosti – dosáhnout ekonomické soběstačnosti sociálně přijatelným způsobem, tj. schopnosti pracovat a opustit umělé prostředí výchovného ústavu.

Problematická sociální adaptace

V dětství deprivovaní jedinci mívají ve velké míře množství problémů spojených s potížemi v sociální orientaci vyplývajících z jejich zkušeností, s nedostatkem ohleduplnosti i sebeovládání. Sociální adaptace jako schopnost respektovat běžná pravidla, užívat standardní strategie chování znamená stát se přijatelným členem společnosti. Zvládnout roli dospělého neznamena pouze možnost sám o sobě rozhodovat, ale především být za své jednání odpovědný, uchovávat si svobodu v rámci daných norem. Zkušenost citové deprivace je zátěží pro všechny budoucí mezilidské vztahy, takže tito jedinci často nemívají nikoho blízkého, vztah ani nehledají z důvodu předcházejících špatných zkušeností a v obavě z dalších. Jelikož jim chybí schopnost adekvátní citové odezvy, potřebná sociální citlivost, která by jim pomohla správně interpretovat chování jak ostatních lidí, tak i vlastní, často hledají příčiny selhání ve druhých lidech. Rozdíl u žen, dívek spočívá v neustálé touze po vztahu, kterého nejsou mnohokrát ani schopny, ale tato touha je vede z náruče do náruče. Partnerství se tak u dívek někdy stává hlavním životním cílem.

2 Období adolescence v kontextu citové deprivace

Jak bylo zmíněno výše, citová deprivace ve svém důsledku zasahuje do období adolescence. Cílem následujícího textu bude přiblížit období adolescence z hlediska vážnosti a důležitosti této vývojové etapy a s ohledem na promítání citové deprivace do tohoto období. Pozornost bude i u tohoto tématu opět soustředěna k oblasti chování, prožívání a kognice, aby bylo možno hledat vzájemné vztahy s důsledky citové deprivace.

Období dospívání je důležitým přechodem mezi dětstvím a dospělostí, jako takové je limitováno procesy a změnami v mnoha směrech vývoje, které jsou ve vzájemné interakci. Tyto procesy jsou zcela zásadně syceny socio-ekonomicko-kulturním zázemím, které mladý člověk v průběhu vývoje měl, či má k dispozici. Dosavadní průběh života, přítomnost či absence důležitých postav a podnětů mají tedy podstatný vliv na průběh adolescence u každého jednotlivce a nesou tudíž naprosto jedinečné a neopakovatelné rysy. Právě citová deprivace (kdy schází nebo částečně absentují významní druzí, případně je dítě odmítáno nebo týráno rodičovskými osobami) v raném dětství ovlivní další fáze života jedince (včetně dospívání a dospělosti) a nese důsledky například v podobě poruch chování.

Podle Labátha (2001) (podobně též Macek, 1999) proces dospívání probíhá ve dvou hlavních fázích:

Negativní - projevující se na začátku puberty poklesem výkonnosti, motivace, selháváním v sociálních vztazích, pocity citové rozladěnosti, stísněnosti a izolace. Toto období může trvat různě dlouho a může docházet ke krizím a kolizím a neadekvátnímu sociálnímu chování, což se samozřejmě s přítomností citové deprivace umocňuje právě absencí primární zkušenosti jistého a spolehlivého vztahu jako základem dalšího rozvoje osobnosti

Pozitivní - představuje postupné překonávání negativních prvků prvního období, objevují se signály stabilizace osobnosti, začíná se prosazovat pozitivní motivační, intelektuální a kreativní potenciál, stabilizují se sociální vztahy. Silně začíná být prožíván pocit osobní svobody a bohatosti.

Právě přítomnost jistého a spolehlivého vztahu s blízkou osobou posiluje schopnost jednak si uchovat pocit vnitřní jistoty a vyrovnanosti, dále schopnost vytvořit si a udržet pozitivní vztah ke světu, ale i k sobě samému, taktéž schopnost navazovat

a udržovat spolehlivé a trvalejší vztahy. Pokud tento základ chybí, citově deprivovaný jedinec nemá z čeho čerpat a o to více je v tomto období zranitelnější.

Vezmeme-li tedy v souladu s touto teorií v úvahu věkové rozpětí adolescence, spadá toto negativní období se zvýšeným rizikem neadekvátního sociálního chování právě do rozmezí 15-18 let, kdy jsou tito jedinci nejvíce objektem sociálních intervencí, a to je i věková skupina klientek našeho zařízení (Novotná, 2012). Přítomnost citové deprivace a nepřijetí v dětství znamená právě u těchto dívek velké riziko vedoucí často k tomu, že naváží vztah bez jakéhokoliv výběru, z vděčnosti, že je někdo má rád, a stávají se z nich často týrané ženy, oběti domácího násilí.

V následující podkapitole bude pojednáno o adolescenci jako období hledání identity a komplexnější psychosociální proměny, kdy se mění osobnost dospívajícího i jeho sociální pozice.

2.1 Adolescence jako vývojový úkol – hledání identity

„Každá společnost má obecnou i zcela konkrétní představu, jaké úkoly by měl člověk plnit v daném životním období a nabízí k tomu i určité osvědčené vzorce chování. Jak připomíná Macek (1999), pokud je člověk nerespektuje a volí svoji vlastní, odlišnou životní cestu, je často sankcionován. Tyto vývojové úkoly jsou tedy často stěžejními matricemi toho, od čeho následně odvozujeme rizikové či nežádoucí chování“ (Novotná, 2012).

Eriksonovy etapy psychosociálního vývoje (1963, in Jedlička et al., 2004), jako jedna z teorií socializace, do kterých začlenil Freudovy základní biologické etapy vývoje osobnosti, zahrnují i období adolescence. Toto období nazývá fází „identity versus zmatku (konfúze rolí“, ve které dochází k řadě dramatických fyzických a emocionálních změn, typických individuálním zápasem o nalezení vlastního místa ve společnosti a formováním identity. Zde se jedinec ptá „kdo jsem“ a „jaký má můj život smysl“, „jak mě vidí ostatní“. Dosud bylo dítě závislé na názorech a hodnoceních jiných osob, nyní mládež začíná projevovat tendence vedoucí k sebepoznání, srovnávání se s druhými, hledá svou vlastní identitu, mnohokrát prostřednictvím skupinové identity, neboť od vrstevníků očekává podporu sebeúvěry a ochranu před pocitem nejistoty v období, kdy má značně labilní a zranitelnou sebeúctu (Jedlička, et al., 2004).

„Má tedy dojít ke sloučení vědomí o sobě jako jedinečné osobnosti, což je samo o sobě velmi náročný úkol. Zmatení identity považuje Erikson za nutnou formující zkušenost, která však v případě nezvládnutí může být jádrem poruchy s patologickou regresí“ (Novotná, 2012).

Erikson k období adolescence přiřazuje jako základní hodnotu věrnost a později dodává: *„A pokud v adolescenci, ve věku propojujícím dětství a dospělost, předpokládáme vývoj ctnosti věrnosti, to není pouze obnovení schopnosti důvěřovat (a důvěřovat sobě) na vyšší úrovni, je to také požadavek být důvěryhodný a být schopný prokázat vlastní věrnost věci jakékoli ideologické příslušnosti.“* a podotýká, že absence takové upevněné věrnosti způsobí takové postoje jako je neprůbojnost či odbojnost nebo dokonce přimknutí odbojovým klikám a hnutím (Erikson, 1999, s. 59), dále uvádí: *„U našich nejvíce nemocných mladých lidí v adolescenci můžeme vidět téměř záměrnou regresi do dřívějších vývojových stadií pro obnovení nějakých základů časné naděje – pokud ji neztratili úplně – aby se odtud odrazili opět dopředu.“* (Erikson, 1999, s. 59) Touto svou teorií upozorňuje, že období adolescence je svébytným a velmi důležitým stadiem ve vývoji osobnosti, které nelze vytrhnout z kontextu předchozích a navazujících stadií, tvrdí, že utváření identity je celoživotní proces, pro adolescenci je to však úkol centrální (Macek, 1999).

„Z toho vyplývá, že neměl-li mladý člověk doposud k dispozici podporující prostředí k tomu, aby zvládl předchozí vývojové úkoly, období adolescence tento problém otevře s novou silou. Pro pochopení situace adolescenta je tedy důležité vědět, že v tomto období se začínají mladí lidé ptát na otázky týkající se smyslu života a potřebují k tomu jistotu a ochranu od vrstevníků i „významných“ osob. Utvářejí si vlastní identitu tím, že prověřují normy a hodnoty, aby se mohli ztotožnit s určitou sociální rolí a přijmout závazky z toho plynoucí. Rebelie a konfrontace s hodnotami společnosti je přirozenou součástí této etapy vývoje. Musí se odpoutat od starých jistot a nemají-li podporu a ochranu v tomto procesu, jsou zcela zásadně ohroženi ve svém vývoji.“ (Novotná, 2012) V určité fázi vazba na rodinu splní svůj účel, může se stát omezující v dalším vývoji osobnosti, v zájmu dosažení vyššího vývojového stupně je nutné tuto závislost zmenšit, i když se tím snižuje pocit jistoty z ní plynoucí (Vágnerová, 2000)

2.2 Proměna prožívání v adolescenci

Emocionalita je v tomto období determinována hormonální bouří puberty, emocionální prožitky se stále více diferencují, narůstá i množství reflektovaných emočních prožitků a vyšších citů, jež se váží k určitým hodnotám (např. morálním, estetickým). Často je příznačná jistá emoční labilita, prožívané emoce mohou dosahovat dosud netušené intenzity, zejména v souvislosti s plně probuzenou erotickou oblastí života (Švancara podle Macka, 2003).

I. S. Kon (in Vágnerová, 2000) považuje objevení svého vnitřního světa za hlavní přínos dospívání. Obraz vlastní psychiky je ale komplikovanější než například hodnocení vlastního vzhledu. Je těžko zachytitelný, ovlivněný aktuálními výkyvy ladění, nejistotou i nezkušeností. Bývá těžké správně pochopit vlastní pocity a jejich smysl je pro dospívajícího často nepochopitelný, introspekce je ovlivněna vlastními emocemi a potřebami, které zkreslují představu o své vlastní psychice. Nedostatek zkušeností s ní vede dospívajícího k závěru, že jeho myšlenky a pocity jsou výjimečné, nikdo jiný takové nemá, a proto mu nikdo nemůže rozumět. Potřeba orientace není v pubertě zaměřena pouze na vnější svět, ale i na vlastní osobnost. Jeho pocitové výkyvy i labilita myšlenek bývají častým zdrojem nejistoty a příčinou reakce různými způsoby, ať už popíráním či únikem do fantazie. Pro sebepoznání je užitečné i srovnání s jinými lidmi, mladý člověk se potřebuje nějak vymezit, a to je nejjednodušší ve vztahu k někomu nebo něčemu jinému. V tomto okamžiku nabývá na významu jak kvalita vztahů v rodině, tak i nejbližšího sociálního prostředí, zejména přátel, kamarádů, prvořadým se stává vliv vrstevnické skupiny. V tomto období se také definitivně separují od rodiny děti, jež zde nenalezly citové zázemí, nemají již žádný důvod tyto rodiče respektovat, bývají fyzicky silnější, odmítají již přijímat tělesné tresty. Rodiče již pro ně neznamenají autoritu. Je to i jeden z klíčových okamžiků pro další vývoj jedince v tomto období. Dospívající se již neidentifikuje s rodinou a ve snaze po ocenění a uznání, které se mu nedostává nebo jej neumí dosáhnout sociálně přijatelným způsobem, například sportem, často se identifikuje právě s rizikovou skupinou, kde získá i určité sociální zázemí, poskytující mu pocit podpory a sounáležitosti. Toto ztotožnění se skupinou, která má určitou prestiž a moc, dodává jedinci pocit jistoty a potřebného sebevědomí. Z tohoto důvodu vzniká i vazba na nežádoucí autoritu, jež se stává vzorem nápodoby. Sebeúcta je komplexem sebedůvěry a respektu k sobě samému, které jsou do značné míry sociálně ovlivněny. V tomto období hraje velkou roli přechodné stadium tzv. skupinové identity (Vágnerová, 2000).

Právě přítomnost nějakého nedostatku, handicapu, třeba v podobě nálepky „ústavní výchovy“, způsobuje obtížnější přijetí sebe sama. Subjektivní obraz je neuspokojivý, srovnání s ostatními vrstevníky také a možnost identifikace s podobně postiženou osobou je snazší. Z těchto důvodů často zmíněné klientky navazují vztahy s klienty jiných výchovných ústavů, s chlapci, kteří mají také problémové chování.

3 Ústavní výchova

3.1 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 nařídit 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 přihlédne 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 nařízena ústavní výchova. Novinkou je, že tyto děti soud umisťuje do konkrétních zařízení bez dřívější diagnostiky Diagnostických ústavů. Čas ukáže, zda tato změna přinese více pozitiv než negativ. Dítě nemusí sice projít navíc dalším, pro něho často stresujícím, prostředím, ale otázkou je, zda soudci budou natolik kompetentní, aby kvalifikovaně posoudili vhodnost a správnost umístění dle individuálních potřeb dítěte.

§ 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 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 i nyní není 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.“

Toto ustanovení bylo již zmiňováno, většinou důvodem jeho použití je dokončení studia, což se dá v dnešní době řešit i uzavřením tzv. „dohody o dobrovolném pobytu“.

§ 975

„Rozhodne-li soud o umístění dítěte do ústavní nebo ochranné výchovy, upraví také rozsah vyživovací povinnosti rodičů.“

Ochranná výchova je ochranným opatřením podle zákona č. 218/2003 Sb., o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže. Toto ochranné opatření plní různé úlohy u jednotlivých rizikových skupin mládeže.

3.2 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: diagnostický ústav, dětský domov, dětský domov se školou a 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

Do diagnostického ústavu jsou umísťovány děti na základě žádosti rodičů nebo jiných zákonných zástupců a na základě rozhodnutí soudu nebo na základě předběžného opatření o umístění dítěte. Na základě diagnostiky dítěte je stanoven stupeň poruchy chování a případné sociální a jiné zanedbanosti, zvážena možnost nápravy a následně rozhodnuto, zda půjde dítě domů, nebo do jakého typu zařízení bude přemístěno. U mladistvých se rozhoduje o možnostech profesní přípravy nebo pracovního zařazení. Diagnostický ústav metodicky vede a odborně se spolu s výchovným ústavem spolupodílí na reedukační a resocializační péči. Spolupracuje s výchovným ústavem na řešení krizových situací a spolurozhoduje o případném přemístění do jiného ústavu či resocializačního zařízení. V současné době se formulují nové možnosti uplatnění těchto zařízení.

Dětský domov

Tato instituce je školským zařízením pro výkon ústavní výchovy. Jsou sem umísťovány 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, jež mají závažné poruchy chování. Nebo pro ty, kteří kvůli své trvalé nebo přechodné duševní poruše vyžadují léčebně výchovnou péči. Dále pro děti s uloženou ochrannou výchovou a nezletilé matky s dětmi, splňují-li 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 Sb. 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 úkoly výchovné, vzdělávací a 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.

3.3 Vliv ústavní výchovy na citovou deprivaci

Ústav je především symbolem *vyhoštění*, vyobcování. Jen pro část klientů je ostrovem bezpečí a lepší péče, než na kterou byli doposud zvyklí. Ale i v případě, pokud jejich původní prostředí bylo pro ně zdrojem strádání a týrání, bývá většinou klienty idealizováno, je pro ně stále primární. Pobyt v ústavu často vnímají jako trest, který si nezaslouží. A trest vyhnání z původního společenství je trestem nejtěžším. Pro většinu výchovných ústavů již začíná být samozřejmostí moderní práce směřující k prioritě klienta jako osobnosti, jenž má jisté kompetence a schopnost vývoje. Mnoho autorů se věnuje rizikům institucionální výchovy z mnoha pohledů či přístupů, v poslední době dochází dokonce k nové vlně kritiky ústavní péče a snahám o její omezení či zrušení (Novotná, 2012).

Již Matějček věnoval mnoho svých studií problematice psychické deprivace v důsledku vystavení ústavní péči, a přesto říká: „*Jednak je jisté, že přes všechny snahy zůstane vždy určitý počet dětí, pro něž bude ústavní péče nezbytná, jednak se podařilo prokázat, že zlepšením ústavů lze nepříznivé vlivy ústavnictví omezit.*“ (Langmeier, Matějček, 2011, s. 352). Podporuje tak myšlenku, že bychom se měli stále zabývat snahou o zlepšení a cílenější zaměření ústavní péče, a ne jen správnou indikací. Dále připomínají, že ústavní pobyt je pouze deprivací situací, nikoli deprivací samou. V ústavním prostředí můžeme potřeby dítěte či mladistvého alespoň částečně sytit, deprivace není „logickým“ důsledkem.

II. VÝZKUMNÁ ČÁST

4 Výzkumné šetření

4.1 Cíle empirického šetření

Cílem výzkumu je pomocí narativního interview a následně za využití narativní konstrukce a narativní rekonstrukce analyzovat životní příběhy dívek, toho času klientek výchovného ústavu, v souvislosti s citovou deprivací a zodpovědět následující výzkumné otázky.

Ovlivňuje zkušenost s dlouhodobou citovou deprivací u dívek daného výchovného zařízení vznik poruch chování?

Je jejich jednání ve vztahu k řešení zátěžových situací determinováno zkušeností s dlouhodobou citovou deprivací?

Životní příběhy dívek budou analyzovány na základě narativní rekonstrukce – tedy dílčími cíli bude postihnout tyto kategorie:

- Životní témata
- Ztvárnění jednání
- Zápletky
- Hodnoty a přesvědčení
- Reflexe a hledisko
- Obrazy sebe a druhých

Výsledná zjištění budou (především v rámci interpretace) dána dle výše zmíněných kategorií do souvislosti s tématem citové deprivace.

4.2 Výzkumný vzorek

Ve výzkumném vzorku je počítáno s pěti klientkami výchovného ústavu, u kterých byla diagnostikována citová deprivace nebo se u nich vyskytují v teoretické části popsané klinické projevy, především pak poruchy v oblasti chování. Níže budou uvedena kritéria výběru účastníků výzkumu:

- Dívky ve věku 15 – 18 let (kritérium období adolescence).
- Toho času s nařízenou ústavní výchovou.
- S poruchami chování jako důsledku citové deprivace.

4.3 Výzkumná strategie

V souladu s cílem empirické části práce byla zvolena kvalitativní výzkumná strategie. Vedly mě k tomu následující důvody. Takový typ výzkumu dobře poslouží k získání autentických výpovědí informantů/účastníků výzkumného šetření a zároveň směřuje k zachycení osobních zkušeností. Počítá se zde dále s osobním vztahem výzkumníka s účastníky výzkumu.

4.4 Metody sběru dat

Jako metoda sběru dat bude využito narativní interview, z důvodu cíle zachycení životních příběhů klientek a jejich následné interpretace v souvislosti s tématem citové deprivace.

Dle Miovského (2006) nabízí narativní analýza způsob, jak porozumět vnitřnímu světu jedince. Vyprávění příběhů pak považuje za lidskou přirozenost a způsob, jak přiřadit významy určitým skutečnostem či událostem. Čermák (in Miovský, 2006) uvádí, že příběh je vyjádřením toho, jak organizujeme své zkušenosti.

Chrz pracuje s tzv. narativní perspektivou – v rámci ní pohlížíme na skutečnost a lidskou zkušenost skrze příběh (Chrz, 2004).

Narativní interview je formou nestrukturovaného interview. Podobá se běžné konverzaci například tím, že je v průběhu dáván důraz na přirozenost, průběh je nenásilný... Není přesně stanovena pevná struktura a rozhovor se opírá o hlavní téma. V rámci narativního interview výzkumník nechává volně účastníka výzkumu vyprávět příběh, snaží se ho nepřerušovat, pouze případně vhodně podněcuje, vede informanta k tomu, aby své sdělení upřesnil či vysvětlil. Cílem je získat co nejvíce autentický materiál o informantovi samotném, dále je cílem získat informace o životě účastníka výzkumu, jeho prožitcích a zkušenostech (Mioviský, 2006).

4.5 Metody analýzy dat

Jako metoda analýzy dat byla zvolena narativní analýza formou narativní konstrukce. V rámci této metody analýzy dat uvažujeme o životním příběhu jako o zvláštní formě individuální interpretace životních událostí, prožitků a životního směřování (Chrz, 2004).

Výše zmíněné kategorie narativní rekonstrukce zde přiblížíme podrobněji:

a. Životní témata

Životní témata jsou výchozí kategorií narativní rekonstrukce, jsou tím, o co v příbězích jde, o čem se jedná. Mohou to být potíže, s nimiž se informantky setkávají, potýkají, hodnoty, vztahy, touhy nebo i to, jak do života zasahují tzv. velké dějiny. Dle McAdamse (McAdams in Čermák, 2004) ztělesňují opakující se vzorce lidských přání a záměrů v čase relativně konstantních. Utvářejí celkové směřování života, jež lze určit i ze způsobu a obsahu vyprávění. Toto téma se tedy zaměří na to, co informantka v životě chce a co sleduje v čase. Budou sledovány opakující se přání a záměry.

b. Ztvárnění jednání

V této kategorii jde o to zmapovat míru aktérství. Chápeme-li zkušenost jako narativní konstrukci pak je tato zkušenost ztvárněním jednání, aktérství. Téma sleduje jednání ve vztahu k cílům, to, jak se jednání odráží ve způsobu ztvárnění života.

c. Zápletky

Zápletky jsou obdobně jako životní témata ukazovatelem možných potíží hrdinů příběhu a také způsobu jejich uchopení, vyrovnání se s nimi a jejich překonávání. Dá se říci, že povahu zápletky mají zkušenosti, a to svým směřováním, tvarem a souvislostí. Vytvoření konstrukce dějové souvislosti ukazuje, jak jedna událost vyplývá z druhé. Předpokládá se, že jednající postavy sledují své záměry a cíle.

d. Hodnoty a přesvědčení

Bude sledováno, co má pro informantku hodnotu, co považuje za důležité, o co má dle ní smysl usilovat a o co ne. Zachytí systém norem a hodnot, interpretovaný vypravěčem. Vyprávění příběhu je pak přirozeným způsobem ztvárnění těchto hodnot.

e. Reflexe a hledisko

Způsob jakým informantky reflektují vnější svět, tedy události, vztahy s lidmi atd. je základem této kategorie. Sledujeme úhel pohledu, z jakého nahlíží na zkušenost, zda se jedná spíše o líčení sledu životních událostí, či o subjektivní pohled na ně, tedy možnost zkušenost nahlížet z vlastního úhlu pohledu a z hlediska druhých.

f. Obrazy sebe a druhých

Bude sledována dynamika sebeobrazu, vztahy k jiným lidem. (Miovský, 2006) Právě vztah k tzv. významným druhým a jejich role je dalším aspektem, který nás v této kategorii zajímá.

4.6 Etika výzkumu

Použitý kvalitativní výzkum vedený formou rozhovoru je do značné míry intimní záležitostí, která představuje vpád do soukromí informantek. S ohledem na citlivost témat a možností nechtěně „otevřít staré rány“ byla při samotných rozhovorech nebo po nich, dle potřeb informantek, nabídnuta a poskytnuta možnost přítomnosti či podpory psychologa nebo etopeda zařízení. Rozhovory byly dobrovolné a jejich průběh se odvíjel do značné míry z blízkého vztahu mezi účastníky rozhovoru. Souhlas k rozhovorům poskytla i ředitelka zařízení. Jména informantek byla záměrně modifikována, aby byla zachována plná anonymita.

4.7 Průběh výzkumného šetření – časový rámec a realizace

Jak již bylo naznačeno, narativní rozhovor je formou nestrukturovaného rozhovoru, který se vnějšími znaky podobá běžné konverzaci. Právě z důvodu určitého ostychu, způsobeném tzv. „oficiálností“ okamžiku, bylo snahou přiblížit se co nejvíce jindy zcela běžnému hovoru. Hovory probíhaly o sobotním večeru na pokoji dívky vždy za přítomnosti pouze dvou účastnic rozhovoru a trvaly v průměru čtyřicet pět minut.

5 Analýza a interpretace dat, diskuze

5.1 Analýzy příběhů dívek na základě kategorií narativní rekonstrukce

Bára

Životní témata

Ve vztahu k tomu, co v životě chce, co si přeje a jaké jsou její záměry, hovoří o svém přání mít kamarády ve škole a o tom, že škola ji svým způsobem bavila. „*Jo. Já jsem se tam vyblbla.*“ Zároveň je vidět, že ve škole byla radši než doma: „*Já jsem se vždycky každé den sháněla nějaký kámošky, abych nemusela co nejdřív ze školy jít domů, abych mohla být na kroužkách mezi kamarádama.*“ S postupujícím věkem nahlíží budoucnost ve smyslu studovat a najít si práci – jak vidno, informantka je schopna konstruktivně uvažovat o budoucnosti: „*No dodělat si školu, potom nějakou práci.*“ A dále se vyjadřuje k osobnímu životu, který plánuje: „*Snad zůstat s tady tím klukem, s kterým jsem, když už jsem s ním ve čtvrté byla půl roku. No, nějak prostě žít normálně než žila moje máma. Nepít. Mít prostě mít děti.*“ Informantka také hovoří o přáních, která nebyla ze strany matky naplněna – vnímá to jako zradu: „*...protože vždycky když něco řekla, tak jsem vždycky věřila, že to tak bude. Jenže prostě se vždycky ukázal pravej opak, tak se mojí mámě nikdy nedalo věřit.*“

Chování citově deprivovaných dětí může být projevem různých obranných mechanismů, sloužících k dosažení náhradního uspokojení třeba v podobě hledání náhradního objektu, který by tuto potřebu naplňoval. Tyto děti se často snaží za každou cenu upoutat pozornost, jen aby navázaly kontakt.

Ztvárnění jednání

Dívka ve vztahu k jejím cílům jedná v životě následujícím způsobem. Vzhledem k tomu, že když měla problém, tak ji matka odmítla, naučila se starat se o sebe sama, o pomoc si neříkala: „*... za nikým. Já jsem si je řešila sama. Že mě vždycky s tím máma poslala do háje a že jí to nezajímá. Že si to prostě mám udělat sama.*“ Nepoznala žádné hranice, které by ji chránily a limitovaly: „*Prostě mi neříkali, co můžu a co nemůžu, to, co jsem chtěla jsem udělala a neřekl mi nikdo, jestli to je dobře, nebo špatně. Spíš jakoby pořád mamka, jsem umyla třeba nádobí a mamka mě za to zmlátila, že to je špatně a že takhle se to nedělá a tohle. Ale jako třeba, když jsem šla ven a vrátila jsem se ve tři, ve čtyři hodiny ráno, tak mi moje*

máma řekla, kdes byla a to bylo všechno. A neřekla mi jako, že se to dělat nesmí, nebo že mám dodržovat nějaký pravidla. Ne, mě nikdy nikdo neřekl, co můžu a co ne. Tak jsem si všechno dělala prostě po svém.“ Poprvé se s určitými limity v chování setkala až ve výchovném ústavu: *“A protože mě zavřeli jako do ústavu a teď jsem tam musela dodržovat nějaký pravidla, tak jsem s tím hodně dlouho bojovala než prostě, pak jsem si uvědomila, že ty pravidla prostě dodržovat musím., že prostě to tam neovlivním.“*

Chování výchovně zanedbaných dětí je většinou motivováno tendencí uspokojit aktuální potřeby, které jsou z hlediska dítěte účelné, ale z hlediska společnosti mohou být vnímány jako nežádoucí. I tato dívka se stala předčasně soběstačná v praktických životních situacích, poněvadž jí nic jiného nezbylo.

Zápletky

Dívka téměř plnoletá hovoří otevřeně o svém dětství : „ *No mamka měla jako hodně přítelů. Hodně pila. Měla s nima problémy, jakože ji mlátili. No vlastně na ní brali dluhy, pak prostě jí mlátili, nutili ji k prostituci. Jeden přítel mamčin pak mlátil nás. Nutil moji mamku brát drogy. Prostě zneužíval nás jakoby děti, za všechno nás mlátil a moje mamka pak lítala po různých nemocnicích, psychiatrii, páchala sebevraždy, ani jedna se jí zaplat' pánbůh nepovedla. Vlastně jakoby mě, když bylo sedm, tak mě mamčin přítel zneužil. Když jsem to řekla mojí mamce, tak moje mamka mi nechtěla věřit a prostě řekla, že lžu. A prostě takhle to šlo s ní celou dobu. Pořád jenom pila a nic neřešila a řešila svoje problémy. Kolikrát jsem nemohla přijít ani domů prostě nic.“* Dívka se proto doma téměř nezdržovala, čas trávila v rodinách kamarádů, u příbuzných: „*Protože jsem se bála, co vždycky přijde, protože vždycky, když jsem přišla domů, tak mamka byla ožralá a prostě bezdůvodně mě prostě mlátila a nenechala mě prostě bejt v klidu, tak jsem se prostě nechtěla vracet domů.“* S tím souviselo i její záškoláctví, útky z domů, od čtrnácti let má nařízenou ústavní výchovu.

Život v nevhodném prostředí znamená riziko ve smyslu rozvoje nežádoucích způsobů chování či nepříznivých osobnostních charakteristik. Rodina jako nejdůležitější sociální prostředí poskytla této dívce naprosto zatěžující zkušenost.

Hodnoty a přesvědčení

Tato dívka od prvopočátku žila v naprosto nevhodném a nebezpečném prostředí. I když ji matka nezabezpečila základní psychické ani fyziologické potřeby, má ji ráda: „*....na jednu stranu prostě za to všechno nemohla jenom ona, ale prostě mohla, za to prostě co za celý život prožila. A na druhou stranu prostě jo, protože mohla nějak změnit a prostě říct*

dost a odejít od toho všeho prostě a nevymlouvat se na to, že má strach. Ona v každém případě maj bejt na prvním místě děti a o to se ona měla starat, ale ona se nedokázala se o to starat. Ale za to všechno ji mám furt ráda.“ Největší hodnotu pro ni představuje rodina, partnerský vztah a děti, ale především bezpečí: „No, nějak žít normálně než žila moje máma. Nepít. Mít děti, aby ty děti za mnou mohli chodit se svýma problémama, abych mohla pomáhat, aby se u mě cítili v bezpečí a ne aby prostě ode mě chtěli utíkat a bát se mě.“

Potřeba bezpečí je jednou ze základních psychických potřeb. Touha po lepší rodině, než jakou měla ona, touha vytvořit svým dětem bezpečné prostředí je veliká. Otázkou je, zda se jí to podaří, ví, co nechce, ale neví, jak udělat to, co chce, nikdo ji to nenaučil, nebyl jejím sociálním vzorem.

Reflexe a hledisko

Dívka si moc dobře uvědomuje, že prostředí, v kterém vyrůstala není v pořádku: *„Doma to totiž je všechno o hubu. Prostě tam se vožerou a nevědí, která bije, perou se tam. Všechno rozbíjej a je jim jedno, kdo u toho je nebo není a je jim jedno co v tu chvíli udělaj, nebo neudělaj. Prostě oni kdyby se chtěli zabít, tak se zabijou a je jim to úplně jedno. A neberou ohledy na druhý. A moje máma. Neříkám, že si to zaslouží. Nezaslouží si to. Prostě žádněj chlap prostě nemá právo šáhnout na ženskou. Nemá. A to, že takovýhle jedinci se najdou, to je zabít je všechny do jednoho , prostě postrílet.“* Tato zkušenost ji posiluje v tom, že ona to takto nechce. Také si uvědomuje, že děti potřebují od svých rodičů slyšet co je dobré, co špatné, že hranice, které jim rodiče dávají, jsou třeba: *“ No prostě budou mít ty hranice, určitě budou. Ne, že je budu mlátit, nebo tohle, ale budou mít drsnější pravidla, protože nechci, aby přišlo moje dítě ve dvanácti letech ožralý nebo zhulený, nechc,i aby tady to, aby pily, nechci, aby hulily, aby fetovaly, nic a se od toho budu držet co nejdál.“*

Lidé s deprivací zkušeností mohou mít problémy ve všech důležitých oblastech, mimo jiné i při zvládnutí partnerské a rodičovské role. Často si volí nevhodné partnery, leckdy nejde ani o výběr, ale o přijetí kohokoli, kdo o ně projeví zájem. Pro zvládnutí rodičovské role jim chybí potřebná emoční a sociální zkušenost. I tato dívka má partnera, který ji už nyní bije.

Obrazy sebe a druhých

Dívka vyrůstala s matkou závislou na alkoholu a od mala vnímala, že ten je pro matku přednější, než ona sama: „*Furt měla v hlavě jenom alkohol a prostě to bylo všechno. Prostě nezájem.*“ Vnímá svou matku jako tu, co ji měla ochránit, milovat a místo toho ji ponechala všemu napospas: „*Ona v každém případě, maj bejt na prvním místě děti a o to se ona měla starat, ale ona se nedokázala se o to starat.*“ Velmi postrádala a dodnes postrádá projevy náklonnosti, vyjádření citu od matky: „*V životě mě moje máma neobejmula a za celých sedmnáct let mi nikdy máma neřekla, že mě má ráda.*“

Naštěstí měla ve svém okolí i lidi, tety, babičku, kteří ji poskytli to, co doma neměla: „*... tak já jsem lítala po babičce po tetách a tak protože mě nebavilo čekat pořád někde. Byla zavřená v Bohnicích, byla zavřená na psychiatrii, skoro všude, na protialkoholním, ji to nějak nepomáhalo.*“ Když se zamyslela nad tím, jaká byla jako malá holčička, odpověděla: „*Bylo to všechno takový špatný. Byla taková ze všeho otrávená.*“ Doma viděla násilí jako běžný projev chování, zamýšlí se nad tím, co ona a násilí: „*No, hodně jsem se prala. Se všema. Všechno jsem řešila bitkama. A teďka už, zaplat' pánbůh, teďka už jsem se z toho nějak dostala. Našla jsem si jakžtakž normálního kluka. No a nějak už se neperu, už nějak se mezi cizí problémy nepletu, co se netýká mě. Prostě spíš řeším problém, který se týká mě a druhýma se už nezabývám už. Protože pak jsem ještě z toho měla problémy samý já a voni z toho vždycky vyvázli dobře. Neperu se, všechno řeším s chladnou hlavou a nebo to neřeším vůbec, když to je nezbytný. Tak prostě.*“ Pevně věří, že ona bude žít jinak než její matka.

Předsevzetí této dívky jsou opravdová, ale nakolik je dokáže jednou realizovat, ukáže budoucnost. V dětství deprivovaní jedinci mívají mnoho problémů spojených s potížemi v sociální orientaci, které vyplývají z jejich zkušeností, s nedostatkem sebeovládání či nedostatkem empatie. Bohužel obecně platí, že způsob, kterým rodič vychovává dítě, jak se k němu chová, do velké míry odpovídá způsobu, jakým se k němu chovali jeho vlastní rodiče, uvádí Vágnerová (2004).

Lada

Životní témata

Jejím opakujícím přáním je být zase doma: „*No do budoucna bych asi chtěla bejt doma, no. doufám. Jako, že budu doma už od druháku, že nebudu tady. Já doufám, no. A zas jako, že kdybych byla tady, tak to je asi lepší než bejt doma.*“ Přetrvávají však u ní obavy, jaké by to doma zase bylo. Často hovoří o tom, že touží být se svou rodinou, dostudovat a mít jednu svou skvělou rodinu. Velmi touží mít pěkný vztah s matkou: „*... i ted'kon, protože když jako bych řekla, že to je s mámou v pohodě, tak mi to tak nepřijde. Nevím. Byla bych radši, kdyby třeba se mnou víc mluvila o tom jak se mám. Jestli mě něco netrápí. Aby mi občas taky řekla, že mě má ráda. Aby si na mě ten čas udělala. Já nevím, mně přijde, že ona si na nás nikdy neudělala čas, že by si třeba sedla s náma a učila se, nebo vzala nás někam ven. Nevím já si občas i říkám, jestli mě ta mamka vůbec chtěla někdy.*“

Nejistota, kterou prožívá tato dívka ve vztahu ke své matce je zřejmě dlouhodobá. Jak uvádí Vágnerová potřeba jistoty a bezpečí byla a je stále, i v období dospívání, vázaná na minulou zkušenost a aktuální prožitky. V dospívání se však objevuje nová dimenze, a sice anticipace budoucnosti, a ta ji tímto způsobem prezentuje buď jako přijatelnou nebo naopak jako nejistotu a ohrožující (Vágnerová, 2000).

Ztvárněné jednání

Když už doma nenašla zastání a byla opakovaně fyzicky týrána, započaly její útky z domu, neuměla se bránit jinak. Nyní studuje střední zdravotní školu, obor sociální práce. Ale usiluje o to, aby mohla jít opět domů, plní si všechny povinnosti, nemá vážnější problémy: „*V tý škole je to teda úplně v pohodě. Nevím přemejšlela jsem, že bych šla domů na podmínku a chtěla bych.*“

Útěk můžeme identifikovat jako jednu z možností obranného, únikového chování, a to útěk z prostředí, které dítě ohrožuje nebo je pro ně nepřijatelné. Pokud dítě utíká z domova, většinou to bývá signálem, že rodina je dysfunkční, nefunguje jako zdroj bezpečí a jistoty. To by mělo být zřejmé i pro pracovníky ochrany a péče o dítě, kteří s dítětem následně přichází do kontaktu a rozhodují o jeho dalším osudu.

Zápletky

Mluví o svém neradostném dětství: „*Dětství jsem prožila fakt špatný. A nechtěla bych, aby se to opakovalo. A právě proto jsem utíkala z domova, ale mamka to nechápe. Já nevím,*

kdyby měla to dětství, co jsem měla já, že jí mlátil táta a pak by to mělo i její nevlastní táta, tak já nevím. Já jsem tam nemohla být...“

Velmi lpí na své matce a sourozencích, zejména na svém dvojčeti. Cítí se však zrazená svou matkou, která nezasáhla, když ji nevlastní otec bil, zapřela to i ve škole: *„Protože mamka s tím přítelem co mě mlátil, tak vlastně zůstala. A nejvíc mě mrzelo, že to viděla, jak mě mlátí a neřekla to tý třídní učitelce. Zapřela to všechno. A ta třídní učitelka to věděla, když jsem přišla do školy a měla jsem natrhnutej ret, modřiny pod očima a neslyšela jsem na jedno ucho, ale řekla, že mě nezmlátil.“* Také se stala při svých útěcích obětí pokusu o znásilnění a ve škole obětí šikany.

Jakákoli forma týrání znamená pro dítě závažnou, celkově zátěžovou situaci. Ta znamená jak deprivaci zkušenost, tak silný stres, dítě strádá jednak nedostatkem citového přijetí, tak i v oblasti biologických potřeb, protože bití mu způsobuje bolest. Zde se její útky, jako projev poruchového chování, jeví jako potřeba úniku z aktuálně tíživé, ohrožující situace. V tomto případě je pro dívku velmi zraňující, že ji matka neochránila před trýznitelem, ba ještě jeho agresivitu tajila a z dívky, své dcery raději udělala před učitelkou lhářku.

Hodnoty a přesvědčení

Tato dívka zažila fyzické týrání v rodině, velmi těžko se vyrovnává s narušenými vztahy, o to více si cení hodnot, jako jsou rodinná pospolitost, mateřská a sourozenecká láska, solidarita, přátelství, bezpečí: *„Já chtěla, aby byla celá rodina úplná. Já, ségra, moje dvojče a moje mamka. Aby se zas vrátilo všechno zpátky a byli jsme normální rodina, protože vlastně je to moje dvojče a já ji mám fakt ráda. Mamka ta ji úplně zavrhlá. Už s ní nechce mít nic společnýho, ale mě se mamka nikdy nezeptala jak mi je, jestli mi nechybí.“*

Velmi úzké pouto mezi dvojčaty bylo náhle přerušeno, o to více jsou obě dívky deprivované. Často si i týrané děti potřebují ubránit iluzi, že jsou svými rodiči přijímány a milovány, je to jejich obranná reakce.

Reflexe a hledisko

Její zkušenost s fyzickým týráním, nejdříve vlastním, později i nevlastním otcem, ji velmi poznamenaly. Ale nejhůře prožívá to, že ji její matka neochránila: *„Tam vlastně začali ty problémy s tím nevlastním tátou. Ten mě mlátil tak, že to bylo fakt strašný a přišla na to třídní učitelka. No a ta na mamku chtěla zavolat sociálku. Mamka kvůli tomu se mnou*

nemluvila. Utíkala jsem z domu kvůli tomu. Z dětství si teda moc toho nepamatuju, kromě toho že mě mlátil táta.“

Týrané děti často lpí na svých týrajících rodičích, strádají citově, protože rodiče jim neprojevují lásku, kterou potřebují, snaží se je za každou cenu získat. Tyto děti přes psychické a psychické strádání velmi těžko snáší odloučení od rodiny.

Obrazy sebe a druhých

Dívka hovoří o tom, že vše, co prožila, ji ovlivnilo v tom, že je velmi plachá, nedůvěřuje lidem, má problémy s navazováním vztahů: *„Moc lidem nedůvěřuju, a proto se blbě seznamuju, mám strach, že mi můžou ublížit.“* O to více touží po bezpečí, které hledá i po všech negativních zkušenostech právě u své rodiny.

Pocit ohrožení způsobený bezohledným chováním rodičů způsobuje, že tyto děti jsou bojácné, nedůvěřivé, odtažitě reagují na své okolí. Také se mohou objevit obavy z opuštění rodičem, vzniklé právě na základě vysvětlení si jejich chování, následně pocity úzkosti, nejistoty a beznaděje. V důsledku dlouhodobého týrání dochází k postupné fixaci negativního sebehodnocení a nedostatku sebedůvěry. *„Týrané děti nemají ani v pozdějším věku dostatečné sebevědomí snadněji, mnohdy téměř automaticky, přijímají ponižující chování ostatních.“* (Vágnerová, 2004, s. 614)

Katka

Životní témata

Dívka toužila jako každé dítě po milující rodině, po bezpečném zázemí, její vzpomínky jsou však spojeny s násilím v rodině, se strachem z nejbližších. *„Já jsem si dětství užívala dalo by se říct akorát ve školce. Já jsem to dětství doma nějak nepoznala. Prostě takový to, jak mají normální děti v normálních rodinách prostě, tak to já jsem neměla vůbec.“* Proto byla raději ve škole, často se bála vrátit domů: *„Já jsem se nikdy netěšila domů. Nikdy prostě. Nevzpomínám si na den, kdy bych se těšila domů. Já jsem byla vždycky radši v té škole, protože jsem byla jakoby, já jsem se tam cítila v bezpečí“.* Od raného dětství prožívala strach z otce: *„Já jsem se ho prostě bála, jsem tam nechěla být, bála jsem se každý minutu doma prostě, nevěděla jsem kdy a za co dostanu.“* Jejím největším přáním do budoucnosti je však mít zázemí: *„ Takový to zázemí. No takový to, jakože fyzický, jako mít prostě takovou tu oporu v někom.“* Také touží dokončit středoškolské studium.

Riziko týrání dítěte je zvýšené v rodinách, kde jsou vztahy mezi jejími členy narušené, a to je právě tento případ. Matka opustila dceru v šesti měsících života, tedy v období, jehož vývojovým úkolem je dosažení pocitu bazální důvěry, k němuž je potřebné mateřské adekvátní chování. Je otázkou, zda matku a její roli nahradil v dostatečné míře otec, případně babička. Otec dívky patří k lidem, kteří mají zvýšený sklon reagovat násilím, pravděpodobně také s negativní zkušeností ze svého dětství. Matka, příp. jiná pečující osoba představuje v normální rodině pro dítě zdroj bezpečí a jistoty, poskytnutím prožitku spolehlivého mezilidského vztahu, v tomto případě se jeví vysoká pravděpodobnost deprivace zkušenosti, resp. neuspokojení potřeby získat základní důvěru ke světu.

Ztvárněné jednání

Dívka má špatné zkušenosti s dospělými, jednak ji nikdo nedokázal ochránit před otcovým týráním, v devíti letech si učitelka při tělesné výchově všimla, že má modřiny, byla dočasně umístěna v Klokánku, ale nakonec ji opět vrátili otcovi: „*A odvezli mě do Svitav do nemocnice na pozorování, protože jsem měla bouli i na hlavě. Tam jsem byla nevím, týden, plus, minus. A pak mě odvezli do Kroměříže do toho fondu ohrožených dětí do Klokánku. A tam jsem slavila desátý narozeniny. Byla jsem tam přelom devátého, desátého roku. A pak vlastně táta mě nějakým způsobem vymohl zpátky domů. No a tak to bylo tak čtrnáct dní, tři týdny v pohodě. Pak to šlo zas z kopce, no.*“ Po svých zkušenostech se již bála na kohokoliv se obrátit: „*Já už jsem spíš měla takovej ten strach, já jsem si dávala větší pozor prostě, protože jsem to hodně dlouho měla od táty na talíři, protože on si myslel, že jsem si stěžovala. Tak jsem to měla až vlastně do těch čtrnácti, než šla jakoby poprvé do pasťáku, tak jsem to měla na talíři, že jsem tenkrát si stěžovala, že já jsem se snažila, aby si toho nikdo nevšiml, protože jsem věděla, že z toho budu mít peklo prostě.*“

Konečně se našla jedna osoba, která projevila zájem, snahu dívce pomoci, ale ochranné mechanismy péče o dítě, resp. týrané dítě selhaly, dítě si potvrzuje svou nedůvěru k lidem, je vráceno k trýzniteli.

Zápletky

Dítě, které vlastní matka, závislá na alkoholu, opustila v půl roce, děda, který bil babičku, otec, který bil svého otce i své dítě, to jsou životní události, které informantku poznačily na celý život. Její jedinou oporou byla babička a nevlastní matka, které obě zmizely z jejího života v sedmi letech, babička zemřela a „maminka“ najednou nebyla maminka a odešla. Sedmileté dítě zůstalo v domě se dvěma agresivními muži, mělo zakázané

kamarády, nevědělo kdy a za co dostane: „*To stačilo, když jsem z penálu ztratila obyčejnou tužku a už mě za to mlátil. Já jsem měla strach přijít se špatnou známkou domů. Já třeba, když jsem přišla se špatnou známkou domů, tak to bylo takový, že já jsem přišla, nejdřív jsem dostala a pak jsem musela sedět u učení. Třeba i o víkend. Já jsem, táta mi řekl, že se od učení nehnu. Já jsem od soboty od osmi od rána až třeba do sedmi do večera musela sedět kvůli němu, mohla jsem se jít akorát najíst a jít na záchod, to bylo všechno, co já jsem mohl a. A hlavně já jsem měla hroznej strach, protože já jsem seděla u toho stolu a vlastně a kousek od stolu bylo to křeslo, že jo a tam seděl právě táta v tom křesle. A jak jsem se učila, já jsem byla strašně ve stresu, já jsem se na to nemohla soustředit, protože jsem furt nevěděla, kdy mi přilítne nějaká rána, že jo. Tak jsem byla taková, že jsem se toho hodně bála, no a to a když jsem chtěla nějak odejít od toho stolu, tak se táta do mě pustil akorát. Nesoustředila jsem se, nikdy jsem se na to nesoustředila.*“

Právě primární zkušenost jistého a spolehlivého vztahu bývá základem pro další rozvoj dětské osobnosti, a to tím, že posiluje jak schopnost uchovat si pocit vnitřní jistoty, vyrovnanosti, tak schopnost udržovat pozitivní vztah ke světu a k sobě samému a také schopnost navazovat a udržovat trvalejší a spolehlivé vztahy k lidem. Deprivované děti mívají ve škole horší prospěch, než by odpovídalo jejich skutečným schopnostem. Potřebují citovou podporu motivace k učení, kterou nezažily v raném dětství, mají narušený vztah k vlastnímu výkonu z důvodu právě nedostatku ocenění emočně významnou osobou. A od této dívky vyžaduje otec maximální výkony pod neustálým tlakem agrese vůči ní.

Hodnoty a přesvědčení

Až v pubertě našla společně s kamarádkou, která byla doma také týrána odvahu a utekly z dosahu násilí. Tím se roztočil úřední kolotoč, ale pro dívku překvapivým způsobem., který ji přesvědčil pouze o tom, že dospělým se opravdu nedá věřit. Po čtyřech letech se opět odvážila říct na PČR, že ji otec bije: „*Byla jsem u výslechu já, pak mě zavřeli do cely i s tou kámoškou. Byly jsme v cele, aby jsme znova nezdrhly, že jo. Mám takovej dojem, že tam šel táta, jakoby k tomu výslechu a pak tam akorát za mnou přijel kurátor a řekl jim do očí, řekl tátovi do očí i před dvěma policajtama, že mě na ten víkend, to byl pátek, že jo, že mě na ten víkend odveze na pozorování do nemocnice. A že v pondělí mě osobně přiveze domů, a ještě v neděli jsem s tátou mluvila, ale on se prostě přetvařoval, abych si prostě myslela, že ů ů ů ů to bude.*“ Po třech dnech v nemocnici s vědomím, že se opět vrátí k otci, ji bez jakékoliv přípravy z nemocnice odvezl cizí muž: „... jediný, co jsem slyšela

naposledy, bylo, že půjdu v pondělí domů. Takže jsem byla smířená, že prostě to začne znova všechno. Ale vlastně, když v pondělí se nic nedělo a v úterý mě řeknou, mi řeknou, že jedu a už ten chlap tam stojí přede mnou, metr ode mě stojí ten chlap, se kterým mám sednout do auta a odjet někam do Hradce. Nevěděla jsem, co mě čeká, co bude dál. Nevěděla jsem absolutně nic, prostě.“ Dívka byla odvezena do dětského diagnostického ústavu, následně do výchovného ústavu, dodnes nechápe proč: *„No to jo, ale furt to bylo takový, proč pasták? Já třeba do dneška nechápu, proč vlastně výchovný ústav. Do dneška to nechápu, když i ten policajt u výslechu mě řekl, že kurátor se mi pokusí vyjednat dětský domov. No a proč jsem ve výchovňáku, když já prostě, nevím nechodila jsem za školu, jednou jsem byla za školou za celých devět let základky, prostě jednou. A už bych to víckrát neudělala jako, protože pak jsem si prošla úplně peklem.“*

V období dospívání se děti, které neměly citové zázemí v rodině, od ní definitivně odpoutávají. Tyto děti nemají žádný důvod takového rodiče dále respektovat. Útěk je pro tuto dívku obranným, únikovým jednáním, utíká z domova, poněvadž neumí zvládnout neúnosnou situaci vhodnějším, adaptačně zralejším způsobem. Její volání o pomoc není vyslyšeno, neřeší se, proč utíkala, ale to, že utíkala.

Reflexe a hledisko

Příchod do diagnostického ústavu pro ni byl šokem: *„...když jsem tam přišla a najednou ty nesmíš mít prstýnky, ty nesmíš mít řetízky, nic prostě. Mobil nemůžeš mít. Hadry jsem tam dostala přímo od nich. Nemohla jsem mít nic svého. Telefon jsem měla v trezoru a nedostávala jsem ho ani na minutu denně.“* Další negativní zkušenost s dospělými ji potkala v diagnostickém ústavu a tam došlo následně k základnímu zlomu, či obratu: *„No ptali se mě. Oni mě celý dva měsíce, co jsem tam byla, krmili tím, že půjdu domů. Ale od těch dětí, co tam byly dýl než já, tak jsem slyšela, protože tam byly děcka i třeba půl roku a takhle, co byly na tom jiným oddělení a přišla jsem s nima do styku, tak mi říkaly, nevěř jim ani slovo. Já jsem tady tři čtvrtě roku a za toho tři čtvrtě roku mi slíbili, že půjdu domů, nešla jsem. Děcka, co tady byly, protože tam byla vlastně taky taková komunita, v uvozovkách, no a vlastně tam se říkal, kdo kam jde, že jo. No a děcka říkaly, no hele já jsem tady půl roku a za toho půl roku nikdo neodešel domů. Všichni šli do jiných zařízení. Všechny rozházeli. Tak jsem jim pak přestala věřit a už jsem tak nějak kašlala i na nějaký dobrý chování, protože oni mě totiž krmili tím, že když se budu snažit, že půjdu domů. Tak jsem se už potom nesnažila, byla jsem prostě taková, jakou si mě i pamatujete ještě tady ze začátku.“*

Proč dítě stresovat více, jak je nutné? Dívka je vytržena z prostředí, které znala, přátele, kteří pro ni byli rodinou, a navíc nesmí mít vlastní oblečení, musí být v „erárním“. Stále ještě doufala, že se její situace vyřeší, ale v momentě, když přestala věřit, rezignuje.

Obrazy sebe a druhých

Dívka má problémy s důvěrou: „...s tím mám problémy ještě teďka, někomu věřit. Mám lidi, kterým důvěřuju víc, a kterým důvěřuju míň, ale nemůžu ani o jednom člověku říct, že mu naplno důvěřuju prostě.“ Po dvouměsíčním pobytu v diagnostickém ústavu je převezena do výchovného ústavu v Chrudimi, kde strávila tři měsíce. V tuto dobu na sebe pohlíží následovně: „Já nevím, prostě už jsem měla všechno na háku, asi. Tak nějak už jsem věděla, že prostě tak a teď se to se mnou poveze do osmnácti to, že budu prostě někde zavřená. Takže už jsem nějak neřešila to, jaká budu prostě. Neměla jsem ani, já jsem žádnou motivaci, proč se změnit, prostě.“ Po třech měsících je z důvodu menší vzdálenosti od domova převezena do našeho zařízení.

Je u nás již třetím rokem: „Tak jako rozhodně když jsem byla tady, tak to bylo takový, že jsem se nevracela třeba se strachem ze školy. Že jsem věděla, že mě tady nikdo neuhodí prostě. Donesu špatnou známku, tak mě prostě akorát řeknou: „snaž se“ a ne prostě, že jenom dát žákovskou, jak to bylo doma, dala jsem žákovskou a hned jsem ji měla, že jo. To bylo takový, že prostě takový, já jsem to pocítovala, jako že takový uvolnění, hrozný uvolnění, že od stresu a takhle.“ Dívka hovoří o svých obavách z odchodu z našeho zařízení: „No a stejně, přiznám si to, že prostě vím, že až ten den přijde, že třeba budu muset odejít tak, že to pro mě bude hodně složitý. I když teďka když jsem našťvaná, řeknu já, už ať odsud vypadnu, já už tady nechci bejt a tady to. No a přitom jen někde v sobě vím, že to bude hrozně složitý odsud odcházet. Protože vlastně tady jsem měla to, co jsem nikdy neměla třeba doma. A tady, i díky vám prostě jsem, mám možnost chodit do té školy. A tři roky taky nejsou krátká doba, co jsem tady bydlela.“

Osoby s nedostatečně uspokojenou citovou potřebou mívají často problémy v sociální adaptaci, ve zvládnání jak partnerské tak rodičovské role. V našem zařízení je pracováno se vztahem, jako základním prostředkem, dále na vytváření pocitu důvěry jak v sebe, tak k okolním lidem, dále se pracuje se samostatností, zodpovědností za své rozhodnutí a chování. Tak alespoň částečně kompenzujeme nedostatečné zkušenosti dětí a podporujeme jejich zvládnání dalších rolí, ať již roli dospělého, partnerskou, či rodičovskou roli, atd.

Zuza

Životní témata

Má intenzivní pocit, že ztratila rodinu, nejvíce ze všeho obviňuje svou matku, trpí jejím trvalým odmítáním a nezájmem. Má pocit, že nikam nepatří, nikdo ji nemá rád. O to více vyhledává partnerské vztahy, touží po tom, aby ji někdo miloval. Jejím největším přáním je být jednou dobrou matkou, o to víc, že sama takovou neměla: *„Já budu úplně jiná máma, než byla moje máma. Protože já svým dětem prostě nebudu nic zakazovat. Ani je nebudu mlátit prostě. Vůbec. Prostě těm dětem dám první poslední.“* Jejím cílem je dokončit školu, motivací jí je jednak její touha pracovat s malými dětmi, ale také to, aby mohla ukázat své matce výuční list: *“... chci, protože pak jenom mámě dovezu výučnej list.“*

Jak uvádí Erikson (1963, in Vágnerová) prvotní zkušenost jistého a spolehlivého vztahu je základem pro další rozvoj dětské osobnosti tím, že posiluje jak schopnost uchovat si pocit vnitřní jistoty a vyrovnanosti, tak schopnost udržovat pozitivní vztah ke světu i k sobě samému, tak i schopnost navazovat a udržovat trvalejší a spolehlivé vztahy s lidmi. Ukazuje se, že jiným způsobem tuto zkušenost získat nelze, nemohou ji nahradit prožitky z jiné oblasti. Pro další rozvoj dětské osobnosti je nepříznivé, pokud dítě není svými rodiči akceptováno, zaujímají k němu ambivalentní nebo dokonce hostilní postoj, zanedbávají jej (Vágnerová, 2004).

Ztvárnění jednání

Dívka touží po blízkém láskyplném vztahu, když ho nenašla ve své rodině, upnula se na přítele. Ale i on ji zradil, nebyl možná připraven na tak zavazující vztah v takovém věku. Konflikt mohl skončit tragicky: *„No já jsem na něj byla strašně zvyklá a prostě nevím. Strašně jsem ho milovala a prostě mi volali jeho kamarádi, že jsem blbá, že mě podvádí. A prostě si dělal se mnou, co chtěl. Prostě strašně si ke mně dovoloval a prostě potom von prostě byl taky z pasťáku, že jo. A furt mi volali ty jeho kamarádi. Na facebook vždycky když jsem šla, tak byl každou chvíli s jinou holkou ve vztahu. No a tak jsem se s ním vždycky rozešla, jenomže on vždycky mi psal, jak mě strašně miluje a tak jsem se, vždycky jsem se k němu vrátila a takhle to šlo pořád dál, že jo. A furt mě podváděl, no a potom jsem kvůli němu skočila z okna.“* Po mnoha operacích a dlouhodobé léčbě může naštěstí chodit, přítel se s ní samozřejmě rozešel.

“Lidé se zkušeností citové deprivace mívají častěji partnerské problémy, nedokážou udržet fungující vztah s přijatelným člověkem. Volí si nevhodné partnery, kteří nejsou schopni

jejich nedostatky kompenzovat a poskytnout jim pozitivní korektivní zkušenost. Mnohdy ani nejde o výběr, ale o přijetí kohokoli, kdo o ně vůbec projeví nějaký zájem.“ uvádí Vágnerová (2004, s. 605).

Zápletky

Vyrůstala od dvou let v dětském domově, kam ji matka se sourozencem umístila. V šesti letech ji odtud vzal otec a babička. Přes to toužila být s matkou a často k ní utíkala: „...a potom jsme zjistili, že tam je i ta naše vlastní matka, tak jsme za ní začli utíkat. Jakože babičce a tátovi se to vůbec nelíbilo, že jo, protože vlastně jakoby vo nás vůbec nejevila zájem, že jo. My jsme pořád za ní utíkali.“ Dokonce docílila toho, že otec vzal matku zpět: „No a tak potom táta vyhodil tu přítelkyni, že jo se s ní rozešel. Vzal zpátky tu mámu, ale jakože máma potom si udělala ještě dvě prostě malý děti no a táta jí vzal zpátky že jo.“ Ale informantka s matkou nevycházela, zjistila, že ji matka pouze využívala na práci a často ji bila: „Mě bylo asi tak jedenáct. No potom to se asi takhle táhlo do třinácti že jo, prostě že vždycky když moje máma jakože někam jela, tak prostě jsem tam musela uklidit všechno, že jo a prostě bráchové furt dělali bordel, že jo a když prostě přijela máma a nebylo to hotový, tak prostě jsem dostala, že jo. No a prostě, nebo když brácha prostě přinesl třeba poznámku, tak mě taky máma zbila a jsem za to vůbec nemohla.“ Ve třinácti letech utekla z domů a byla ji nařízená ústavní výchova, za necelý rok vystřídala několik zařízení: “Potom ve třinácti jsem šla do Hradce, do diagnostáku. Tam jsem byla dva měsíce asi. Potom mě odvezli do Vrchlabí. Z Vrchlabí mě odvezli do Jindřichova Hradce. A z Jindřichova Hradce zpátky do Vrchlabí. Potom ve Vrchlabí jsem skočila z toho okna a potom jsem byla na vozíčku v tý v Chrudimi.“ Nakonec skončila v našem zařízení.

Langmeier uvádí, že jednou z forem zneužívání dětí je přenášení jejich rodičovských povinností na dítě, a to je donuceno neúměrně k věku pečovat třeba o sourozence (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Citové strádání zvyšuje psychické napětí a snižuje celkovou pohodu a vyrovnanost, děti se neorientují ve vlastních pocitech. Chybí jim zkušenost zpětné vazby s matkou, jež by jim svými reakcemi napomohla v rozvoji sebecitu. Protože nezažily empatickou reakci respektující jejich pocity a potřeby, postrádají tuto zkušenost jak ve vztahu k sobě, tak i k ostatním lidem (Vágnerová 2004).

Hodnoty a přesvědčení

Nejvíce si cení toho, čeho se jí nedostalo: „*Být dobrou matkou svých dětí a udělat jim skvělý dětství, aby se nedostaly do ústavu....*“ Uznává hodnoty, jako je například rodina, má pocit, že o tu svou přišla: „*Protože vlastně kvůli ní prostě se umřela mi rodina.*“ Další hodnotou pro ni je mateřská láska, také pro ni nedostižná: „*Ona mě ani nikdy neřekla, že mě má ráda. Vždycky mi tvrdila, potom, co byla s náma, že nejsem její. Vždycky mi tvrdila prostě, že mě s tátou někde našli venku, takže mě vzali. Prostě mě to bylo takový blbý.*“ Přeje si dokončit školu, ví, že její rodina neuznává vzdělání jako hodnotu: „*Vlastně ani i kdybych teďka byla doma, že jo, tak prostě ani nechodím do školy. Protože moje máma by prostě ani to neplatila. Nic. Moje ségra taky prostě když byla v tom ústavu, tak pak taky byla v tom Jindřicháči a to ji prostě pustili potom na podmínku domů. A vona se tam učila na kosmetičku a tak prostě, když ji pustili na tu podmínku, tak už se na to prostě vykašlala. Vůbec nemá školu, že jo. No a prostě potom začala chodit v Kopidlně na zahradnickou. Prostě a potom si našla kluka a prostě už potom taky na to. A mámě to bylo asi jedno. A brácha taky nemá vůbec školu.*“

Citová deprivace v podobě citového strádání bývá často spojena se sociokulturní deprivací, dětem se nedostává potřebná péče, jedná se o zkušenost komplexní deprivace. Tyto děti většinou nejsou schopni přijatelným způsobem plnit rodičovskou roli, s největší pravděpodobností pro své děti nevytvoří kvalitní výchovné prostředí a tak se zvyšuje riziko zatížení další generace (Vágnerová, 2004).

Reflexe a hledisko

Informantka po letech strávených v dětském domově, výchovných ústavech, čili mimo svou rodinu cítí, že vlastně do té své nepatří: „*A vždycky když jsem tam přijela, když už jsem byla ve Vrchlabí a tak, tak už prostě potom, když mě vzali domů, tak jsem se tam cejtila jako navíc. Že vždycky když přijeli, tak už byli prostě takový divný. A já jsem tam nikdy nevydržela. Vždycky jsem od nich utekla. I když jsem tam prostě byla na prázdninách.*“

Dívka se tak cítila neukotvená, bez jakéhokoliv zázemí, o to více se snažila získat uspokojení citových potřeb u možných partnerů.

Obrazy sebe a druhých

Také si bolestně uvědomuje, že cizí lidé pro ni udělají víc, než vlastní matka: „*...že mi dřív pomůžou cizí lidi, než vlastní matka, ale i to je dobrý, aspoň mi jako ukázala, co nemám dělat, jako až budu mít jednou svoje vlastní děti.*“ Myslí si, že přesně ví, co dělala její matka

špatně a je přesvědčena, že ona taková nebude: „*Já budu úplně jiná máma, než byla moje máma. Protože já svým dětem prostě nebudu nic zakazovat. Ani je nebudu mlátit prostě. Vůbec. Prostě těm dětem dám první poslední.*“

Nelze než doufat, že alespoň zkušenost s různými variantami ženské role, nepřímo i s mateřskou rolí, ať již v dětském domově, či ve výchovném ústavu, budou alespoň částečně kompenzovat její deficit v této oblasti.

Nela

Životní témata

Je jí 18 let, v současné době je v našem zařízení na dobrovolném pobytu z důvodu dokončení střední školy, podala si přihlášku na pokračující studium, největším cílem je pro ni získání maturity: „... *já jakoby chci mít školu...*“

Tato dnes již dospělá dívka, si do života nese vědomí, že jí její vlastní matka nechtěla: „*Já jsem se vlastně po osmnácti letech dozvěděla od tý její ségry, že ona mě vůbec nechtěla, že jo. Tak nevím, jestli se ke mně chovala kvůli tomu, že mě nechtěla. Ona se mnou chtěla jet na potrat, že jo, ale bylo pozdě. Ona to prej nestihla.*“ Při snaze vzpomenout si na nějakou pěknou vzpomínku z dětství, má velké problémy: „*Já si na ní nevzpomenu v tom dětství do těch, nevzpomenu si, že bych za ní šla a objala bych jí, nebo ona mě, nebo tak. Nevzpomenu si.*“

Hlavním tématem tohoto příběhu je neradostné dětství a dospívání dívky, která se těžko vyrovnává s odmítáním své matky.

Vašina uvádí: „*Výchovný styl postavený na odmítání vlastního dítěte, bez lásky k dítěti (například když si matka nepřála těhotenství, může to vyústit až v nenávisť k dítěti), vede v dětské mysli k nejistotě, k uzavřenosti i k pocitům méněcennosti. Takový člověk současně prožívá intenzivní úzkostné stavy, které mohou přesmyknout do deprese. Mnohdy se pak musí v průběhu celého svého života vyrovnávat s vlastním životním mottem, které lze zjednodušeně vyjádřit větou: „Jsem opovrženímhodný, špatný, a tak si asi nezasloužím lásku!““ (Vašina, 2008, s.58).*

Ztvárněné jednání

Dívka neměla doma potřebné zázemí, láskyplné a bezpečné prostředí, proto se aktivně zapojovala do dění ve škole, našla si kamarádky i s jejich rodinami, kde se cítila lépe než doma: *“...já jsem i prostě, když už jsem začala chodit ven, nebo nevím kolik mi mohlo být, dávám příklad: osm, já jsem ty kamarády měla a chodili jsme ven třeba na hřiště nebo takhle a nedělali jsme problémy. A pak, když už jsem byla starší, co začali problémy s tím Petrem, tak jsem vždycky měla kamarády jako.”*

I když byla bita, týrána, nejhorší pro ni je matčino odmítání. Až do doby, než si našla přítele, opakovaně kontaktovala matku, o jejích svátcích, narozeninách. Touha po jejím přijetí matkou byla o to bolestnější, čím více a opakovaně jí je matka odepírala. *„Já jsem to zrovna dneska říkala Lídě, protože ta mi říkala, že od doby, co jakoby jsem s Petrem, že jsem se jako dost změnila. Já říkám jak to myslí. Ona mi říkala, že právě neřeším tu mámu a tady to. Říkám, že to je jakoby, že vím, že ten kluk mě fakt miluje prostě a nepotřebuju k životu tu mámu.”*

Jak uvádí Vágnerová, u týraných dětí se mohou objevit obavy z opuštění rodičem vzniklé právě na základě určitého porozumění a vysvětlení si rodičovského chování. Tyto obavy způsobují, že dítě prožívá úzkost, nejistotu a beznaděj. Ohrožení možným naprostým zavržením pro ně často bývá mnohem bolestivější než aktuální fyzická bolest. Také se mohou objevit projevy pocitů studu za prožívané ponížení (Vágnerová, 2004).

Zápletky

Již od dětství neměla uspokojivý vztah s matkou, velmi těžko hledá v mysli pěknou vzpomínku na dětství a hlavně na matku: *„...řeknu Vám příklad, možná to bude vtipný, ale nevím. Na Mikuláše jsem se strašlivě bála a máma mě nechala v tom prostě, já nevím, jak bych to řekla. Vždycky k nám přišli čerti, já jsem se bála, když jsem byla malá a teďka mě v tom nechala, prostě, já nevím, jak to mám říct, ...já když jsem k ní běžela, ona uhnula, ona mě nenechala u ní, ona prostě uhnula, ať si to vyžeru, že jo.”* Nikdy neměla pocit, že by ji matka byla oporou: *„...tak mi řekla, že ji to nezajímá, ať si poradím sama. Že si taky musela poradit sama, že taky neměla dobrou rodinu, a tady to. Tohle mi nadhazovala docela často. Že ona se taky všechno musela naučit sama. Že jakoby její máma jí taky všechno neříkala a takhle. Že taky neměla dobrý dětství, tady na to se ona vymlouvala hodně často.”* Matka ji často bila: *„... nevlastní táta, ten na mě nevztáhl ruku, ten mi dal, ale on k tomu měl vždycky důvod, kterej já jsem vždycky brala, ale u tej mámy jsem nevěděla, ta mě zkopala, nebo takhle*

a nevěděla jsem za co, ono to bylo i dřív ještě, když tam nebyl ten Petr. Ale právě že, co přišel Petr, tak ona už, jako ne že by mě mlátila, ale spíš on. Že ona nechala vyřešit věci jeho, že jo.“

Ve třinácti letech se matka rozešla s otcem, kterého do té doby považovala za vlastního, matka si našla přítele a ten „převzal“ velmi razantním způsobem její výchovu. U matky hledala zastání: *“... když jsem jí jakoby nadhodila, to jak se ke mně chová nebo ten její přítel, jak se ke mně chová, tak mi taky řekla, já jsem taky byla mláčená ...“*

Zde se nám potvrzuje tvrzení Vágnerové, že obecně platí: *„... způsob, jakým rodič dítě vychovává a jak se k němu chová, do značné míry odpovídá způsobu, jakým se k němu chovali jeho vlastní rodiče. Dospělí, kteří byli v dětství týráni, se s větší pravděpodobností stávají týrajícími rodiči.“* (Vágnerová, 2004, s. 617)

Langr (1994) se domnívá, že v mnoha případech mohou poruchy chování vyplývat primárně z nevhodné výchovy, zejména u dětí výchovně zanedbaných nebo citově deprivovaných, a to z důvodu např. rozchodu rodičů, z represivní výchovy podobně.

Hodnoty a přesvědčení

Velkou hodnotou pro tuto dívku představuje vzdělání, její úspěchy ve škole podporují její sebevědomí, které má velmi nízké. Ale největší význam přikládá tomu, že ona sama jednou vytvoří pro své dítě bezpečné zázemí: *„Já co potřebuju? Nic, to nebudu říkat. Ale to, že jo, já chci mít školu a pak chci mít dítě, až budu vědět, že ho zvládnou vychovat, že k tomu mám všechno, normálního přítele, kterej nebude dělat to, co ten mámy přítel dělal mně. A hlavně nevím, já, kdyby, dám příklad, kdybych byla s Petrem a von by začal mlátit moje dítě, ne neměl by u mě šanci. Nevím já, já bych dala prostě přednost tomu dítěti než jemu. Než chlapovi.“* Především chce v budoucnosti být dobrou matkou, poskytnout svému dítěti pocit bezpečí, který sama nepoznala.

„Týrající rodiče svým dětem neumožní získat základní pocit důvěry“ uvádí Vágnerová (2004, s. 613), z tohoto důvodu se jim potom jeví svět jako nebezpečný, ohrožující. Zkušenost s opakujícím se násilím negativně ovlivňuje jejich sociální porozumění a schopnost dekódovat lidské chování a následně na ně reagovat správným způsobem.

Reflexe a hledisko

„Když jsem šla do ústavu, tak jsem se nabřečela, že prostě nechci, ale jsem za to strašně ráda. Mám školu prostě. Mám barmanskej kurz. Budu mít teď kon další v dubnu a tady to bych v životě neměla, že jo. Jsem strašně ráda, že jsem v ústavu. I když tady to řeknu, že

jsem ráda, že jsem z ústavu, tak na mě lidi občas dost jako blbě čuměj. Nevím. Ale oni tak jakoby nevěděj, čím jsem si prošla, nebo tady to. Ale prostě ten klid tady mám. Nikdo mě nebije.“

Dívka hovoří o tom, že pocit bezpečí, který nezažila doma, poznala až v ústavním zařízení, také hovoří o tom, že si myslela, že ji nikdy nebude mít rád dospělý člověk, a to paradoxně poznala také až v ústavním zařízení.

Obrazy sebe a druhých

„Jakoby jednu věc co si pamatuju. Byla jsem ve školce. To si vybavuju doted'ka prostě, jeli jsme na výlet. Já jsem si nachystala batůžek. Pití a prostě tady to. A víte, co se mi stalo? Já dojdu na nádraží, že se napiju. Víte, co ona mi udělala? Místo pití mi dala do batohu barvu, že jo. Jakoby jak prodáváte v těch lahvích. To si pamatuju doted'ka, jak jsem měla ty dva culičky. Ty růžový tepláky prostě a ten batůžek. Jsme jeli na výlet se školkou a vona mi udělala tohle a to si pamatuju.“

Jak uvádí Jedlička setkání s mladým člověkem, který se ocitl ve vážných životních obtížích, jež nedokáže sám řešit, přináší naši konfrontaci s jeho bezmocí, úzkostí, často hněvem. Především ale s nahromaděnými vnitřními rozpory. V těchto situacích je ideální psychoterapeutický zásah, ale také prostá lidská spoluúčasť a pomoc (Jedlička, 2004).

Dívka se v současné době vyrovnává se svou minulostí, i díky skupinové terapii, které se účastní již druhým rokem. V prostoru bezpečí, s jasnými pravidly a splnitelnými nároky a při vztahové podpoře pracuje na svém osobnostním růstu, daří se jí obnovovat a získávat i důvěru v lidi, kterou má z důvodu dlouhodobého fyzického i psychického týrání značně narušenou.

5.2 Diskuse

V rámci kategorie životní témata bylo zjištěno, že informantky spatřují cíl a hodlají směřovat k dokončení školy a následnému založení rodiny. Dívky ve své primární rodině citově strádaly a neměly ze strany rodičovských osob dostatečně saturované základní potřeby místa, bezpečí, sycení, podpory a limitů. (Pesso, Boyden, Vrtbovská, 2009), o to naléhavější je u nich touha naplnit tyto potřeby pro své budoucí potomky. Ve všech případech se potvrdilo, že dívky byly dlouhodobě citově deprivované. Jak jsem uvedla výše, matka, příp. jiná pečující osoba představuje v normální rodině pro dítě zdroj bezpečí a jistoty, tyto dívky neměly tento prožitek se svými matkami, o to více touží tento deficit saturovat v jejich budoucím vztahu k vlastnímu dítěti, dosáhnout tak konečně prožitku spolehlivého mezilidského vztahu.

Kategorie ztvárněné jednání přinesla informace, že informantky se vymanily z tíživé situace doma útekem, který byl považován za poruchu chování, a právě zkušenost s dlouhodobou deprivací ovlivnila dívky řešit ji tímto způsobem.

Jejich aktivitu lze spatřovat i v tom, že vyhledaly oporu a pomoc u blízkých lidí (příbuzní, přátelé). Jak již bylo konstatováno, útek můžeme identifikovat jako jednu z možností obranného, únikového chování, a to útek z prostředí, které dítě ohrožuje nebo je pro ně nepřijatelné. Dívky byly také donuceny naučit se o sebe postarat, jelikož chování výchovně zanedbaných dětí je většinou motivováno tendencí uspokojit aktuální potřeby, které jsou z hlediska dítěte účelné, ale z hlediska společnosti mohou být vnímány jako nežádoucí, například krádeže jídla.

Zápletky „hovoří“ o zkušenostech s násilím v primární rodině. Prvotním agresorem byla často matka, ovšem nezřídka se informantky setkaly s týráním ze strany nevlastního otce, přičemž matka nezasáhla. Toto nesou velmi těžce. Můžeme opět konstatovat, jak již bylo uvedeno v teoretické části, že zde se jedná o významný deficit v potřebě bezpečí a podpory a také limitů – domov není bezpečné místo, matka, která dítě neochrání před nebezpečím, nedává dostatečnou podporu a chování, které vykazuje agresor, tímto nemá limit. Bohužel, i zde můžeme potvrdit obligátně známou skutečnost, tak, jak o ní, píše například Vodáčková (2006), že pokud se informantky svěřily, například pedagogovi či někomu z rodiny, ojedinele i sociálnímu kurátorovi a dokonce policii, nebylo jim uvěřeno, byly vráceny do původního prostředí a týráním pokračovalo s mnohonásobně vyšší razancí. Za nejvážnější důsledek pro případnou pomoc, lze považovat ale to, že nadále se již tyto dívky nikdy nikomu nesvěřily.

Kategorie hodnoty a přesvědčení vypověděla, že informantky považují za základní hodnotu bezpečí, rodinu, vzdělání. Zdůrazňují nutnost vždy postavit na první místo v životě dítě a nedovolit nikomu aby mu ublížil. V podstatě se jedná o ty atributy, které u nich byly v deficitu, případně zcela absentovaly. Otázkou zůstává, do jaké míry budou schopny tomuto dostat, pakliže mají zkušenost (a to dlouhodobou) s týráním a odmítáním. Zde je nutno zopakovat, že se mnohdy skutečně potvrzuje skutečnost opakování zkušenosti – tedy je riziko, že nebudou schopny poskytnout svým dětem něco, co samy nezažily, neměly možnost se to naučit od svých rodičů. Právě zde je místo pro profesionální pomoc, například psychoterapii. V tomto kontextu chci poznamenat, že se jeví jako nosné, aby byla psychoterapie součástí každého výchovného zařízení, samozřejmě za zachování dobrovolnosti vstupu klienta do kontraktu.

V kategorii reflexe a hledisko možno považovat za alarmující, že informantky považují to, že jsou v ústavním zařízení za přínos. Dále se někdy zbytečně zvyšuje stres při vstupu dítěte do dětského diagnostického ústavu tím, že nesmí mít u sebe nic osobního, oblečení, prstýnky, mobil – šok z nového neznámého prostředí a pozbylých osobních věcí, které jsou často jedny z mála, jež dítě vlastní. Jiná informantka reflektuje své prostředí jako nebezpečné, ohrožující, nelimitované, včetně rozsahu agresivních projevů členů rodiny, tudíž i ona, stejně jako další informantky, zažila bezpečí až v rámci ústavního zařízení. Zajímavým zjištěním může být to, že když se pak vrátí do domácího prostředí, už si v něm připadají cizí a necítí se být jeho součástí. Tedy se opět potvrzuje, že nejsou nikde doma, nebyla naplněna jejich základní potřeba místa. Člověk s dobře uspokojenou potřebou místa zažívá své místo na světě.

Kategorie obrazy sebe a druhých nese mj. informace o tom, že účastnice výzkumného šetření mají problém s důvěrou v sebe a svět (v partnera, obecně v lidi kolem). Toto zjištění se prolíná s odbornými názory na kontext týrání a důsledky v oblasti sebepojetí. Týrání přináší nízkou míru sebevědomí, sebedůvěry, sebeakceptace a sebeúcty, zahrnuje jak deprivaci zkušenost, tak silný stres.

U informantek se vyskytla shoda v hledání dobrého bezpečného místa a podpory u náhradních objektů – klientky utíkaly z domova a vyhledávaly možnost být součástí party, širší rodiny (nejčastěji prarodiče, tety...). Zde se potvrzuje důsledek deficitů v základních potřebách, jak o nich píše Pessoa (in Pessoa, Boyden, Vrtbovská, 2009), viz teoretická část, kdy

deficit potřeby místa znamená, že jedinec není nikde „doma“, stále hledá své místo v srdcích druhých lidí a ve světě.

V našich příbězích sociální oporu a pomoc poskytovali kamarádi a kamarádky. Jako velmi zneklidňující se mi jeví selhání dospělých, ať již sousedů, učitelů, ale především pracovníků sociálně právní ochrany dětí. Právě oni jsou těmi, co mají poskytovat onu záchrannou síť.

Nejhorší se mi jeví způsob řešení, kdy jedinec rezignuje, myslí si, že problém nelze řešit, ze situace není úniku, právě v kombinaci s týráním, které se objevuje ve všech příbězích. Zde zjišťujeme, že dívky vysílaly jasné signály k okolí, či dokonce si o pomoc řekly, ale buď nebyly vyslyšeny či jejich prosba o pomoc nebyla identifikována. Následně řada z nich rezignovala, nadále snášela nebo neuměla vystoupit z koloběhu týrání. Jako důsledek mohou být přítomny symptomy poruch chování, jak je zmíněno v části věnované projevům citové deprivace v chování, jako jsou například lhaní, záškoláctví, úteky a toulání, krádeže a šikana, z nichž mnohé se vyskytly u našich informantek.

Můžeme také konstatovat, že tyto dívky poprvé v životě zažily pocit bezpečí až v ústavním zařízení pro děti s poruchami chování. Pro mne osobně je to velmi důležitá zpětná vazba, která mne utvrzuje v tom, že nepracuji v „pastáku“ od slova past, ale v zařízení, které pro mnohé znamená místo klidu, bezpečí a to považuji za přínos pro další osobnostní a sociální rozvoj, byť si nekladu za cíl, aby naše zařízení nahradilo rodinu.

ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce bylo popsat a analyzovat citovou deprivaci a její projevy a důsledky v kontextu období adolescence, jakožto primární příčiny vzniku poruch chování. Výzkumné šetření si kladlo za cíl pomocí narativního interview a následně za využití narativní konstrukce a narativní rekonstrukce analyzovat životní příběhy dívek, toho času klientek výchovného ústavu, v souvislosti s citovou deprivací.

Jak vyplývá z úvodních kapitol práce, Vágnerová (2004, s. 53, 54) 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.“

Z praxe a z provedeného výzkumného šetření vyplývá (a potvrzuje shodu s odbornými prameny) mj. i to, že zkušenost s dlouhodobou citovou deprivací ovlivňuje jedince ve vztahu k řešení zátěžových situací – dívky, které se účastnily výzkumného šetření, jsou ovlivněny zkušenostmi s citovou deprivací jak ve smyslu diagnostikovaných poruch chování, tak případného vyhodnocení zátěžové situace a rovněž s ohledem na posouzení vlastních možností se v této situaci orientovat a adaptovat se na ni, případně ji konstruktivně řešit.

Způsoby, jakými se lze vyrovnat se zátěžovými situacemi jsou různé, vědomé či neuvědomované, mezi nimi mohou být plynulé přechody. Zvládání zátěžové situace je vědomou volbou určité strategie, která je závislá na hodnocení dané situace a posouzení vlastních možností. Rozlišujeme dva přístupy k řešení. Ten, který je zaměřený na řešení problému s vědomím, že problém lze řešit, resp. že jedinec to dokáže. Sem patří třeba hledání skutečné pomoci nebo symbolické podpory, která může být odsouhlasením jeho jednání či potvrzením jeho účelnosti. Zde je velmi důležitá schopnost jedince identifikovat, přijmout a využívat sociální oporu, která může ulehčit v jeho těžké situaci tím, že ji s někým sdílí, ale i že si někdo všimne jeho potíží a vyjádří mu účast, poskytne pomoc. Způsob řešení zaměřený na udržení přijatelné subjektivní pohody, na redukci negativních zážitků s tím, že problém nelze řešit, pouze je třeba k němu jinak přistupovat (Vágnerová, 2004).

Obrané reakce, jakožto další možnost způsobu řešení setkání jedince se zátěžovou situací, které nejsou plně uvědomované, se liší mírou zkreslení skutečnosti a způsobem, který jedinec s touto informací naloží. Mohou to být popření, potlačení a vytěsnění, fantazie, racionalizace, regrese, sublimace, identifikace, substituce či projekce nebo rezignace (Vágnerová, 2004).

I z provedeného výzkumného šetření je zřejmý výskyt výše zmíněných obranných reakcí. V příbězích informantek jsou patrný zejména tyto – substituce (vyhledávání náhradních objektů apod.), únik do fantazie, projekce, rezignace.

Cílem výzkumu bylo analyzovat životní příběhy dívek, toho času klientek výchovného ústavu, v souvislosti s citovou deprivací. V tomto směru lze říci, že cíl práce v této části byl naplněn, poněvadž interpretace životních příběhů nám poskytla značné množství informací a poznatků o tom, že poruchy chování informantek jsou důsledkem citové deprivace, případně sociokulturní deprivace, či subdeprivace. V tomto ohledu byla také potvrzena teoretická východiska práce. Na příkladech jednotlivých informantek se ukázalo, že jejich poruchy chování jsou často důsledkem jejich obranných mechanismů. Existují různé formy vyrovnání se se zátěží, útok nebo únik. U obou je cílem udržení či znovuzískání psychické pohody a rovnováhy. Útok je aktivní formou a vyjadřuje tendenci s ohrožující situací bojovat, může to být matkou odmítaná dívka usilovně hledající toto přijetí u chlapců, ochotná za to poskytnout cokoli. Únik z tíživé situace naopak vyjadřuje záměr utéct ze situace. Způsoby tohoto úniku jsou různé, ale může jít právě o skutečný útěk jako u většiny našich informantek, ale s určitostí můžeme říci, že vždy jsou jejich voláním o pomoc. Bezesporně mělo výzkumné šetření kvalitativní povahy jisté limity – například nelze zobecnit závěry šetření, pakliže bylo analyzováno pět příběhů. Je ale možno konstatovat, že takový typ výzkumu na druhou stranu poskytl dobrou oporu pro analýzu jedinečného životního příběhu klientek ústavní výchovy a bylo možno zachytit autentické a především podrobné výpovědi. Takový výzkumný design poskytl možnost hlubšího vhledu do zkoumané problematiky skrze zkušenosti adolescentních dívek s citovou deprivací.

Bakalářská práce může posloužit jako inspirace pro pomáhající pracovníky v rámci ústavní výchovy, například v dětských domovech. Zejména pak může napomoci empatickému pochopení klientek ústavní výchovy a především jejich chování, které je často negativně ovlivněno citovou deprivací, a vnímat takové chování v kontextu zkušeností z jejich primární rodiny.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

1. ALLEN, K.Eileen, MAROTZ, Lyn R. (2002). *Přehled vývoje dítěte od prenatalního období do 8 let*. Praha: Portál.
2. BEDNÁŘOVÁ, Z. (2009). *Domácí násilí: zkušenosti z poskytování sociální a terapeutické pomoci ohroženým osobám*. Praha: Acorus.
3. BLATNÝ, M., PLHÁKOVÁ, A. (2003). *Temperament, inteligence, sebepojetí*. Tišnov: Scan.
4. BOWLBY, J. (2010). *Vazba*. Praha: Portál.
5. ČERMÁK, I. (2002) *Myslet narativně* (kvalitativní výzkum „on the road“). I., Čermák, M., Miovský (Ed). Sborník z konference Kvalitativní výzkum ve vědách o člověku na prahu třetího tisíciletí. Brno: Psychologický ústav AV ČR, Nakladatelství Albert, dostupné z WWW: <http://www.rorschach.cz/?p=189>.
6. ERIKSON, E. H.(1999). *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Praha: NLN.
7. FONTANA, D. (2003). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.
8. HIGGINS, E., T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. In: BLATNÝ, M., PLHÁKOVÁ, A.(2003) *Temperament, inteligence, sebepojetí*. Tišnov: Scan.
9. HORT, V., HRDLIČKA, J., MALÁ, E. a kol. (2000). *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Praha: Portál.
10. JEDLIČKA, R. a kol. (2004). *Děti a mládež v obtížných životních situacích: nové pohledy na problematiku životních krizí, deviací a úlohu pomáhajících profesí*. Praha: Themis.
11. LABÁTH, V. a kol. (2001). *Riziková mládež*. Praha: Sociologické nakladatelství.
12. LANGR, S. (1994). *Mládež problémová, její typy a možnosti uplatnění*. Hradec Králové: Kotva.
13. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing.
14. LANGMEIER, J., MATĚJČEK, Z. (1974). *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Karolinum, Avicenum.
15. MACEK, P. (2003). *Adolescence: psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. Praha: Portál.
16. MATĚJČEK, Z., DYTRYCH, Z. (1998). *Riziko a resilience.. Československá psychologie*, 1998, roč. 42, č. 2, s. 97-105.

17. MATĚJČEK, Z. (1991). *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
18. MATĚJČEK, Z. (2005). *Výbor z díla*. Praha: Karolinum.
19. MATĚJČEK, Z., DYTRYCH, Z.(1997). *Jak a proč nás trápí děti*. Grada Publishing.
20. MATOUŠEK, O., MATULOVA, A. a kol. (1996). *Práce s rizikovou mládeží*. Praha: Portál.
21. MATOUŠEK, O. (1999). *Ústavní péče*. Praha: Sociologické nakladatelství.
22. MIOVSKÝ, M. (2006) *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
23. NOVOTNÁ, I. (2012). *Resilience rizikové mládeže ve vybraném výchovném ústavu*. Brno: Diplomová práce.
24. PESSO, A., BOYDEN, D., VRTBOVSKÁ, P. (2009). *Úvod do Pessa Boyden Systém Psychomotor*. Tišnov: Scan.
25. SHAVELSON, R., J., HUBNER, J., J., STANTON, G., C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. In: BLATNÝ, M., PLHÁKOVÁ, A. (2003). *Temperament, inteligence, sebepojetí*. Tišnov: Scan, 2003.
26. VAŠINA, L. (2008). *Základy psychopatologie a klinické psychologie*. Brno: Institut mezioborových studií.
27. VÁGNEROVÁ, M. (2004). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha:Portál.
28. VÁGNEROVÁ, M. (1997). *Psychologie problémového dítěte*. Praha: Univerzita Karlova.
29. VÁGNEROVÁ, M. (2000). *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál.
30. VÁGNEROVÁ, M. (2005). *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum.
31. VODÁČKOVÁ, D. a kol. (2002). *Krizová intervence*. Praha: Portál.
32. Občanský zákoník č. 89/2012 Sb. díl IV., ÚSTAVNÍ VÝCHOVA
33. ZÁKON č. 109/2002 Sb., O výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů.

PŘÍLOHY

Přepis rozhovoru – Nela

R: Tak N., já bych tě chtěla poprosit, jestli bys mi mohla říct tvůj životní příběh..

N: No tak mám čtyři sourozence. No, už jsem to řekla špatně. Mám tři sourozence.

R: Ty si ta čtvrtá.

N: No.

R: Tak si to řekla dobře no.

N: Mám tři sourozence. Dva starší bráchy, mladší ségru. Bydlela jsem s mámou a nevlastním tátou.

R: Kde jste bydleli?

N: My jsme bydleli na hodně místech. Nejdřív v Jiřetíně pod Dlouhou. Tam to bylo v pohodě. Pak ve Chřibský, že jo. No v tom Jiřetíně, když jsme bydleli, tam jsem chodila do školky. Do školky mě vodila babička většinou. Vždycky mě máma akorát vyzvedla. Když šla babička z práce. Nevím no.

R: No, pak si chodila do školy. Jak tě to bavilo ve škole?

N: Jo. Bavilo. Ve škole mě to bavilo vždycky. Mě ta škola bavila, že jo.

R: Jak to vypadalo u Vás doma? Máš dva starší bráchy. Starali se taky o tebe?

N: Nepamatuju si. Já jsem byla spíš taková samostatná. A s tím nevlastním tátou, že jo s tím. Jinak já si na mámu, vím, že tam byla, ale jako nevzpomenu si, že bych s ní nějak trávila čas nebo takhle. Jsem vždycky. Nevím. S tím mladším bráchou jsem bývala hodně.

R: A jak to, že si se ocitla tady?

N: Proč jsem se tady ocitla?

R: Kdy začaly nějaký problémy?

N: Nevím bylo mi asi třináct. Máma se rozešla s tím nevlastním tátou. Měli mezi sebou nějaký komplikace. Rozešli se. No a máma si našla nového přítele, s kterým to ze začátku bylo v pohodě. Pak jsme. Nevím, jak to mám říct.

R: No. Nejdřív to bylo v pohodě, pak se něco začalo dít.

N: Nevím. Ten den si nepamatuju. Nebo nepamatuju si proč, nebo co se stalo, ale asi během dne, dvou dnů. Jak vyměněnej. Možná jsem se taky chovala, jakože jinak, ale nepamatuju si, jak to vzniklo. Proč on vlastně na mě změnil ten názor. Začal mi jezdit do školy. Začal mě strašně řešit. To jsem mu řekla, že se mi to nelíbí, že jo.

R: A tys měla ve škole nějaký problémy?

N: No právě, že já jsem neměla. Já jsem do školy normálně chodila. Znamky jsem měla. Problémy jsem neměla ve škole. On mi tam jezdil za učitelem. Nevím proč, nevím proč tam jezdil. On tam řešil, že se bavím s Mirkou, s tou kámoškou, že se mu to nelíbilo. Že jsem drzá, nebo co mě to učí být drzá a takhle. To se mi nelíbilo. Tak to řešil s ředitelem, jestli nejde s tím něco udělat. Ale tam jezdil hodně často. Tak jsem mu řekla, že se mi to nelíbí a od toho dne to bylo hrozný.

R: To ti bylo kolik?

N: To jsem byla v osmičce. V sedmičce. Nevím, asi v devítce. No v devítce, protože on jezdil do Chřibský. Jsme se tam přestěhovali.. Pak jsme se začali furt hádat, že jo. S mámou jsem se hádala, že se neumím chovat a takhle. Hádala jsem se s mámou. Teď on byl s ní, že jo. Takže dal na mámu a že on tam nejezdil na celý týden, ale jenom na víkendy. On si s mámou volali celý den, oni to na sebe měli nějak zadarmo, volali si třeba celý den. Tak zvýšila jsem na mámu hlas, když mě seřvala nebo tady to. Taky jsem zvýšila hlas. Že jsem odmítla něco udělat nebo tady to. To ono se mu nelíbilo. Přijel, zbil mě. To bylo jeho řešení.

R: Přijel a zbil tě?

N: Jo von třeba přijel jenom kvůli tomu, aby mě zbil. A byl schopnej hnedka odjet. On to měl asi hodinku a čtvrt z Mladý Boleslavi. A von mě třeba zbil. Byl tam dvě hodiny a odjel.

R: Můžu se zeptat jak tě bil? Neumím si představit, že chlap přijede a zbije holku čtrnáctiletou.

N: Nevím, co měl spíš po ruce. Když mě nezbil ručně, tak to byla třeba hadice od pračky, nebo takhle. Ne. Já si nepamatuju.

R: Přijel a zlobil se, že si měla nějaký konflikt s mamkou.

N: No, ale on to dělal vyčůraně, třeba přišel, mluvil na mě normálně a pak prostě takovou facku. Já jako vůbec sem nevěděla. On se se mnou bavil normálně, ale tak já už věděla, že na tom je něco divnýho. Jakoby když mě nezbil, tak si mě vůbec nevšímal. A já vždycky, já jsem to vycejtila hlavně, že tam to napětí prostě je, nebo nevím, jak bych to řekla. Tak jsem to prostě už poznala, že on něco chystá. Jenomže na mě normálně mluvil, jak já teďka mluvím a najednou prostě facka, že jo. Tak jako nechápala jsem to, že jo. Tak jsem se zeptala, jako co dělá a von, že to mám za to, jak se chovám a takhle. Že chodím pozdě ze školy, protože pak jsem začala chodit až večer, že jo. A tady za to mě mlátil, že jo.

R: Tys chodila ze školy až večer a mamka byla doma? Mamka tě čekala, třeba až přijdeš ze školy?

N: Máma mě nečekala vůbec. Ona jezdila. Ona skončila na tý poště, kde pracovala, že jo. V tom Jiřetíně. Hledala si pak vlastně. Rok neměla práci. Hledala si práci, že jo. Nějak, máma má ségru. Ta jí pomohla najít tu práci, začla s ní dělat v tom zahradnictví, ale neřekla mi to. A ona si myslela celou dobu, že to nevím. Jenomže on se před ní starší brácha co tam jezdil s ní, tak se překecl přede mnou, že jo. A už mi to došlo, že odjížděla v sedm ráno a vracela se v deset večer. Já jsem si myslela, že má nějakou práci, ale nevěděla jsem co přesně. A von se ten brácha pak prokecl a ona mi furt tvrdila, že jezdí na rehabilitace do Liberce, říkám si prostě v sedm, aby odjela, v deset večer se vracela, to je docela hloupý. Nevím no mě to přišlo.

R: A proč myslíš, že to tajila?

N: Nevím, protože ona to dělala. Já nevím, ona asi byla hlášená na pracáku ještě, že jo. A ona kdybych já to řekla kurátorce, tak ona by z toho měla nějaký problém. Ona mi to pak nějak říkala. Nevím. Já si to nepamatuju.

R: A kdo se teda o vás staral?

N: Nikdo.

R: když ta mamka byla od rána do večera pryč.

N: Nikdo. Jsme se starali sami.

R: Jsi říkala, že ještě máš mladší ségru. Ta už byla na světě?

N: Jo. To už jo. Tak hlavně máma jí dává strašnou volnost. Ta prostě řekla, že jí bylo, Romanko, nevím. Deset. Nevím, já si to nepamatuju. Ale měla strašnou volnost. Byla u kamarádů nebo měla klíče, že kdyby jako to, třeba nemohla bejt u kamarádů, nebo takhle, tak přijde domů. Ale nás nesměla pouštět, že jo.

R: A vy jste neměli klíče?

N: Ne.

R: Jako ty?

N: Ne. Ani Tomáš. Jakoby ten bydlel ještě u mámy. Lukáš vlastně ten odešel. On se s Petrem nemusel ještě dřív a ono mu bylo už jako osmnáct tomu bráchovi, že jo a on si hledal práci, pak si našel zatím brigádu a Petr mu řekl, ten mámy přítel, mu řekl, že ať si najde, že ať si shání práci, že tady nemá co dělat, a nebo ať mámě dává aspoň nějaký peníze. Tak jako jsem taky Petrovi řekla, že začíná teprve jakoby bydlet sám, nebo tady to, že mu dá čas, že jo. A máma do toho ani neřekla nic. Co řekl Petr, to platilo. No a brácha mu řekl, že ať se do toho s prominutím jakoby nesere, že on je pro nás cizí osoba. Hlavně bráchovi bylo v té době už osmnáct. A že se do toho nemá co plíst, tak se tam pohádali. Oni se tuším i poprali myslím.

No a od té doby odešel brácha starší, že jo a on dělal, on je vyučenej kuchař a on dělal na Stodolce, to je penzion a tam bylo i ubytování a pro ty co tam pracovali, tak tam byla možnost levnějšího ubytování a takhle, že jo. No tak tam pracoval, že jo. Pak se nějakou dobu neviděli. Já jsem se taky s bráchou nestýkala. Byla jsem akorát s tou mladší ségrou a s tím mladším bráchou, že jo. Nebo ne mladším, on je jakoby od Lukáše mladší. Ono mu je dvacet teďka nějak no.

R: No a teda když tě ten Petr začal bít, tak ten brácha se tě nezastal?

N: Starší ne, ale. Jako on něco mu řekl, ale vlastně oni to měli, že oni se porvali. On odešel Lukáš, ten brácha. A se pak zas nějak vrátil a bylo to zas mezi nima, že nebydlel u nás, že jo, ale komunikovali spolu, ale ten jako taky vždycky na Petra, že má pravdu a tady to prostě a mě to přišlo, že on říká Petrovi, že má pravdu, jenom aby on sám s ním měl klid, aby Petr nebyl proti bráchovi, tak se mě zastával ten brácha Tomáš od něj mladší, že jo. Ten se mě zastal vždycky. Ten i když mě bil, tak si přede mě stoupl, ať zbije radši jeho, než aby mlátil holku a takhle, že jo. Jako ségra se mě taky někdy zastala, ale pak když zjistila, že s ním může mít taky nějaký problém, tak pak utekla od mámy asi na půl roku.

R: Kam utekla?

N: K tomu vlastnímu tátovi, že jo. On bydlel totiž, my jsme bydleli v Chřibský a tam to je rozdělený Dolní Chřibská a Nová Chřibská a oni bydleli v Nový Chřibský. To je ani ne deset kilometrů. My jsme si povídaly se ségrou večer v kuchyni, bylo asi devět a bavily jsme se právě o tom Petrovi, že prostě jak se k nám chová, ona se prostě sebrala, nic mi neřekla a utekla, že jo. Tak jsme ji s mámou hledaly, na všech místech, kde by mohla bejt, že jo. Pak už jsme nevěděli, tak jsme zavolaly policajty a oni ji našli u táty. Tak jsem se jí ptala proč utekla a ona mi řekla, že jí vadí, jak se k nám Petr chová a k bráchovi. Protože v tu dobu tam bydlel ještě Tomáš. Utekla no. Pak vlastně.

R: Jak dlouho byla u toho táty?

N: Nevím. Asi půl roku. Jenže ona jezdila k mámě na víkendy. Od táty normálně dojížděla do školy, všechno v pohodě. A na ty víkendy prostě máma s ní strašně manipulovala. Naslibovala ji hory, doly, všechno. Ona je mladá, ona neví, jak to je lepší, co je špatný, co je dobrý, že jo. No tak se pak vrátila zase a to už jsem si s ní nerozuměla. Pak už jako, že by se mě zastala, to už jako ne. Pak už vlastně i ten brácha odešel od mámy, že mu vadilo, jak se ten Petr chová.

R: Jak dlouho to trvalo, jak tě takhle bil?

N: Jak dlouho? Dva roky asi. Nevím.

R: Tak celou dobu ta mamka...

N: Ona stála při tom přítelovi. Ona se mě nikdy nezastala. Nebo aspoň si nepamatuju, že by se mě zastala. A ona, co řekl Petr, to platilo. Jeho rozhodnutí je správný. Ona ani toho bráchy se nezastala. Ona byla na straně toho přítele.

R: Jak ses cítila, když ta mamka se tě nezastala? To muselo bejt pro tebe těžký ne?

N: No, jako bylo to těžký, ale co jsem měla jakoby dělat, když jsem viděla. Já jsem nějak tu mámu ani nevnímala. Já jsem s ní nic ani nezažila, tak jsem ji říkala mami, ale jako mámu jsem jí nevnímala. Já jsem hlavně s ní skoro byla jenom přes noc. Jsem se vyspala a pak jsem odešla. Když jsem začala mít problémy s tím Petrem, tak jsem lítala po kamarádech.

R: Akorát nerozumím, tomu, že si říkala, že se zlobili na tebe, že si nechodila domů ze školy, ale že si říkala, že si ani nemohla jít domů, že si ani neměla klíče, že tě ta mladší ségra nemohla pustit domů.

N: No nemohla, že jo.

R: Tak co po tobě chtěli?

N: Máma jak jezdila do toho Liberce do té práce, tak mi to tajila a ona třeba řekla v deset přijedu, jenomže já jsem přišle třeba v deset deset, dám příklad a ona na mě spustila, že jako už je od šesti doma a tady to. Nevím, já nevím, oni hledali důvody, aby mě mohli trestat. Já nevím. Já jsem tomu sama už nerozuměla, protože když ona mi řekla, že bude v deset doma a já přišla. Já nechodila v půl jedenáctý v jedenáct až. Já jsem přišla třeba do čtvrt na jedenáct domů a ona mi řekla, že už je od šesti doma a když jsem ji řekla, že mi sama řekla, že bude v deset doma, tak mi řekla, že jsem mohla zkusit zazvonit, jestli není doma. Říkám, tys mi řekla prostě v deset, tak jsem přišla po desátý. Nevím.

R: Dobře a kurátorka, si říkala, aby se to nedozvěděla, že mamka pracuje. Kurátorka tě od kdy sledovala nebo co s tebou měla kurátorka?

N: Od té doby co máma si ho našla.

R: Jak to? Ty si to šla někam řešit, že tě bil?

N: Protože, vlastně ségra měla kurátora, protože vlastně měli tu, jak bude střídavá péče, jestli ji bude mít máma nebo tady to. A máma si tam pak začla stěžovat nějak na mě. Takže od té doby nějak. Nevím. To začlo, že ta ségra ho dostala, že jo. Nevím, jak to chodí tady to. Ale pak jsem tam začla dojíždět, že jo. Za tou kurátorkou. Nejdřív jsem chodila k ségriný kurátorce. Tam jsem šla i na výslech, prostě asi přes tři hodiny jakoby ségra povídala.

R: Jaký výslech?

N: Protože. To bylo, protože vlastně ty ségry táta, tak on má mámu, že jo a máma tak všechno prostě říkala tady to, ona s ní vycházela s mámou, ale od doby, co jsme začli mít problémy s Petrem, tak prostě to bylo takový, že už váhala jak to vůbec v tý rodině je nebo takhle, že jo. Dominiku prostě ségru nechtěli dát do péče mámě, že věděla, jak se chová, tak taky oni to začli řešit s kurátorkou. No a vlastně ona si mě pak kurátorka vzala na výslech, že jo. I s Dominikou a tam jsme každá řekly, jak ten Petr se k nám chová, nebo tady to. Jestli je to pravda, že jo. Kolikrát jsem byla na výsleších, že jo. Jenže kurátorka prostě, to je jasný, že věřili jako dospělý osobě než čtrnáctiletému frackovi.

R: Takže třeba ta kurátorka od tebe věděla, že tě bije on?

N: Nevím, jestli mi to věřila, ale říkala jsem jí to.

R: A nikdo pro tebe nic neudělal? Jako policie to neřešila, nikdo?

N: Já jsem to nechtěla řešit, protože já jsem se hlavně bála toho, že když si dovolím to vůbec oznámit, takže ten Petr, já jsem z něho měla strach, že jo. Mě bylo čtrnáct. Ještě když jsem věděla, jak on mě dokázal zmlátit, že mu to bylo jedno, že jsem skončila v kaluži krve, tak jsem z toho měla strach, že jo co by byl schopnej, když to nahlásím. Hlavně vůči tý mámě mi to bylo takový blbý. Nevím.

R: Takže při tom všem si tu mámu pořád chránila.

N: Dá se to tak říct, protože on mě pak zbil, že jo a to jsem šla právě k tý kámošce Zuzaně, jak jsem tam šla domlácená od krve, tak ten kámošky táta zavolal policajty, že jo. Já jsem se léčila tři dny v nemocnici a tím se to začlo úplně řešit, že jo. A tam za mnou přijela kurátorka, policajti a kriminálka. A kurátorka na mě, že můžu vypovědět všechno, ale že to musí bejt pravdivý. No a já jsem řekla zase, že ne, protože jakoby mě se motalo v hlavě to, že přijedu a co bude. Oni by to věděli. Já jsem nebyla zletilá. Oni by to věděli, že za mnou byla kurátorka, jako moje máma s tím přítelem, že jo. A abych nedostala, tak jsem to neřekla. Rozumíte mi?

R: Jo rozumím.

N: Že na mě tak koukáte. Nevím, já jsem se fakt bála to říct.

R: No a potom cos byla teda v té nemocnici a neřekla si to ani té kriminálce nikomu, tak se stalo co?

N: To máma přijela pro mě. Jsem tam byla asi tři dny myslím. Vyčetla mi to, že pro mě vůbec musela jet a že za mě platila poplatek v nemocnici. No tak jsem přijela. Viděla jsem Petrovo auto, tak jsem utekla, že jo. Jsem si šla ven prostě.

R: Můžu se ještě zeptat, co ti udělal, že si byla v tý nemocnici?

N: Přišla jsem domů. Já nevěděla, že tam je, protože já jsem si pamatovala jeho SPZetku on měl fabii. Pamatovala jsem si tu SPZetku. Pak on si kupoval oktávku, že jo a já jsem se prostě nevím proč pamatovala jsem si jeho SPZetku a přišla jsem, že jo večer nevím kolik mohlo bejt. Asi šest pět odpoledne. Přišla jsem a říkám auto tady nemá, je to dobrý zazvoním na mámu, že jo a nedošlo mi, že on ho někde prostě nechal schovaný. Otevřu si dveře. Zpětná rána dveřma do zdi. Jo říkám to dobře. Že sem si dala hlavou o zeď jo, měla jsem boule na hlavě, že jo a on mě skopl k zemi. Nebo já nevím, jak bych to řekla. Jako on mě tam dokopal, tekla mi z nosu krev, tak jsem se sebrala odešla jsem k té kámošce, že jo. Ten její táta zavolal ty policajty. Oni si pro mě přijeli. Nafotili si to. A měli důkazy, takže líp pro mě. A pak jsem skončila v té nemocnici a stejně jsem to odmítla, že jo. Ale oni mě policajti, když mě máma viděla se Zuzanou tou cikánkou s tou kamarádkou, tak dycky na mě volala policajty a oni mě vozili třeba třikrát do tejdne, skoro každě den v tejdnu večer.

R: Takže mamce vadilo, že ses kamarádila s cigánkou.

N: No, protože hlavně oni mi chtěli pomoci a to máma nechtěla, že jo. Ona jak mi máma zamykala to oblečení, tak třeba ta Miruša, nebo ta Zuzana oni mi půjčovali, že jo.

R: Mamka ti zamykala oblečení?

N: Zamykala mi oblečení, zamykala mi jídlo. V obýváku jsme měli kameru, abych nemohla koukat na televizi.

R: Tam šla celý den kamera?

N: Celej den.

R: Takže si nemohla koukat ani na televizi?

N: Já jsem nemohla nic. Já nemohla fakt nic.

R: I jídlo ti zamykaly?

N: Já jsem. Oni mi nedávali ani najíst. Ona si tam pak vlastně vzala tu holku od té máminy kámošky a starala se o ní, že jo.

R: Jako k vám domů.

N: No. Nevím za jakým účelem. Ona si jí vzala. Tak jsem jí to nadhodila to, jakože se stará o cizí holku, o mě se vůbec nestará. A ona mi řekla: „..chová se ke mně líp jak ty“. To byla jako nevím, prostě. Že jí má radši a takhle. Nevím no. Pak jsem začala jezdit do toho SVPéčka v Jičíně. Tam jsem byla asi čtyřikrát. S tou ženskou jsme si tam povídaly, nejdřív mluvila s mámou. Já jsem musela vyplnit dotazník, jak jsem se cejtila doma, nebo takhle. Nejdřív mě máma hrozila tím, že tam budu ubytovaná, že jo. No a když jsem tam byla naposled, tak ta ženská mluvila nejdřív s mámou, pak se mnou, že jo. Pak s obouma. To bylo,

jak se ta máma rozbřečela. Protože ji ta ženská řekla, že tam nemám co dělat, že by jako spíš ta máma se měla nějak nad sebou zamyslet. Já už nevím. Tak je to tři roky zpátky, že jo.

R: No a jak ses dostala....

N: Sem?

R: ..do ústavu? Tys nejdřív byla....

N: V diagnost'áku. No 1.6.2011.

R: Den dětí.

N: Děň dětí. Pěknej den dětí.

R: No to jo.

N: To jo. On přijel, že jo.

R: Kdo?

N: Ten mámy přítel. A jsem vstala, že se nachystám do školy a oni mi říkaj dneska nepůjdeš do školy, jedem za kurátorkou do Liberce. A já kurátorku v Liberci vůbec nemám, že jo. Nevím, nedošlo mi to. Já jsem nad tím vůbec nepřemejšlela. Říkám si.,Oni mi řekli, že to je nějaký větší jednání, tak říkám jo, třeba asi jo. Nevím, netušila jsem to prostě nic. A tak jsem si sedla do auta, že jo. Jeli jsme do Liberce a oni mě odvezli do diagnost'áku, že jo. Sbalený věci. O tom jsem vůbec nevěděla a už jsem viděla ten diagnostickej ústav,tak už mi to došlo, že jo. Jako byla jsem na ně hnusná možná v tom autě. Tu facku jsem mu asi dávat neměla, ale nevím, kdyby mi to aspoň řekli.

R: Byla si v šoku z toho.

N: No tak jako byla, když támhle v tý škole, čtvrt roku trénuju na něco a oni si mě pak odvezou do diagnost'áku, nevím jakoby. Nevím.

R: Na co si trénovala?

N: My jsme měli tu olympiádu školní, že jo. Nebo my jsme jezdili se školou, já jsem hrála závodně flórbal a já jsem chodila osm let do Dolního Podluží na základku, pak jsme se odstěhovali, že jo, tak jsem chodila do Chřibský. Každý rok v létě se konala školní olympiáda třeba proti dvaceti školám, že jsme hráli a taky. Zakázaný jsem to všechno měla. Já jsem nemohla ani za tu školu hrát prostě. A v devítce vlastně.

R: Jako ti to zakázala máma?

N: Oni oba mi to zakazovali, že si to nezasloužím. Ale nevěděla jsem proč. Pak jsem vlastně v devítce začla, jsem přišla a začala jsem hrát flórbal. Jezdili jsem na turnaje dalším prostě, že jo školám. Jezdili jsme do Mikulášovic na turnaje, že jo s flórbalem. Taky jsem nemohla. Mě to pak podepisoval brácha, když mu bylo osmnáct, že jo, i ten ředitel už pak ve škole věděl, že

s mámou to není nic moc a už tam jezdil ten její přítel, tak už si nějaký obrázek udělal, že jo. Taky jsem nemohla a jednou jsem se sebrala, nechala jsem si to podepsat od bráchy a máma to nevěděla. A ona se to potom nějak dozvěděla a ona věděla kterej den jedem, protože já jsem měla flórbalku všechno, že jo. A ona za mnou přišla, na to kde jsme měli sraz na zastávce. Ona přišla. Udělala mi tam ostudu a odešla. V sedm hodin ráno. Pak jsem začla chodit na horolezeckej kurz, že jo. Tak taky jsem nemohla, že jo. To mi taky zakazovala. Chodila jsem na včelařskej kurz. Nemohla jsem.

R: Takže maminka...

N: Zabraňovala mi v tom.

R: Nebyla ráda, že chodíš na kroužky?

N: Nebyla ráda.

R: A nebyla ani ráda, že seš na ulici s kamarádkama?

N: Nevím. Ona si asi představovala, to že, já nevím. Já jsem se vlastně po osmnácti letech dozvěděla od tý její ségry, že ona mě vůbec nechtěla, že jo. Tak nevím, jestli se ke mě chovala kvůli tomu, že mě nechtěla. Já nevím.

N: Ona se mnou chtěla jet na potrat, že jo, ale bylo pozdě. Ona to prej nestihla. Já nevím jestli se ke mě chová proto takhle, že mě nechtěla a nebo jestli se ke mně chová prostě. My jsme se s tetou bavily a ona říkala, že s tím tátou, mým, problém maj. Nevím. Jestli kvůli tomu, že prostě. Ona mi furt cpala, že jsem po fotrovi, tak nevím, jestli jsem po tátovi.

R: A maminka s tím tvým tatínkem někdy žila?

N: Dva roky. Ve dvou letech vlastně od ní odešel.

R: Tvých dvou letech?

N: Hm. Takže já si ho ani nepamatuju. Já jsem žila v domnění do čtrnácti let, že ten ségry táta je můj vlastní táta.

R: A jak se chová tvoje maminka k tý tvý mladší ségře?

N: Jako ke svému dítěti. Normálně, oni měly dobrej vztah. Ale normálně prostě.

R: Takže jinak než k tobě?

N: Ona se chová k ní nejlíp z nás jakoby co jsme. Nevím proč. Ona je divná. Nevím.

R: Pamatuješ si třeba, že ses někdy s maminkou mazlila?

N: Ne, nepamatuju. Fakt ne. Já jsem. Já si na ní nevzpomenu v tom dětství do těch.. Nevzpomenu si, že bych za ní šla a objala bych jí, nebo ona mě, nebo tak. Nevzpomenu si.

R: Že by tě pohladila. Pochválila za známky, když si měla hezký známky ne?

N: Ta se o to nestarala. Ona mi nechodila na třídní schůzky nic. Oni museli volat několikrát ze školy, aby se paníuráčila přijít na třídní schůzku. Fakt mi nechodila. Ona nechodila ani bráchům. Pak už ségra chodila do školy, to maminka byla vzorná, že jo. Musela jít prostě na tu základku... Nechodila mi na třídní schůzky. Ona se nazajímala ani jaký mám známky nebo tady to. Já jsem vyrůstala pravděpodobně skoro sama. Já nevím. Když si to tak ale vezmete, tak jako že jo. Protože já jsem chodila do školy svépomoci jsem to zvládala. Jo Romanko já a to jsme bydleli v tom v Jiřetíně. A škola byla nejbližší v Dolním Podluží. To bylo dobrý a když jsme bydleli pak, já jsem chodila ještě na základku jakoby do Dolního Podluží, ale do devítky mě pak dali, když jsme tam bydleli dva roky. Dám příklad. Nevím přesně kolik. A ona mě nechala chodit z toho Dolního Podluží až do Chřibský pěšky. Ona mi nedávala na autobus.

R: Kolik ti bylo?

N: Kolik mi bylo? Hm. Těžká otázka. Kolik mi mohlo bejt v sedmičce, v osmičce?

R: Tak to ti bylo třináct. Sedm a šest. No. Tak třináct roků. Jako jezdil autobus a ty si musela chodit pěšky.

N: Já jsem si půjčila od kamarádek. Já jsem nechodila pěšky, dyť to bylo z Jiřetína, to je nějakých dvanáct kilometrů. A z Dolňáku to jsou asi čtyři do Jiřetína.

R: A maminka ti nedávala...

N: Ne. Já jsem si půjčovala od jejich kamarádek. Mně to bylo jedno, protože to Vám řekne ta moje nevlastní babička, jak ji říkám. Já jsem chodila v letních botech v teniskách v zimě jsem musela chodit pěšky. Ona mně prostě zimní boty nekoupila. Ona koupila třeba dvoje ségře, když se jí rozbily nebo tady to, ale mně prostě nekoupila. Já jsem chodila v letních, musela jsem chodit v zimě v těch největších sračkách, když to tak řeknu, když sněží, ale musela jsem chodit. Ale když jsem si půjčila od její kamarádky. Petr přijel. Dostala jsem. Odjel. A beze randy. Ale tak já nevím.

R: Takže zamykali před tebou jídlo, oblečení tvoje?

N: No. Moje.

R: Řekli ti proč?

N: Že hodně špiním prádlo, prej. Tak byla jsem holka v pubertě, tak co jsem měla dělat? Nevím, já prostě nevím no.

R: A jaký máš plány do budoucna?

N: Já dobrý. Ne, tak udělat si tu školu teďka, když mám ty závěrečky. Tu maturitu potom. A pak normálně prostě. Asi nejdřív nějaký čas pracovat, pak jít na mateřskou.

R: Tak mě jenom ještě řekni, jak tady v Brandejse třeba.

N: Jako jak jsem tady spokojená?

R: No. Jak se tady cejtíš.

N: Strašně v klidu.

R: Ten klid si doma neměla?

N: Neměla jsem ho a hlavně mám tu jistotu, že když se vrátím, že mi nic nehrozí. Že já jsem měla skříň doma. Měla jsem tam knížky prostě, ona mě tam máma hlavně dělala naschvály, jednu věc co si pamatuju. Byla jsem ve školce. To si vybavuju doteďka prostě jeli jsme na výlet. Já jsem si nachystala batůžek. Pítí a tady to. A víte, co se mi stalo? Já dojdu na nádraží, že se napiju. Víte, co ona mi udělala? Místo pití mi dala do batohu barvu, že jo. Jakoby jak prodáváte v těch lahvích. To si pamatuju doteďka, prostě jak jsem měla ty dva culičky. Ty růžový tepláky prostě a ten batůžek. Jsme jeli na výlet se školkou a vona mi udělala tohle a to si pamatuju.

R: Místo pití ti tam dala barvu.

N: Jo. To si pamatuju do teďka.

R: A víš to určitě, že to byla máma? Nebyl to třeba brácha ze srandy?

N: Ne, to on ne. Ona se mi pak přiznala, že to byla ona.

R: Co ti řekla?

N: Jo, tak to nevím.

R: To už je dávno.

N: Nevím, ale já si vždycky tady to vybavím. Nevím proč. Ale to si pamatuju. Já jsem byla vychovávána v divný rodině, já, když si vezmu normální rodinu. Podle mě moje máma není normální. Jak se chovala, tohle se nedá ani posuzovat za málo. I ty tresty jako. Jo chápu. Byla jsem držkatá a tady to, ale klečet někde v rohu s knížkama na rukách mi nepřišlo normální moc. Jo, já jsem se naklečela kdysi.

R: Jak dlouho si to vydržela, ty ruce mít napnutý a na nich mít knížky?

N: Bylo to hodně těžký, ale já jsem musela, taky jsem to kolikrát vzdala, zahodila jsem to a řekla jsem, že to dělat nebudu. Jako otrok nějakěj. Když jsem šla do ústavu, tak jsem se nabřečela, že nechci, ale jsem za to strašně ráda. Mám školu, mám barmanskej kurz. Budu mít teďkon další v dubnu a tady to bych v životě neměla, že jo. Jsem strašně ráda, že jsem v ústavu. I když tady to řeknu, že jsem ráda, že jsem z ústavu, tak na mě lidi občas dost jako blbě čuměj. Nevím. Ale oni tak jakoby nevěděj čím jsem si prošla nebo tady to. Ale ten klid

tady mám prostě. Nikdo mě nebije. Vím, že tady dostanu nějaký trest, když něco provedu, ale aspoň vím za co, že jo. Ale ne, že by mě někdo hnedka mezi dveřma mlátil.

R: Já si myslím, že tady těch trestů moc nemáš.

N: No, tak jako nemám, že jo. Ale já určitě ne.

R: Tak jo, tak já ti mockrát děkuju.

N: Nemáte za co.

R: A přeju ti všechno dobrý hlavně. Aby ti to všechno vyšlo.

N: Doufejme. To se dozvíte 2.6.

R: Na mé narozeniny.

N: Ano. Děláš první zkoušku.

R: Tak vidíš.

N: Děláš první zkoušku. Písemnou.

R: Tak to pak spolu oslavíme.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Romana Jurečková
Katedra:	KATEDRA PSYCHOLOGIE A PATOPSYCHOLOGIE
Vedoucí práce:	Mgr.et Mgr. Tichá
Rok obhajoby:	2014

Název práce:	<i>Citová deprivace u adolescentů v ústavní výchově.</i>
Název v angličtině:	The emotional deprivation of the adolescents in the institutional care.
Anotace práce:	Cílem mé bakalářské práce je popsat a analyzovat citovou deprivaci a její projevy a důsledky v kontextu období adolescence. Cílem kvalitativního výzkumného šetření je pomocí narativního interview a následně za využití narativní konstrukce a narativní rekonstrukce analyzovat životní příběhy dívek, toho času klientek výchovného ústavu, v souvislosti s citovou deprivací
Klíčová slova:	Citová deprivace, projevy, důsledky, násilí, základní potřeby, adolescence, poruchy chování, ústavní výchova
Anotace v angličtině:	The aim of bachelor thesis is to describe and analysed emotional deprivation and its manifests and after-effects in the context of adolescence. The aim of qualitative research is by the help of narrative interview and subsequently by the use of the narrative reconstruction to analyse life stories of girls, at this time as clients in the institutional care, in the context with emotional deprivation.
Klíčová slova v angličtině:	Emotional deprivation, manifests, after-effects, violence, basic needs, adolescence, behaviour disorder, institutional care
Přílohy vázané v práci:	Rozhovor
Rozsah práce:	53 stran
Jazyk práce:	Český jazyk

