

**Představy adolescentů o vstupu do samostatného
života.
(Srovnání adolescentů z rodinné a ústavní výchovy.)**

Bc. Monika Pöschlová



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2014/2015

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Monika Pöschlová**

Osobní číslo: **H13930**

Studijní program: **N7501 Pedagogika**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Představy adolescentů o vstupu do samostatného života**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek vztahujících se k problematice rodinné a náhradní výchovy a osamostatnění adolescentů.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvantitativního výzkumu za využití dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.



Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

FIALOVÁ, Ludmila. Představy mladých lidí o manželství a rodičovství. Praha: Sociologické nakladatelství, 2000. ISBN 8085850877.

JANSKÝ, Pavel. Problémové dítě a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004. ISBN 80-7041-114-7.

KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.

ŠKOVIERA, Albín. Dilemata náhradní výchovy: Iteorie a praxe výchovné péče o děti v rodině a v dětských domovech. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-318-5.

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Helena Skarupská, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

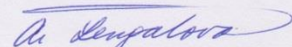
Datum zadání diplomové práce:

7. ledna 2015

Termín odevzdání diplomové práce:

17. dubna 2015

Ve Zlíně dne 7. ledna 2015



doc. Ing. Aněžka Lengálová, Ph.D.
děkanka



Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

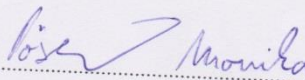
Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně13. 4. 2015


.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací.

(1) Vysoká škola nevydávalečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užití-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užití či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností ať do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá představami adolescentů o vstupu do samostatného života a porovnáním těchto představ v rodinné a ústavní výchově, konkrétně v dětských domovech. Teoretická část práce se zaměřuje na vymezení a charakteristiku období adolescence spolu s biologickými, kognitivními, sociálními a emočními změnami doprovázející toto období. Dále charakterizuje vstup do samostatného života zahrnující nezbytnou emancipaci od rodičů a profesní přípravu a výchovu v kontextu rodinného a institucionálního prostředí. Empirická část zkoumá a analyzuje představy adolescentů z náhradní i ústavní výchovy a následně je mezi sebou porovnává s cílem zjistit, zda mezi představami existují rozdíly.

Klíčová slova: adolescence, dospělost, vstup do samostatného života, ústavní výchova, rodinná výchova, dětský domov.

ABSTRACT

The thesis deals with the ideas of adolescents regarding their entering into independent life and comparing these ideas in natural and institutional care, specifically in children's homes. The theoretical part focuses on the definition and characteristic of adolescence period with the biological, cognitive, social and emotional changes regarding this stage. Defines the entering into independent life including necessary emancipation from parents and professional training in the context of natural and institutional environments. The empirical part explores and analyses ideas of adolescents from natural and institutional care and compare with each other in order to determine differences between the ideas.

Keywords: adolescence, adulthood, entry to independent life, natural care, institutional care, children's home.

Tímto bych chtěla poděkovat paní PhDr. Heleně Skarupské, Ph.D. za odborné vedení a cenné rady k mé diplomové práci. Také bych chtěla poděkovat ředitelům středních škol i dětských domovů, kteří mi umožnili výzkum provést. V neposlední řadě děkuji adolescentům, kteří se výzkumu zúčastnili.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

Motto:

„Oženit se, založit rodinu, přijmout všechny děti, jež přijdou, zachovat je na tomto nejistém světě, a dokonce, bude-li to možné, je trochu vést, to je podle mého přesvědčení nejzazší meta, jíž může člověk dosáhnout.“

(Franz Kafka)

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 ADOLESCENCE	13
1.1 VYMEZENÍ POJMU ADOLESCENCE.....	15
1.2 VYMEZENÍ DOSPĚLOSTI.....	16
1.2.1 Adolescentní moratorium.....	19
1.2.2 Postadolescence.....	20
1.3 TĚLESNÝ VÝVOJ.....	21
1.4 KOGNITIVNÍ VÝVOJ.....	23
1.5 EMOČNÍ VÝVOJ.....	25
1.6 SOCIALIZACE.....	27
1.7 OBLAST VZTAHŮ.....	29
1.7.1 Sociální skupiny v životě adolescentů.....	29
1.8 PSYCHOSEXUÁLNÍ VÝVOJ.....	32
2 VSTUP DO SAMOSTATNÉHO ŽIVOTA	35
2.1 EMANCIPACE OD RODINY.....	36
2.2 PROFESNÍ PŘÍPRAVA.....	38
2.2.1 Volba povolání.....	39
3 VÝCHOVA	43
3.1 PROSTŘEDÍ.....	44
3.1.1 Typologie prostředí.....	45
3.2 ÚLOHA PROSTŘEDÍ VE VÝCHOVĚ.....	46
3.3 RODINNÁ VÝCHOVA.....	48
3.3.1 Funkce rodiny.....	50
3.3.2 Výchovné styly.....	51
3.4 ÚSTAVNÍ VÝCHOVA.....	54
3.4.1 Význam ústavní výchovy.....	55
3.4.2 Dítě v ústavní výchově.....	59
3.4.3 Zařízení pro výkon ústavní výchovy/ústavní výchova v ČR.....	61
3.4.3.1 Dětský domov.....	63
II PRAKTICKÁ ČÁST	66
4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU	67
4.1 CÍLE VÝZKUMU.....	67
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	67
4.3 STANOVENÍ HYPOTÉZ.....	68
4.4 POJETÍ VÝZKUMU.....	68
4.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	68
4.6 TECHNIKA VÝZKUMU.....	69
4.7 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	71
5 REALIZACE VÝZKUMU	72

5.1	CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU	72
5.2	ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	74
5.2.1	Položka č. 1: Do jaké míry souhlasíš s následujícími výroky týkající se samostatného života?	75
5.2.2	Položka č. 2: Jak si do budoucna představuješ své samostatné bydlení (případně bydlení s partnerem, kamarádem)?	84
5.2.3	Položka č. 3: Jaká je tvá představa o minimální reálné výši měsíčního nájmu bytu 1+1 ve městě Zlín (popř. v jiném, přibližně stejně velkém městě)?	86
5.2.4	Položka č. 4: Za jak důležité považuješ následující okolnosti pro to, aby se mladý člověk osamostatnil?	88
5.2.5	Položka č. 7: Jak jsou pro tebe důležité následující životní plány?	90
5.2.6	Položka č. 8: Jaké jsou tvé životní plány v dalších DESETI letech?	92
5.2.7	Položka č. 9: Přiřaď osobní důležitost uvedeným hodnotám.....	94
5.3	TESTOVÁNÍ HYPOTÉZ	96
5.3.1	Hypotéza č. 1	96
5.3.2	Hypotéza č. 2	97
5.3.3	Hypotéza č. 3	98
5.3.4	Hypotéza č. 4	99
5.3.5	Hypotéza č. 5	100
5.3.6	Hypotéza č. 6	101
5.4	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	102
5.5	ZÁVĚR VÝZKUMU	105
	ZÁVĚR	108
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	109
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	112
	SEZNAM GRAFŮ	113
	SEZNAM TABULEK.....	114
	SEZNAM PŘÍLOH.....	115

ÚVOD

Vstup do samostatného života je pro mladého člověka velkým momentem. Pro každého znamená toto osamostatnění se něco zcela odlišného. Na samostatnost můžeme pohlížet jako na pojem, který se týká spíše hmotné, finanční stránky, nebo jako na pojem, který obsahuje především emoční stránku. Ve skutečnosti jsou tyto dvě stránky neoddělitelné. Někdo si vstup do samostatného života představuje jako odstěhování se od rodičů, avšak s možností se kdykoliv vrátit. Někdo bohužel tuto možnost nemá a odchod z „domova“ se pro něho stává trvalým. Tento fakt ve velké míře ovlivňuje obrazy, které si adolescenti vytváří o svém budoucím životě.

Práce se zabývá právě představami adolescentů o vstupu do samostatného života, a to nejen těch adolescentů, kteří jsou vychováni v rodinném prostředí, ale také těch, kteří svůj život prožili v dětském domově. V současnosti je tato otázka velmi probíraná a často se dochází k závěrům, že děti odcházející z domovů jsou na samostatný život připraveny nedostatečně. Do pozadí však ustupuje (ne)připravenost dětí, které sice nejsou nuceny po dosažení plnoletosti domov opustit, vzhledem k rodinnému zázemí, ale možnost samostatného života se jim dovršením plnoletosti také nabízí.

Práce se proto bude zabývat nejen dětmi z ústavní výchovy, ale také z rodinného prostředí – jedině tak lze zjistit, zda nedostatky v připravenosti či zkreslené představy týkající se budoucího samostatného života dětí souvisí právě s ústavní či rodinnou péčí, anebo je problémem v nedostatečné připravenosti dětí obecně.

Je důležité vzít v úvahu také skutečnost, že pro děti z dětských domovů znamená nutnost osamostatnění se hranice osmnácti, případně 26-ti let, na rozdíl od dětí z rodinné péče, pro které je sice dovršení osmnácti let znakem legální dospělosti, avšak ne nutností opustit rodinu a začít „nový“ život. Dověření dospělosti totiž kromě legálního hlediska nemusí vždy znamenat, že je dítě opravdu „dospělé“ a připraveno na samostatný život.

V teoretické části se práce věnuje vymezení skupiny osob, které se opuštění rodin a dětských domovů dotýká nejvíce, a to adolescentů – jejich fyzickým, psychickým, sociálním a psychosexuálním vývojem, socializací a oblastí vztahů. Dále práce popisuje pojem samostatnost z různých úhlů pohledu. Důraz je kladen především na oblasti, kterých se vstup do samostatného života velmi úzce dotýká – profesní přípravy, emancipace od rodičů a odchodu z domova. Dále práce charakterizuje výchovu, a to především z pohledu sociální pedagogiky, a s ní úzce související prostředí, v kterém výchova probíhá. Zaměřuje se na

výchovu v přirozeném, rodinném prostředí, ale také na výchovu v institucionálním prostředí a jejím vlivem na osobnost dítěte. Konkrétně popisuje jedno ze zařízení ústavní výchovy, a to dětský domov.

Cílem práce je zjistit, jaké jsou představy adolescentů o vstupu do samostatného života vychovávaných v rodinách i v podmínkách dětských domovů. Zejména se pokusíme zjistit, jak si adolescenti představují svůj vlastní vstup do samostatného života, zda vnímají, že jsou na tento moment dostatečně připraveni a jak vnímají hodnocení osamostatnění jejich rodin a okolí. Dále budeme zjišťovat, jaké okolnosti pro vstup do samostatného života považují adolescenti za důležité a jaké jsou představy adolescentů v oblasti hospodaření s financemi a budoucího bydlení. Zaměříme se především na rozdíly v těchto představách z hlediska prostředí výchovy. Také budeme zjišťovat, jaké jsou životní plány adolescentů, a v neposlední řadě odhalíme, jakou důležitost přikládají jednotlivým životním hodnotám. Na základě výsledků pak v případě odhalení očividně mylných představ adolescentů se pokusíme navrhnout, jak těmto omylům do budoucna předejít.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ADOLESCENCE

Adolescence je vývojové období života, kterým musí projít každý člověk na své cestě od dětství k dospělosti. Obecně se jedná o etapu, po kterou se jedinec připravuje na svou dospělou roli. Můžeme tedy hovořit o období dospívání, které je charakteristické komplexní proměnou osobnosti ve všech oblastech: somatické, psychické i sociální, a je provázené změnami, které jsou podmíněny nejen biologicky, ale především psychickými a sociálními faktory.

Vágnerová (2005, s. 321) tuto etapu života charakterizuje jako *období hledání a přehodnocování, v němž má jedinec zvládnout vlastní proměnu, dosáhnout přijatelného sociálního postavení a vytvořit si subjektivně uspokojivou, zralejší formu vlastní identity.*

Chápeme-li období adolescence jako specifickou etapu dospívání mezi dětstvím a dospělostí, můžeme ji podle Čačky (2000, s. 222) obecně charakterizovat jako *přechod od nesamostatnosti k samostatnosti, od závislosti na dospělých k nezávislosti, od neodpovědnosti k morální zodpovědnosti, od konzumace společenských produktů a hodnot k jejich tvorbě.*

Podmínkami pro uskutečnění těchto proměn jsou především: dokončení přípravy na výkon profese a její následovné osvojení, interiorizace daného hodnotového systému a společenských norem, postavení ve společnosti, v níž postupně jedinec přebírá společenské role jako je role manžela, rodiče, voliče apod. (Kraus, 2006, s. 9).

Smyslem adolescence je podle Vágnerové (2005, s. 325) *poskytnout jedinci čas a možnost, aby porozuměl sám sobě, zvolil si, čeho chce v budoucnosti dosáhnout a osamostatnil se ve všech oblastech, v nichž to současná společnost vyžaduje.*

Můžeme říci, že smyslem adolescence je úspěšný přechod z dětského světa do světa dospělého. K tomu je třeba splnit vývojové úkoly, které k tomuto životnímu mezníku směřují.

Macek (2003, s. 16) uvádí souhrn vývojových úkolů pro adolescenci, jež vytvořil dle řady autorů (Havighurst, 1948/1974; Hill, 1980; Miller, 1989; Hurrelmann, 1994):

- přijetí fyzických změn a vlastního těla včetně pohlavní zralosti i role;
- kognitivní komplexita, flexibilita a abstraktní myšlení – schopnost aplikovat intelektový potenciál v běžných každodenních situacích;
- uplatnění emocionálních a kognitivních schopností ve vrstevnických vztazích, schopnost vytvářet a udržovat vztahy s vrstevníky obojího pohlaví;

- změna vztahů k dospělým, zejména k rodičům a jiným autoritám – nezávislost, vzájemný respekt a spolupráce nahrazuje emocionální závislost;
- získání představy o ekonomické nezávislosti a směřování k určitým jistotám, jež s ní souvisí (k získání základní profesní kvalifikace, k ujasnění představ o budoucí profesi apod.);
- získání zkušeností v erotických vztazích, příprava na partnerský a rodinný život;
- získání kompetence pro sociálně zodpovědné chování;
- představa o budoucích prioritách v dospělosti – důležitých osobních cílech a stylu života;
- ujasnění hierarchie hodnot, reflexe a stabilizace vlastního vztahu ke světu a k životu (světový názor).

Některé úkoly, jak uvádí Macek (2003, s. 17), jsou kontinuální – začínají už v dětství a období adolescence je završí (např. vývoj abstraktního myšlení), jiné jsou typické pouze pro toto období (např. změna vztahů k dospělým). Mnohdy nastávají situace, kdy adolescent předbíhá svůj vývojový úkol. Jako příklad můžeme uvést předčasný sňatek či rodičovství patnáctileté dívky.

Zatímco zde uvádíme pouze jakýsi souhrn vývojových úkolů, v následujících kapitolách uvedené body více rozvineme a objasníme.

Oproti předchozím vývojovým etapám je adolescence období charakterizované již nepatrnějšími biologickými změnami (pokud do období adolescence nezahrnujeme období pubescence), převažují zde především změny psychické a sociální. I z tohoto důvodu se definice a především věkové vymezení tohoto období liší u různých autorů a odborných publikací – změny přichází u každého jedince v odlišnou dobu a jsou ovlivněné kromě jiného také danou kulturou. Společné mají vždy to, že jedinec procházející tímto obdobím již není dítětem, avšak zatím se nestal zcela ani dospělým.

Jak uvádí Kraus (2006, s. 9): mládež je skupina jedinců doposud sociálně nezralá – zatím nezastává všechny sociální role dospělých, na tyto role se prozatím připravují.

Také pedagogický slovník zmiňuje tuto „nezralost“ mládeže: *je to sociální skupina tvořena lidmi ve věku přibližně od 15 do 25 let, kteří již ve společnosti neplní role dětí, avšak společnost jim ještě nepřiznává role dospělých.* (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 133)

1.1 Vymezení pojmu adolescence

Termín adolescence je odvozen od latinského *adolescere*, jež překládáme jako dorůstat, dospívat nebo mohutnět (Macek, 2003, s. 9).

Osoby nacházející se v období adolescence mohou být pojmenovány různě. Dle Macka (2003, s. 9) bývá označení *adolescent*, typické pro psychologii, v českém jazyce často zaměňován s pojmy *dospívající*, typické pro oblast lékařských věd a také s širším pojmenováním *mládež*, které je charakteristické především pro pedagogiku a sociologii. Taktéž Kraus (2006, s. 9) hovoří o jedincích nacházejících se v období adolescence jako o skupině zvané mládež. V trestním právu se můžeme s pojmenováním mládež také setkat, v tomto smyslu však označuje osoby, které zatím nedovršily 18 let, tedy osoby ve věkovém rozmezí 0 – 18 let. Dále trestní právo definuje dle zákona č. 218/2003, v § 2 termín *mladiství*, který označuje osoby, jež dovršily patnáctý rok věku, a nepřekročily osmnáctý rok.

Všechna tato pojmenování můžeme obecně vnímat jako totožné, avšak vždy je potřeba brát na vědomí rozdílná věková vymezení u různých autorů a odborných publikací.

Co se horní věkové hranice týče, tedy mezníku, kdy se z adolescenta stává dospělý jedinec, většina autorů se shoduje na věku okolo 20 let. Pokud však na adolescenty budeme nahlížet jako na skupinu nazývanou mládež, zde věkové rozmezí etapy mládí nekoresponduje s adolescencí. V pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 132) se hovoří o období přibližně od 15 do 25 let. V materiálech OSN je horní hranicí 24 let, v dokumentech UNESCO pak 26 let. Podle Krause (2006, s. 10) je horní hranicí 25 nebo 30 let, kdy vyšší věk se týká především vysokoškoláků, u kterých se předpokládá relativní oddálení dospělosti kvůli délce přípravy na profesní dráhu.

Co se týče spodní věkové hranice, tedy počátku přeměny dítěte v adolescenta, zde se názory autorů liší zejména v tom, zda je pubescence (puberta) vnímána jako součást období adolescence, nebo je vnímána odděleně a období adolescence následuje po pubescenci.

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 16) definuje období adolescence jako *věkové období dospívání, které následuje po pubescenci a předchází rané dospělosti*.

Časově tedy podle autorů spadá do rozmezí mezi 15 a 20 lety. K tomuto časovému vymezení se přiklání také Řičan (2004, s. 191), který udává, že mezi patnácti a dvaceti lety vrcholí mládí, a dále Čačka (2000, s. 222), který odlišuje dvě navazující stadia: pubertu

(12/13 – 16/17 let) a adolescenci (17/18 – 19/20 let), stejně jako Farková (2009, s. 34), podle které trvá adolescence od šestnáctého do dvacátého až dvaadvacátého roku života.

Podle jiných autorů však adolescence začíná mnohem dříve a to už ve věku od 10 let. Jako příklad uvádíme vymezení adolescence podle Vágnerová (2005, s. 323), která jej rozděluje na dvě fáze – ranou a pozdní adolescenci. Celé období adolescence pak trvá podle autorky po dobu deseti let – od 11 do 20 let. V tomto případě je období pubescence vnímáno jako součást období adolescence.

V našem nadcházejícím textu se přikloníme k charakteristice života adolescentů ve věku 15/16 – 20/22 let s vědomím, že horní věková hranice může být v důsledku profesní přípravy pohyblivá. Právě této věkové skupiny se nejvíce dotýká téma osamostatňování se a vstupu do samostatného života a v následujících kapitolách se jí budeme věnovat podrobněji. Období pubescence budeme vnímat odděleně, a tedy jej do charakteristiky nezahrneme.

1.2 Vymezení dospělosti

Počátek dospělosti nelze jednoznačně určit žádnou specifickou událostí, rituálem či jiným mezníkem v životě člověka. Z tohoto důvodu i z mnoha dalších nelze přesně říci, kdy mládež vstupuje do světa dospělých.

Dle Krause (2006, s. 11) je to životní etapa, kterou nelze pevně ohraničit, proto se věk mládeže a věk dospělosti, jež byly doposud oddělené, začíná mísit. Jako příklad uvádí situaci v Austrálii, kde na trhu práce 80% míst s částečnými úvazky zaujímají studenti.

Pro mnohé adolescenty je dospělost, získaná v jejich očích pouhým dosažením plnoletosti, velmi přitažlivá. Díky překročení hranice osmnácti let mají pocit, že s nimi okolí dospělých (rodiče, učitelé a jiné autority) musí jednat jako se sobě rovnými. Mohou se svobodně rozhodovat, získat řidičský průkaz nebo třeba pít alkohol a právě všechny tyto skutečnosti jim dávají pocit absolutní svobody a vymanění se z bezprostředního vlivu a závislosti na rodičích, přestože jsou tyto pocity mnohdy pouze domnělé. Ve skutečnosti dosažení plnoletosti nemusí znamenat vůbec žádnou změnu.

Z pohledu naší legislativy je věková hranice dospělosti pevně daná osmnáctým rokem života. Tehdy člověk dosahuje plnoletosti a stává se tak plně odpovědným za své jednání. Tato tzv. právní dospělost však není společností uznávána jako zásadní signál pro změnu

statusu mladého člověka (Vágnerová, 2007, s. 9). Je třeba na dospělost nahlížet z vícera pohledů.

Relativně snadno lze dospělost vymezit biologicky. Biologická zralost nastává v okamžiku, kdy dochází k fyzické zralosti a s ní související pohlavní zralosti. Co se týče sexuální zralosti, můžeme zatím mluvit pouze o počátku zrání, kdy sexualita začíná být velmi důležitým aspektem partnerského vztahu.

Psychosociální vymezení dospělosti je značně složitější. Vzhledem k rozdílnému tempu psychologického i sociálního vývoje nelze přesně určit věk, kdy se z adolescenta stává skutečně dospělý jedinec. Jako příklad uvádí Vágnerová (2007, s. 9) skutečnost, že manželství lze uzavřít v době, kdy člověk není ekonomicky zcela soběstačný. Dalším příkladem jisté nesourodosti v této oblasti jsou adolescenti, kteří pokračují ve studiu na vysokých školách. V souvislosti s ekonomickou závislostí, danou právě prodlužováním období profesní přípravy, nejsou považováni dospělými za zcela rovnocenné, jelikož role vysokoškoláka nemá jednoznačně status dospělého (Vágnerová, 2005, s. 326).

Psychosociální znaky dospělosti se dle Vágnerové (2007, s. 9-11) projevují v různých oblastech různými změnami, jež jsou spojené s komplexním osamostatněním, ke kterému v dospělosti dochází:

1. Změna osobnosti, která zahrnuje:
 - schopnost přijmout zodpovědnost za své činy, chování i rozhodování, vzhledem k získané relativní svobodě v těchto oblastech;
 - schopnost realistického odhadu vlastních sil a kompetencí, související s větší sebedůvěrou;
 - schopnost lépe ovládat svoje emoce i jednání, odložit či vzdát se vlastního uspokojení či aktuálních osobních potřeb, pokud je to z nějakého důvodu nutné.
2. Změny v socializačním rozvoji zahrnující:
 - postupnou nezávislost na původní, orientační rodině a klidnější a symetričtější vztahy s nimi;
 - symetrické vztahy s vrstevníky, schopnost párového soužití a postupně schopnost splnit požadavky rodičovské role;
 - schopnost zvládnout interakci s lidmi v nadřazeném postavení i s podřízenými v profesní oblasti.

3. Ekonomická nezávislost, s kterou člověk potvrzuje svou soběstačnost v rámci profesní role, která ovlivňuje identitu dvojitým způsobem: zbavuje jej vázanosti na jeho původní orientační rodinu a přispívá k uspokojení v oblasti potřeby seberealizace, slouží jako prostředek sebepotvrzení. (Vágnerová, 2007, s. 11)

Také Farková (2009, s. 44) uvádí obecné charakteristiky, které většinou platí pro dospělého jedince:

- vykonávání nějaké produktivní práce;
- samostatné hospodaření;
- schopnost spolupracovat bez zbytečných konfliktů;
- schopnost řešit věci (v práci či při studiu) samostatně;
- schopnost vytvářet si realistické plány;
- samostatné bydlení;
- schopnost trávit samostatně volný čas;
- schopnost stýkat se s příslušníky opačného pohlaví bez zábran a strachu;
- cílevědomé rozšiřování orientace v prostředí;
- aktivní zájem a péče o blaho rodiny, přátel i širšího společenství.

Nemůžeme však souhrnně označit všechny jedince, kteří uvedené charakteristiky nesplňují, za „nedospělé“. Ačkoli člověk vlastní všechny uvedené schopnosti, mohou se naskytnout určité překážky, které mu nedovolují se jako samostatná, nezávislá a dospělá bytost projevit. Také musíme brát v úvahu adolescenty, kteří si prodlužují období adolescence vysok školskými studii. Přestože jen málokterý z nich splňuje uvedené charakteristiky, nelze říci, že jsou nedospělí – jen jim okolnosti prozatím nedovolují svou dospělost prokázat.

Cesta od dětství k dospělosti je v naší kultuře u každého jedince různě dlouhá. Ačkoli můžeme jmenovat mezníky, které jsou pro přechod k dospělosti velmi významné (plnoletost, volba povolání, maturita, první výdělek, první menstruace, pohlavní styk atd.), žádná z těchto významných událostí není předělem, který by znamenal konec jedné a nástup nové životní epochy (Říčan, 2004, s. 225).

Jak krásně vystihuje Říčan (2004, s. 225): *dojde-li u některého mladého člověka k rozhodující události, jež radikálně změní jeho celé cítění, myšlení a způsob života, je to jeho osobní záležitost, která pravděpodobně ujde pozornosti okolí, které si možná nevšimnou ani jeho přátelé a spolupracovníci, s výjimkou těch nejbližších.*

1.2.1 Adolescentní moratorium

Dle Vašutové a Moravce (2013, s. 39) vidí mnozí adolescenti dospělost jako příliš náročnou, což může vést k tomu, že začnou toužit po odkladu dospělosti. Erikson pro tento jev zavedl pojem adolescentní moratorium neboli vývojové provizorium. Moratorium je dle Vágnerové (2005, s. 325) výrazem potřeby něco zabrzdit, zastavit. Můžeme říct, že se adolescenti brání všemu, co vyžaduje odpovědnost a plnění povinností.

Čačka (2000, s. 230), odvolávající se na Marcia (1996) a Eriksona (1968) situaci vystihuje následovně: *Děti byly nesamostatné, pubescenti chtěli být samostatní a adolescenti jsou již schopni být samostatní a zodpovědní, avšak nechtějí.*

Říčan (2004, s. 224) uvádí několik forem tohoto osobního moratoria: *přehnaná píle a vášnivě zaujetí studiem cizího jazyka, sportem, hrou na hudební nástroj: všechny ostatní zájmy, vztahy a vývojové úkoly jdou stranou, každá chvílka volna je vyplněna, není třeba myslet na napětí ve vztahu k rodičům, na sex, na „zbytečné“ problémy, jako je politika, filozofie či víra.*

Dále dle autora může být moratoriem také členství v pochybné partě, které mu dovoluje „nic neřešit“ a žít od mejdanu k mejdanu, což je pro adolescenty v tomto období v pořádku a typické, avšak pouze v rozumné míře – pokud míru neodhadnou, stává se toto členství nebezpečným.

Jako případ nebezpečného moratoria uvádí Říčan (2004, s. 224) také sexuální promiskuitu, kdy adolescent začne intenzivně sexuálně žít, přičemž střídá partnery a nemyslí na nic jiného, než na sex.

Důležitou podmínkou je, aby se skutečně jednalo o střídání partnerů, protože pokud by se jednalo o partnera jednoho, znamenalo by to pro adolescenta skutečný heterosexuální vztah a tedy i „plnění“ jednoho z úkolů dospívání. A právě tomuto se v moratoriu snaží vyhnout.

Jakýmsi vysvobozením z této zoufalé situace byla dříve pro chlapce vojenská služba – odložila emancipaci od rodičů, do jisté míry také nutnost samostatného rozhodování. V dnešní době se moratoriem stávají přihlášky na vysoké školy, které se však jeví jako neprospěšné v případech, kdy adolescenti vysokou školu vnímají pouze jako prostředek k odkladu budoucnosti a ne jako prostředek k dosažení svých cílů. Často se stává, že až po několika semestrech na vysoké škole si adolescent uvědomí, že si zvolil špatně a že bu-

doucnost si představoval zcela jinak. Vzhledem k pokročilému studiu a lítostí nad jeho ukončením, „když už došel tak daleko“, často není cesty zpět.

V některých případech však život adolescenta nezahrnuje žádné viditelné moratorium – přesto k odkládání dospělosti skrytě dochází (přestože adolescent zahájí samostatnou profesní dráhu, vážný vztah apod.).

Pojem adolescentní vývojové moratorium je velmi významný, protože nám umožňuje vidět jednání na první pohled velmi různé a z hlediska normality mnohdy velmi podezřelé, jako smysluplné vývojové dění (Říčan, 2004, s. 225).

Samozřejmě ne všechna jednání adolescentů vypadající jako hledání moratoria tímto moratoriumem opravdu jsou, v některých případech se může jednat o závažnější poruchu socializace a osobnost – a právě rozpoznat, zda se jedná o „normální“ či patologický vývoj a chování je úkolem rodičů, pedagogů a dalších zúčastněných, uvádí Říčan (2004, s. 225). Proto je velmi důležité, aby o existenci moratoria byli informováni a mohli adolescentovi poskytnout místo pochybného až nebezpečného moratoria moratorium neškodné nebo dokonce prospěšné (Říčan, 2004, s. 225).

1.2.2 Postadolescence

V současnosti se ve vyspělém světě často hovoří o fenoménu postadolescence, úzce souvisejícím s adolescentním moratoriumem, jako nově vznikající životní etapě. Dle Krause (2006, s. 11) můžeme tuto fázi popsat jako *obrannou reakci mladých lidí při stále obtížnějším chápání současného složitého světa*.

Tato etapa je zapříčiněna nejčastěji vysokoškolským vzděláváním, kterým si spousta adolescentů „prodlužuje mládí“. Vyznačuje se ekonomickou závislostí (na rodičích, stipendiích apod.), zároveň je však spojena se samostatností mládeže v ostatních oblastech života (Kraus, 2006, s. 17).

Kromě toho je vysokoškolské studium cestou k zábavě, seznamování se a cestování, a to zpravidla do té doby, než přijde zkuškové období. Navíc zdánlivý pocit nutnosti dokončení studia adolescentům dovoluje všechno ostatní odkládat bez pocitu viny – nástup do zaměstnání, emancipaci od rodičů, založení vlastní rodiny a celkové – ekonomické i psychické – osamostatnění se. Také fakt, že rodiče tento způsob života většinou podporují a staví studium svých dětí na první místo, adolescentům umožňuje, většinou za značné finanční i jiné materiální podpory, tuto fázi života bezstarostně prožívat. Přesto i v životě

postadolescenta přijde moment, kdy se bude muset stát dospělou, samostatnou a nezávislou bytostí, což je pro člověka ve věku třiceti let mnohdy složitější než pro člověka v mladším věku, od kterého se to momentálně očekává. Může se stát, že pokud adolescent nespěšuje k těmto životním mezníkům souvisejícím s osamostatněním se po celou dobu vysokoškolského studia, po jeho ukončení se na něho všechny tyto požadavky „sesypou“ najednou, což může vést k těžko zvladatelným psychickým obtížím. Proto je velmi důležité, aby adolescenti nevolili vysokoškolské studium pouze z důvodu oddálení vstupu do samostatného života, ale především kvůli perspektivě úspěšné budoucnosti. Zároveň je nutné, aby brali na vědomí, že hranici dospělosti nelze posouvat donekonečna, a že součástí tohoto posouvání musí být postupná příprava na budoucí samostatný život.

1.3 Tělesný vývoj

Tělesné změny v období adolescence jsou ve srovnání se změnami v období puberty relativně nevýrazné. Charakteristické je dokončování tělesného vývoje ve všech směrech vlivem zesílené působnosti pohlavních žláz a dosažení plné schopnosti reprodukce.

Dle Vašutové a Gregora (2013, s. 17) mnozí adolescenti překonávají pohlavní zralostí významnou biologickou hranici, kterou je započítí sexuálního života. Přestože tento moment pro většinu ještě neznamená počátek pravidelného sexuálního života, je velmi důležitým životním okamžikem a odráží se v nadcházejícím osobnostním, emočním i sociálním vývoji.

Dochází také k dozrání mozku, a to kolem sedmnáctého roku věku. Konkrétní fyzické změny nejsou již tak znatelné, jako tomu bylo v předchozích fázích života – změny váhy i vzrůstu jsou nepatrné (pouze u chlapců jsou ještě výraznější), tělesné proporce se ustalují a získávají parametry dospělého jedince. Vlivem růstu trupu adolescent přestává být „samá ruka – samá noha“.

Odlišnost chlapecké a dívčí postavy je nyní, oproti období pubescence, zřejmá. Chlapcům mohutní svalstvo, čímž jejich postava mužní, a dočkávají se také prvního „chmýří“, které lze holit, což dodává chlapcům na pocitu dospělosti. Dle Řičana (2004, s. 193) je však tato radost často zkalena výrazným estetickým problémem – akné. Dále podle autora u chlapců pokročí mutace – nejprve se hlas z chraplavého změni v skřehotavý, později klesne o oktávu a zmohutní. Dívčí postava se stává ženskou zejména díky růstu boků a ňader.

Adolescenti v tomto období dosahují největší fyzické síly a obecně i nejpevnějšího zdraví (Vašutová, Gregor, 2013, s. 16). Zvládají mnohem snadněji činnosti, které vyžadují fyzickou sílu, ale také obratnost nebo jemnou motoriku.

Obecně můžeme říct, že v období pozdní adolescence dochází ke stabilizaci prudkých změn ve všech oblastech osobnosti, které vypukly v pubescenci.

V období dospívání vzrůstá subjektivní význam zevnějšku. Projevuje se větší zaměřenost na vlastní tělo i celkový vzhled. Zájem adolescentů o svůj zevnějšek je často, a to především u dívek, vyšší než zájem o cokoli jiného. I ti nejatraktivnější jedinci mají pochybnosti o svém zjevu. V období pozdní adolescence sice není tělesný vzhled tak důležitou součástí identity jako v období puberty, přesto zůstává velmi významný. Adolescenti totiž ztrácejí naději na výraznější změnu svého zevnějšku. Tak jako pubescent měl reálnou šanci, že případné zpoždění růstu ještě dohoní, u adolescenta je tato šance spíše mizivá (Říčan, 2004, s. 193). Smířit se s malým vzrůstem je pro chlapce velmi obtížné a může mít vliv na jeho budoucí vývoj a charakter – takoví chlapci se mohou stát závistivými, nadměrně ctižádostivými a také se mohou snažit všemi možnými prostředky získat vedoucí postavení (Říčan, 2004, s. 194).

U dívek se můžeme setkat s opačným problémem – jejich vysoký vzrůst, málo výrazné (malá prsa, úzké boky) nebo naopak příliš výrazné ženské tvary (příp. až obézní tvary) se mohou pro dívky stát nepřekonatelným problémem a často terčem posměchu okolí. Na konci tohoto období však většinou převládne spokojenost se svým tělem oproti pubertě, kde převládá spíše nespokojenost a pochyby.

V pozdní adolescenci se zevnějšek stává cílem i prostředkem. (Vágnerová, 2005, s. 329)

Adolescenti mají potřebu líbit se nejen sobě, ale především ostatním, aby se ubezpečili o své hodnotě. Zevnějšek je prostředkem k dosažení sociální akceptace a prestiže. Existence jakéhosi ideálu krásy tlumí mezi adolescenty jakoukoliv diferenciaci.

Podle Vágnerové (2005, s. 329) je krása v očích adolescentů úkol, který je třeba splnit, a při jehož plnění jsou schopni vynaložit mimořádně velké úsilí, aby se mu alespoň trochu přiblížili. Hlavně u dívek je tato touha po dokonalosti mnohdy několikanásobně větší a může skončit až psychickými problémy, touha po štíhlém těle dokonce anorexií či bulimií.

Ve 20. století byl zaznamenáván jev označovaný jako „sekulární akcelerace“, tedy dlouhodobé zrychlení tělesného vývoje, což je nepochybně spjata také s psychickým vývojem (i když ne přímo úměrně) (Farková, 2009, s. 34).

Dle Vašutové a Gregora (2013, s. 16) se však odborníci stále nedokážou sjednotit v názoru, zda se u adolescentů skutečně uspíšil i psychický vývoj. Existuje několik stanovisek vztahujících se k tomuto problému. Podle jednoho je somatická akcelerace provázena zpožděním psychického vývoje jedince, podle jiného probíhají obě současně a stejným tempem (Vašutová, Gregor, 2013, s. 16). Podle jiných výzkumů sekulární akcelerace sice přinesla na jedné straně dřívější začátek tělesného i duševního dospívání, avšak na straně druhé znamená prodloužení psychického zrání a s ním související osamostatňování se. Můžeme říct, že se určitým způsobem zkracuje období dětství a naopak prodlužuje období dospívání, a tedy oddaluje nástup dospělosti. Dospívání se tak rozšiřuje oběma směry.

Dle Farkové (2009, s. 34) je důvodů mnoho – kvalitnější strava, sport, hygiena, zdravotní péče, práce, bydlení, filozofie života s orientací na výkonnost a aktivitu a v neposlední řadě obrovský rozmach informačních technologií.

1.4 Kognitivní vývoj

V období adolescence se styl myšlení příliš nemění, spíše dochází k vylepšení způsobů jeho používání. Vágnerová (2005, s. 338) uvádí, že adolescenti si formální operace již zafixovali (tzn. dokážou logicky přemýšlet o abstraktních pojmech) a další zdokonalení poznávacích funkcí je možné zejména jejich cvičením a hromaděním zkušeností.

Dále je podle Vágnerové (2005, s. 338) pro toto období typická flexibilita a schopnost používat nové způsoby řešení. Vašutová (2013, s. 14) hovoří o převaze netradičních, radikálních a málo rigidních řešení situací.

Adolescenti upřednostňují jednoznačné a rychlé strategie, které jim dávají pocit jistoty. Kompromisy ustupují do pozadí a jejich úsudky jsou často ovlivněny emocemi. Tato emoční stránka se projevuje velkým nadšením pro věc, ale na druhou stranu také zklamáním a smutkem, pokud dojde k nezdaru.

Nedostatek zkušeností adolescentům umožňuje být originální, nejsou omezováni obecně preferovanými či „běžnými“ řešeními, ale na druhou stranu se mohou často mýlit. Tyto omyly se však stávají novými zkušenostmi, díky kterým jsou schopni dalším omylům do budoucna předejít.

Tak, jak se s rostoucím věkem množí zkušenosti, dochází u adolescentů rovněž ke zvyšování množství informací ukládaných do dlouhodobé paměti, uvádí Vašutová (2013, s. 13). Dále dle autorky umožňuje zkvalitňující se sebereflexe adolescentům využívat vlastního vlivu na to, co si zapamatuje. Dokážou rozdělit přijímané informace na důležité a méně důležité, na potřebné a nepotřebné a tak si vybírat, které si v paměti uchovají a které vyčlení. Tato schopnost se projevila již v období pubescence, kdy si dospívající vytvářely různé systémy na snazší zapamatování si učiva. Adolescenti dovedou používat ještě účinnější strategie a především využívají strategie, které se jim v minulosti ověřily (Vašutová, 2013, s. 13).

Vágnerová (2005, s. 340) uvádí, že adolescenti dokážou lépe ovládat svou pozornost. Oproti pubescentům, kteří jsou schopni zaměřit pozornost na výklad ve škole a pozornost po určitou (nutnou) dobu udržet zejména na základě vnější motivace, adolescenti začínají být motivováni také vnitřně – uvědomují si přínos pozornosti směřované na výklad pedagoga.

Vágnerová (2005, s. 340) hovoří o schopnosti adekvátně využívat vlastní pozornost jako o součásti rozvoje metakognice. Dle autorky adolescenti již chápou, jakým způsobem se nejvíc naučí a co podpoří jejich soustředění na práci. V souvislosti s rozvojem metakognice se totiž zlepšuje odhad vlastních schopností a dovedností. To vede k jejich lepšímu a především účelnějšímu využití, což je dle Vágnerové (2005, s. 339) způsobeno tím, že se u adolescentů objevuje ve větší míře tendence k introspekci a uvažování o sobě samém, tudíž i o svých kompetencích. V období pubescence jedinec často disponuje různými schopnostmi a dovednostmi, avšak prozatím netuší, kdy a kde je správně využít a tudíž je často využívá neefektivně.

Také kapacita trvalé pozornosti se postupně zvyšuje, v důsledku dozrávání neurologického systému, čímž můžeme vysvětlit, proč jsou adolescenti najednou schopni strávit hodiny při učení na test či zkoušení, nebo psát tak „zuřivě“, aby stihli termín odevzdání práce (Shaffer, Kipp, 2010, s. 262)

Čačka (2000, s. 231) hovoří o „rozvoji vyšších myšlenkových operací, které umožňují stále přiléhavější pořádání vědomostí, větší podíl samostudia i specializovanější a hlubší vzdělávání v oblasti přírodních, technických, či společenských věd.“

Díky tomuto rozvoji jsou adolescenti schopni dále studovat a využívat čím dál více schopnosti samostudia, jež je pro studium na střední a především vysoké škole nezbytné.

Dle Čačky (2000, s. 242) adolescenti sice ještě nejsou na vrcholu inteligence, ale velmi se mu přiblíží, a to natolik, že již mohou být v diskuzi s dospělými rovnocennými partnery. Mnohdy bývají i bystřejší a originálnější, protože starší jedinci se více opírají o zkušenosti a jsou opatrnější.

Zatímco pubescenti touží poznat skutečný svět, pro adolescenty je dle Vašutové (2013, s. 13) typická tendence přemýšlet, jaké další alternativy světa by mohly existovat a jaký by svět mohl být, kdyby se uskutečnily. Z toho vyplývá schopnost uvažovat hypoteticky.

Myšlení prochází proměnou: od absolutnosti se posouvá k relativnosti. (Vašutová, 2013, s. 14)

V běžných úkolech se tato změna projevuje využíváním znalostí a zkušeností a rovněž vycházením více z okolností a ze situací. Řešení abstraktních i formálních zadání úloh již nebývá tak systematické.

Přes všechny uvedené změny v kognitivní oblasti adolescenti mohou užívat různých způsobů uvažování, většinou v závislosti na situaci, typu problému či aktuálního stavu jedince. Podle Vágnerové (2005, s. 338) dochází v průběhu adolescence k větší diferenciaci v oblasti kognitivních schopností. Rozlišuje dva typy jedinců v závislosti na způsobu uvažování:

- Jedinci s převahou analytických schopností, kteří dovedou systematicky a přesně logicky uvažovat a bývají úspěšní především ve škole, tedy při studiu, avšak v profesní oblasti už tak úspěšní nebývají. Mnohdy totiž nedovedou svoje znalosti a schopnosti dostatečně dobře uplatnit.
- Jedinci s převahou praktické, sociální inteligence, jejichž myšlenky sice nemusí být tak systematické a striktně logické (bývá spíš více kontextuální) a ve škole ani v profesi úspěšní být nemusí, avšak v běžném životě a především ve vztazích s lidmi úspěšní bývají. Většinou jsou velmi oblíbení a mají hodně přátel.

1.5 Emoční vývoj

Dle Čačky (2000, s. 250) je citový život adolescentů obecně výrazně odlišný od toho dětského i dospělého jak obsahovým zaměřením (zájem o hračky se přesouvá na jiné oblasti), tak i formou (průběh, dynamika, intenzita).

Čačka (2000, s. 250) dále hovoří o dospívání z hlediska emocionality jako o období *přechodu od vnitřní dočasně neuspořádané impulzivity, až k sebeovládané a sebeusměrňující emocionalitě zralé a kultivované dospělosti.*

Postupně odeznívá dětská bezprostřednost a převažuje sebekontrola související s chováním, ale také s projevy vlastního prožívání a emocí. Jako příklad můžeme uvést situaci, kdy se dítě (na rozdíl od adolescenta) v případě nesnázi rozbřečí, nezávisle na prostředí, v kterém se momentálně nachází. Dospívající si takové „výlevy“ raději nechá do soukromí.

Vágnerová (2005, s. 345) uvádí, že *s věkem roste tendence k potlačování negativních emocí, která je považována za pasivní, vyhýbavou strategii.*

S tím souvisí citová zralost, která dle Reykowského (1973, in Čačka, 2000, s. 253) spočívá v modifikaci prvotních emocionálních impulzů, mění se tedy charakter citových reakcí z typicky dětských (prudkých a výbušných) v reakce příslušící dospělému jedinci (přiměřenější a tolerantnější). V průběhu dospívání je důležitým krokem zbavovat se přiměřenou formou emočních problémů, jako jsou např. citová labilita, citová nevyzrálость, nedostatek sebedůvěry, pocitu méněcennosti i nejrůznější obavy a pochybnosti.

Čačka (2000, s. 254) odkazuje na Crow-Crowovy (1956, 1961) kritéria citové zralosti: *empatie a orientace ve vztazích, spontánnost a autentičnost prožívání, chápání překážek spíše jako výzvy k překonání, využívání zkušeností a strážlivé zvážení mínění jiných, společenskost a spolupráce, zavrhování předsudků, flexibilní hodnocení situace i reagování, realistický pohled na sebe, přiměřená sebedůvěra, cíle a plány, vlastní životní filozofie usnadňující hodnocení a rozhodování.*

K vysokému nárůstu citové zralosti dochází u děvčat mezi 13.-15. rokem, u hochů až o dva roky později (Čačka, 2000, s. 254).

Ke konci období adolescence se emoční prožívání začíná postupně stabilizovat, starší adolescenti již nebývají tak náladoví a citově labilní jako tomu bylo u pubescentů. Dle Vágnerové (2005, s. 343) je důvodem *hormonální vyrovnání a adaptace organismu na pohlavní dospělost.*

Z důvodu emočního zklidnění dochází také ke stabilizaci volní autoregulace, uvádí Vágnerová (2005, s. 344). To znamená, že starší adolescenti se dovedou mnohem lépe ovládat, především ve srovnání s pubescenty, a to i v emočně velmi vyhrocených situacích. Jejich

sebeovládání mívá většinou trvalejší a stabilnější charakter, vztahující se rovněž ke vzdálenější budoucnosti.

Adolescenti se nyní dovedou vzdát i aktuálního uspokojení, pokud mají před sebou dostatečně lákavý cíl (Vágnerová, 2005, s. 344). Důvody k takovému chování mohou být různé – někdy směřuje k sebeuplatnění, např. profesního, jindy je sebeomezování uspokojuje, jelikož si tímto způsobem mohou potvrzovat schopnost ovládat vlastní osobnost, a to se pro ně může stát zdrojem sebeúcty.

Macek (2003, s. 48) nazývá období adolescence výstižně jako etapu „prvního vystřízlivění“, které adolescent zažívá při setkání reality s jeho vysněnými představami – tato konfrontace mnohdy zcela nekoresponduje a bývá pro adolescenty zklamáním (např. v souvislosti s volbou střední školy či profese, v erotických a sexuálních vztazích, v přátelství i jiných vztazích).

1.6 Socializace

Obecně můžeme socializaci v období adolescence charakterizovat jako období dotváření postojů k vlastní sociální pozici a dokončování hledání vlastní identity, a to i ve vztazích k druhým lidem (Čábalová, 2011, s. 192).

Dle Vašutové a Moravce (2013, s. 37) jsou specifické rysy socializace v období adolescence určeny tím, že dospívající jsou čím dál víc přijímáni jako dospělí a z tohoto důvodu se od nich zároveň očekává odpovídající chování. Zároveň jsou však nuceni řešit diametrální rozpor mezi jejich faktickým biologickým dozráním a sociální nezralostí ve smyslu zaujetí plnohodnotné sociální role občana. Při zdárném vyřešení tohoto konfliktu adolescenti konečně zaujmou i občanskou roli. (Vašutová, Moravec, 2013, s. 37)

Obzvlášť citliví bývají adolescenti na přijetí jejich dospělé role v rámci rodiny. Zcela se vzdávají role dítěte – ta jim připadá degradující a na rodičích pak je, aby toto respektovali a postupně přijímali adolescenta jako dospělého a stejně s ním i jednali. Přestože jsou přesvědčení (a to většinou rodiče jsou), že jejich dítě ještě dospělosti zdaleka nedosáhli, je třeba si uvědomit, že na cestě za dospělostí je velmi důležitým momentem a potvrzení dospělosti právě okamžik, kdy s tímto souhlasí právě rodiče. Dokud budou s jejich dospívajícím dítětem jednat jako s dítětem, nemůže adolescent do světa dospělých nikdy zcela vstoupit.

I zde vyvstává zásadní konflikt. Na jednu stranu se adolescenti cítí jako rovnocenní dospělí, na straně druhé, jakožto ekonomicky závislí na rodičích, se adolescenti musí stále řídit rozkazy a omezeními ze strany rodičů.

V optimálním případě dochází k postupnému řešení těchto rozporů. S rostoucí svobodou a možností ovlivňovat vlastní život je spojen nárůst vlastní odpovědnosti. V opačném případě dochází u adolescenta k různým formám vzpoury nejen vůči rodičům, ale i vůči společnosti jako celku. Mohou se objevovat i negativní sociální jevy (rizikové chování, kriminalita, drogy, extremismus). (Nevřala, 2003, cit. podle Vašutová, 2013, s. 63)

Vágnerová (2005, s. 348) uvádí konkrétní znaky socializace typické pro období adolescence:

- proměna sociálních rolí a s nimi spojené společenské požadavky;
- proměna sociálního očekávání, na jehož počátku ještě není jasné, co dospívající může, musí či nesmí;
- příprava na profesní roli, jež lze chápat jako jednu z fází přípravy na život ve společnosti.

Starší adolescenti získávají podle Vágnerové (2005, s. 349) některé role zcela nové, jiné se pouze rozvíjejí. Některé představují základ pro vymezení specifických rolí dospělosti, jako je partnerská a profesní role. V tomto období můžeme mluvit o pouhé zkušenosti s těmito rolemi, většinou ještě nejsou stabilizované. Mohou být ceněny, ale i odmítány a považovány za předčasné, nechtěné a omezující. Vágnerová (2005, s. 349) považuje za nejdůležitější následující role:

- předprofesní role studenta či učně;
- role pracujícího, která je předpokladem k dosažení ekonomické a následné sociální samostatnosti;
- role člena určité skupiny, s kterou se adolescent ztotožňuje a získává tak určitou sociální identitu, zpravidla ke konci adolescence ztrácí na významu;
- role blízkého přítele, na kterého je možné se spolehnout a s nímž lze sdílet mnohé zkušenosti a zážitky;
- partnerská role, jež uspokojuje potřebu blízkého, emočního a sexuálního vztahu, ale mnohdy saturuje i potřebu seberealizace, potvrzuje osobní přijatelnost pro jedince opačného pohlaví. (Vágnerová, 2005, s. 350)

1.7 Oblast vztahů

Osobnostní rozvoj adolescenta probíhá nejen na úrovni sebepojetí, ale především ve vztahu k jiným lidem. Dle Vágnerové (2007, s. 9) se adolescenti zaměřují zejména na utváření stabilních, trvalých a oboustranně uspokojivých mezilidských vztahů. Tato oboustrannost se projevuje především ve vnímání nejen vlastního zisku, který jim daný vztah přináší, ale také snahou o přínos vztahu pro druhého. Zajímá se nejen o své vlastní potřeby, ale v úvahu bere i potřeby druhých. Nyní jsou vztahy založeny na větší důvěře a intimitě, mnohdy na společných zájmech.

Přestože se adolescenti učí brát ohledy na druhé, tato schopnost se u nich rozvíjí hodně pomalu. To vychází dle Vágnerové (2005, s. 359) z přetrvávajícího adolescentního egocentrismu, který zapříčiňuje, že se adolescenti zabývají jen tím, co se týká jich samotných nebo co je pro ně zajímavé.

1.7.1 Sociální skupiny v životě adolescentů

Dospívající se dostávají v souvislosti s novými sociálními rolemi také do nových sociálních situací, jimž se musí přizpůsobit a chovat se dle příslušných pravidel (Vágnerová, 2005, s. 348). Důležitou součástí jsou sociální skupiny, které jsou pro adolescenta velmi podstatné, a v kterých se dále specifikují jeho role a postavení.

Vágnerová (2005, s. 349) zdůrazňuje především rodinu, vrstevnickou skupinu, sekundární vzdělávací instituci a pracoviště.

Rodina zůstává i nadále velmi významným sociálním zázemím, do kterého se adolescent vždy rád vrací, i když z těsnějších vazeb na rodiče se již odpoutal (Vágnerová, s. 348, 2005). Jejich vzájemné vztahy jsou v pozdější adolescenci symetričtější a klidnější oproti období pubescence, kdy byly zatíženy především napětím, nepochopením a konflikty. Starší adolescent už nepotřebuje ukazovat rovnocenné postavení a vymáhat si nezávislost, protože už nezávislý je, resp. může být.

Rodiče představují pro adolescenta model určitého způsobu života v dospělosti, který by je měl čekat v budoucnosti, resp. je jednou z možností. (Vágnerová, 2005, s. 357)

Adolescenti o rodičích v tomto smyslu často přemýšlí a většinou je ve velké míře i kritizují, oproti období pubescence však věcnějším způsobem – uvědomují si totiž, že jsou již na prahu dospělosti a měli by eventuálně jednat jako oni. Protože se životní styl ani hodnoty rodičů adolescentům nejeví jako ideální, dokonce je mnohdy vidí spíše jako ubohé a

prázdné, snaží se najít jakýsi kompromis mezi nimi a ideálem, který si sami vytvořili. Vytvářejí si tak představu vlastního budoucího stylu života (Vágnerová, 2005, s. 357).

Kritika rodičů už není pouhou negací všeho, co rodina představuje. V této době už nemá ani charakter naivního odporu, běžného u pubescentů, ale je spíše jedním ze způsobů hledání. (Vágnerová, 2005, s. 357)

Kritika často vyplývá z potřeby ujasnit si své vlastní názory nebo může být impulzem ke změně směřování. Podle Vágnerové (2005, s. 357) také často zabraňuje pouhému opakování stejné varianty, jež by pro adolescenta znamenala stagnaci – i takový způsob chování však běžně existuje. Mnohdy je zdrojem kritiky generační rozdíl. Rodiče nedisponují mnohými schopnostmi, které jsou pro adolescenty samozřejmé, jelikož neměli šanci se je naučit. O některé schopnosti zase přicházejí s věkem.

Macek a Štefánková (2006, s. 32) odkazují na Bowlbyho (1973), který nazval období adolescence jako *poslední stadium vývoje citové vazby*, kdy je adolescent schopen podívat se na vztahy nejen ze své pozice, ale i z pozice rodičů. Adolescenti už neuvažují jen o svých potřebách, ale berou v úvahu také dohodnuté společné cíle a pravidla, což jim také umožňuje flexibilněji posuzovat konkrétní situace (Macek, Štefánková, 2006, s. 32). Jako příklad autoři uvádí adolescenta, který chce být venku déle, než má od rodičů povoleno. Zvažuje svou touhu porušit dohodu mezi rodiči, avšak je si vědom i toho, že by došlo k jasnému porušení důvěry.

Vágnerová (2005, s. 359) uvádí, že mnozí adolescenti berou domov jako „mama hotel“, jako samozřejmý zdroj pohodlí a služeb. Mnohdy si neuvědomují, že tyto služby a pohodlí někdo musí zajistit – že nádobí se neumyje samo, účty za internet musí někdo platit a jídlo také není zdarma, a už vůbec se samo nenavaří. Nepřipustí si, že toto jejich sobectví by iritovalo nejspíš kohokoliv, ne jen jejich rodiče, které považují za malicherné (Vágnerová, 2005, s. 359).

Výchova v tomto období je velmi složitá, protože vzniká rozpor mezi dokončeným tělesným a rozumovým rozvojem a nedokončeným vývojem v ostatních oblastech. Právě v důsledku ukončení tohoto vývoje adolescenti žádají, aby se s nimi zacházelo jako s rovnocennými partnery. Velmi nevhodný ze strany rodičů je styl založený na zákazech a příkazech. Naopak, dle Bakošové (2005, s. 41), demokratické výchovné působení, diskuse o problémech, poskytnutí přiměřené míry samostatnosti při rozhodování, tolerance ve volbě přátel, partnera či vkusu příznivě motivuje adolescenty ke konání.

Dle Vágnerové (2007, s. 10) je jistou nevýhodou pro rozvoj osobnosti „dospělého adolescenta“ pokračující soužití s rodiči a tedy přetrvávání závislosti na nich, což je zapříčiněno jak ekonomicky (nemožnost vlastního bydlení zejména kvůli financím), tak do určité míry tradicí české společnosti, která považuje za samozřejmý život s rodiči, dokud je člověk svobodný (přestože už je dospělý).

Vrstevnícká skupina je pro adolescenta jedním z nejdůležitějších zdrojů sociální i emoční opory. Částečně uspokojuje potřeby jistoty a bezpečí, které jsou v průběhu procesu osamostatňování se v rodině výrazně oslabeny. Poskytnutí zázemí na jiném místě, než v prostředí rodiny, dovoluje adolescentům odpoutat se z pevnějších rodinných vazeb.

Podle Vágnerové (2005, s. 371) slouží vrstevnícká skupina jako opora v procesu vytváření individuální identity. Skupinová identita přestává být tak významná – vliv vrstevnícké skupiny je na vrcholu v 15-16 letech, poté vlivu ubývá, skupina se vnitřně diferencuje a vytvářejí se klinky, v kterých jsou jedinci spojováni hlubšími přátelskými vztahy trvalejšího charakteru.

Přátelství bývá charakterizováno především vzájemným sdílením pocitů (dobrých i špatných), důvěrou a porozuměním. Dle Vágnerové (2005, s. 379) je pro starší adolescenty v přátelství důležitá jistota vzájemného pochopení a akceptace. Potřeba přátelství je v tomto období velmi silná, tyto vztahy představují důležitou emoční vazbu a slouží také jako kontext pro sebepoznání a zdroj opory při zvládání různých problémů (Vágnerová, 2005, s. 378). Starší adolescenti mohou tyto potřeby uspokojovat v partnerských vztazích a rovněž by měli být schopni akceptovat i potřeby svého partnera a sladit je s vlastními.

Pro označení partnerského vztahu mezi adolescenty je typické pojmenování „romantický vztah“ (Slater, Bremner, 2011, s. 573-574). Autoři vnímají romantický vztah dokonce jako synonymum pro adolescentní vztah. Tyto vztahy prochází v období adolescence různými úrovněmi vývoje. Od fáze zamilovanosti až po skutečné navázání vztahu a chození s někým. Nejvyšší úroveň adolescentního vztahu je dosažení intimity. To je dle Vágnerové (2005, s. 384) možné nejdříve na konci období, kdy je jedinec zralejší a schopnější sdílet s partnerem jeho pocity, akceptovat jeho potřeby a vzdát se kvůli němu i uspokojení vlastních potřeb. To se může stát až tehdy, kdy adolescent dosáhne uspokojivého vymezení vlastní identity – nezralá identita totiž intimitu nepřipouští (Vágnerová, 2005, s. 384).

Je důležité nepodceňovat první lásky adolescentů. I když si jako dospělí můžeme klást otázku, jak silný jejich cit v patnácti letech asi může být, z jejich pohledu se jedná o cit

možná nejsilnější, jaký ve svém životě zažili, a o to hlubší je zklamání, které mnohdy následuje po nevydařeném vztahu. I tyto krátkodobé a zvenčí možná nepodstatné vztahy mohou adolescenty do budoucna velmi ovlivnit a současně ovlivnit období prožívání jejich první, opravdové lásky.

Jak krásně vyjádřili Vašutová a Gregor (2013, s. 19): *Při těchto prvních pokusech o sblížení se prověřuje a rodí síla a hodnota jejich lásky budoucí.*

Sekundární vzdělávací instituce stojí na počátku období adolescence. Se změnou školy souvisí také změna sociálního prostředí – noví spolužáci, učitelé a někdy i obyvatelé nového města, v kterém dospívající začne navštěvovat školu. Dle Vágnerové (2005, s. 349) vede nástup do školy k další sociální diferenciaci spojené s rozvojem určitých vlastností a dovedností, resp. i s obměnou hodnotové hierarchie.

Pracoviště ovlivňuje sociální identitu adolescenta, který je definován nejen svou profesní rolí, ale zároveň institucí, pro kterou pracuje, nebo přímo zaměstnavatelem (Vágnerová, 2005, s. 349). Adolescent se nyní poprvé setkává s věkově různorodou skupinou pracovníků, doposud se dostával do kontaktu především s vrstevníky. Nyní se musí naučit komunikovat a vycházet i s o generaci staršími lidmi jako se sobě rovnými. Důležité pro vstup do profese je také zvládnutí interakce s lidmi v nadřazeném i podřazeném postavení.

1.8 Psychosexuální vývoj

Sexualita je velmi důležitou součástí života (nejen) adolescentů. Její nepochybný vliv na celou osobnost je určen zejména osobním pojetím a přístupem k sexualitě každého jedince. Osobnost člověka spoluvytváří, ale také ji odráží. Obohacuje ji, ale pouze v případě, kdy ji adolescent uchopí tím správným způsobem a vtiskne jí skutečně lidský rozměr, založený na lásce k druhému. Dle Vašutové a Gregora (2013, s. 18) nám toto příroda do vínku nedala, je potřeba dospívající generaci k takovému přístupu vychovat.

Stejně zákonitý jako tělesný pohlavní vývoj je i vývoj psychický a sexuální – a přece, před ním i rodiče a vychovatelé dvacátého a jednadvacátého století tvrdošijně zavírali a stále zavírají oči. Postačilo by, kdyby si vzpomněli na vlastní dětství a nepotlačovali přitom zážitky, za něž se kvůli nevhodnému výchovnému zákroku dospělých dodnes stydí, anebo je odsuzují. (Vašutová, Gregor, 2013, s. 18)

V období adolescence dochází k postupnému sexuálnímu dozrávání. Sexuální styk je pro adolescenty pouze prostředkem k potěšení, význam jeho reprodukční složky zatím zůstává

v pozadí a po celou dobu adolescence zpravidla nemá významnější hodnotu, spíše naopak – mnohdy je chápána jako nepříjemná komplikace. Dle Vágnerové (2007, s. 9) většinou až na pokročilejším stupni vývoje osobnosti dospělého je postoj k sexualitě ovlivněn potřebou mít dítě a tudíž se sexuální aktivita stává prostředkem ke zplození dítěte.

První sexuální styk je velmi důležitým mezníkem v životě adolescenta a záleží nejen na jeho osobnosti, ale také na výchovném působení rodičů, zda ponechá na duši adolescenta pozitivní či negativní stopu.

Jak uvádí Říčan (2004, s. 204), *postup od prvního fyzického přiblížení až po sexuální styk může trvat i několik let, zatímco někdy stačí i jediný večer – pokud jsou partneři opilí, stačí pak ještě méně.*

Říčan (2004, s. 204) dále uvádí, že v případě, kdy je jeden z partnerů zkušenější, je tento postup mnohem rychlejší, což však ve většině případů znamená spíše ztrátu než zisk pro méně zkušeného partnera. V těchto případech se situace může schylovat až k násilí, a tím i k celkovému narušení citového vývoje. Méně zkušení partneři případnému nátlaku však jen stěží odolávají – mnohdy z důvodu pocitů studu, viny, strachu z úplného odmítnutí či rozchodu. Především dívky jsou k sexuálnímu styku často psychicky nuceny. Tento fakt mívá neblahý důsledek pro jejich další vývoj, kdy jedna špatná zkušenost se může vracet při každém dalším pohlavním styku, přestože již probíhá za příznivých okolností, za souhlasu obou a s tím „pravým“ partnerem.

Je důležité, aby si dospívající uvědomili, že pokud se na sexuální styk necítí dostatečně připraveni, vždy mají možnost odmítnutí, a to bez jakýchkoliv pocitů studu, viny či obav z důsledků odmítnutí. Úlohou rodičů a vychovatelů je otevřeně s nimi o tomto mluvit a ukázat jim možnost svobodné volby. Dospívající si časem tuto skutečnost sami uvědomí, většinou již bývá pozdě a jejich vývoj je nenávratně poškozen.

Dle Říčana (2004, s. 205) se celé sblížení jen v některých případech uskutečňuje s jediným partnerem. *Adolescenti často střídají partnery svých milostných her, bývají si dobře vědomi, že jen experimentují (samozřejmě i se svými city, ne jen s těly) a že chtějí „co nejvíce užít“.* (Říčan, 2004, s. 205)

Adolescenti často již počínají své vztahy s myšlenkou brzkého rozchodu. Toto období, odborně nazývané *polygamní stadium sexuálního vývoje*, je součástí života každého adolescenta a nemělo by být odsuzováno. Je jakousi přípravou na budoucí zralý vztah a sexuální život a v naší kultuře se v určité, „zdravé“ míře i toleruje. Dospívající, kteří si tímto sta-

diem neprojdou, často v pozdějším věku strádají a mnohdy ukončují dlouholeté vztahy kvůli silnému pocitu, že si dostatečně neužili, nezískali dostatek zkušeností a chtějí si sexuální zážitky vynahradiť, dokud jsou ještě „mladí“.

Je nesporné, že mezi adolescenty jsou obecně rozšířeny autoerotické (masturbační) praktiky a že jsou většinou jakýmsi předzkoušením pozdějších heterosexuálních zájmů (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 156).

Přestože předsudky o škodlivých následcích masturbace jsou v dnešní době většinou překonány, stále mnoho adolescentů pociťuje špatné svědomí či pocity viny.

Jestliže se vyskytnou občas průvodní neurotické projevy, jsou spíše následkem rozporu mezi skutečně prováděnými praktikami a společenskou morálkou. Je-li ovšem masturbace extrémně častá, může oslabit vývoj jiných zájmů a kulturních orientací. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 156)

2 VSTUP DO SAMOSTATNÉHO ŽIVOTA

Období adolescence představuje jakousi přechodnou fázi života, v níž se mladí lidé připravují s již získaným vzděláním a kvalifikací na životní dráhu, profesní kariéru, vstup do manželství a založení rodiny. Jedná se o životní etapu, v které se adolescenti rozhlížejí, vytvářejí si představy o životě, hledají vzory a formulují si životní cíle. Obecně můžeme říci, že adolescence je přípravou na vstup do samostatného života. V okamžiku, kdy jsou adolescenti schopni žít samostatně ve všech směrech, svobodně a nezávisle se rozhodovat a konat, pak můžeme říci, že jsou opravdu dospělí.

Pokud mluvíme o samostatnosti, nemyslíme jen tu ekonomickou. Přestože se adolescent ekonomicky odpoutá od rodičů, neznamená to, že je schopen bez nich žít. O samostatnosti hovoříme tehdy, kdy je dospívající odpoután jak ekonomicky, tak i psychicky a sociálně, samozřejmě pouze do určité míry. Vazby na rodiče zůstávají velmi silné až do konce života.

Rozhodujícím okamžikem v procesu osamostatňování se je volba povolání. Ta ovlivňuje načasování prvního kroku směrem k vlastnímu bydlení. Znamená totiž pravidelný finanční příjem, který jedincům dovoluje se ekonomicky odpoutat od rodičů.

Kučera (2000, s. 45) uvádí, že až do roku 1989 museli mladí lidé počítat s tím, že o jejich osudu mohou rozhodnout do značné míry učitelé, sousedé, nadřízení rodičů či jiní „mocní“. Kromě toho hrálo velký význam postavení rodičů. Z těchto důvodů byla pro dospívající volba povolání někdy daná, jindy velmi omezená. Dnešní mladá generace má volbu zcela ve vlastních rukou. Přestože mají možnost zvolit z celé škály povolání, rozhodování za těchto podmínek je někdy těžší než se pouze přizpůsobovat a hledat možná východiska, jako tomu bylo dříve.

Dalším závažným momentem v životě každého člověka jsou dále volba partnera a založení vlastní rodiny. Adolescenti si zatím vytváří pouhé představy o manželství a rodičovství, které většinou uskutečňují až v pozdějším věku. Kraus (2006, s. 16) uvádí současné statistické údaje, které ukazují průměrný věk závažné volby partnera a založení rodiny, které se v současnosti posouvá do čím dál pozdějšího věku. U chlapců činí tento věk téměř 29 let, u dívek se posunul na 26,5 roku (Kraus, 2006, s. 16).

Všechny uvedené životní okamžiky a volby kladou dle Krause (2006, s. 16) značné nároky na samostatnost, iniciativnost a cílevědomost každého jedince a tím ověřují schopnosti realizovat osvojené poznatky a vzory chování v praktickém životě.

Dospělost vyžaduje zásadní změnu v dosavadní životní orientaci od převažujícího receptivního zaměření k aktivnímu, produktivnímu přístupu. (Kraus, 2006, s. 16)

Adolescent při vstupu do samostatného života už tedy nejenom přijímá materiální i duševní hodnoty, rady a zkušenosti od dospělých, ale nyní je i sám dává, vytváří si nové a sám aktivně jedná. Navíc za své činy, chování a rozhodnutí nese plnou zodpovědnost, proto by se měl umět spolehnout především sám na sebe.

2.1 Emancipace od rodiny

Pro období adolescence je typická silná touha po emancipaci od rodičů. Ani v těch nejoptimálnějších podmínkách však tento proces není snadný, a to nejen pro děti, ale taktéž pro rodiče.

Plaňava (2000, s. 175) odkazuje na Hoffmana (1984), který uvádí čtyři dimenze separace:

1. emocionální nezávislost reflektuje osvobození od potřeby emoční opory a souhlasu rodičů;
2. funkční nezávislost spočívá v osvobození od potřeby fyzické i ekonomické účasti ze strany rodičů;
3. postojová nezávislost určuje stupeň odlišnosti postojů, hodnot a přesvědčení rodičů a dospívajících;
4. konfliktová nezávislost odráží absenci pocitů viny, hněvu a resentmentů ve vztazích mezi rodiči a dospívajícími.

U mnohých adolescentů se můžeme setkat s konfliktem mezi těmito dimenzemi. Často usilují o emocionální nezávislost ve smyslu osvobození od souhlasu rodičů, na druhé straně však v případě obtíží jejich emoční podporu až přehnaně vyhledávají. Dále se chtějí od rodičů lišit v názorech, hodnotách i přesvědčení, často je tato snaha pouze jakousi vzpourou proti nim a snahou získat touto cestou pocit nezávislosti. Ve skrytu duše s jejich názory a přesvědčeními souhlasí a je velmi pravděpodobné, že se k nim v dospělosti přiznají. Nejčastější rozpor pak probíhá v oblasti funkční nezávislost. Přestože se adolescenti reálně stávají emocionálně, postojově i konfliktově nezávislí, funkčně jsou na rodičích stále závislí a vlastně ani o nezávislost v této oblasti nestojí.

Obecně platí, že proces emancipace od rodiny má být v období adolescence ukončen. Dle Vágnerové (2005, s. 357) by mělo být dosaženo stabilizace vzájemných vztahů, akceptace osamostatnění adolescenta a uchování pozitivního vztahu s rodiči. Konflikty by se měly objevovat v mnohem menší míře, a pokud přece jenom, výsledkem by měl být kompromis, kterého by již „dospělí adolescenti“ měli být bez problému schopní. Na konci procesu separace ze závislosti na rodině by měl být adolescent dle Vágnerové (2005, s. 357) akceptován jako téměř dospělý jedinec se všemi právy a minimem povinností.

Podle Langmeiera a Krejčířové (2006, s. 153) mnozí rodiče dítě „nechtějí ztratit“ a zvláště matky se snaží udržet dosavadní závislost dítěte na nich, jiní naopak nutí dítě do předčasné samostatnosti, pro kterou ještě nedozrálo. Každé dítě si hledá svůj způsob, jak se postupně od rodičů osamostatnit a potřebuje různě dlouhou dobu pro dokončení tohoto procesu. Autoři dále uvádí, že nejčastějším způsobem bývá revolta proti rodičům, kritika a výtky směřující k jejich skutečným nebo fiktivním nedostatkům, pocity studu za projevy něžnosti a lásky ze strany rodičů a odmítání jejich přílišné kontroly. Na druhé straně mnohdy až nekriticky přijímají nové vzory a nové životní cíle (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 153).

Pokud se dospívajícímu nepodaří uvolnit se z přílišné závislosti na rodičích a přemístit z části své vazby z rodičů na vrstevníky, může docházet k různým problémům. Ty se mohou projevit obratem lásky k rodičům v nenávist, úcty v pohrdání. Sami adolescenti těmto pocitům a projevům chování často nerozumí, tak se je snaží „racionálně“ vysvětlit jako zaviněné nerozumným chováním rodičů. Jiní dospívající dle Langmeiera a Krejčířové (2006, s. 153) reagují na domnělé nebezpečí ztráty rodičovské lásky pasivním odmítáním nových vztahů a regredují na dřívější stupeň infantilní závislosti. Mnozí adolescenti volí jako způsob srovnání se s emancipací od rodičů uzavření se do světa svého vlastního nitra, do přehnaného denního snění, do fantazií svého budoucího, nereálného vyniknutí nebo si naopak libují v pocitech ublíženosti a utrpení (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 153). Další adolescenti se uzavírají vůči vrstevníkům a odmítají jejich životní styl. Únik z nezvládnuté situace může dle Vágnerové (2005, s. 362) představovat i zkratkové uzavření manželství, které lze mnohdy vysvětlovat jako záměnu osob v obdobné roli. Adolescent mnohdy pouze vymění rodiče za manželského partnera a od něj očekává totéž (Vágnerová, 2005, s. 362).

Ať už adolescenti zvolí jakýkoliv způsob srovnání se s následky procesu emancipace od rodičů, je třeba pochopení ze strany rodičů a snaha usnadnit jim překonání tohoto vývojevého úkolu na cestě za dospělostí. Všechny uvedené způsoby se u adolescentů prolínají v menší či větší míře, až jim nakonec pomohou nalézt vlastní úspěšnou cestu.

I přes silnou touhu adolescentů po osamostatnění se a získání nezávislosti, v současnosti je jedním z trendů naší společnosti posouvání odchodu dospívajícího z primární rodiny. Prodlužuje se doba studia, posouvá se věk nástupu do zaměstnání a také založení své vlastní rodiny. Dříve byl odchod z domova jednoznačným znakem nezávislosti dospívajícího a zároveň jeho vstupenkou do světa dospělých. Dnes tomu však tak není. Adolescent je sice dovršením osmnácti let plně zodpovědný za své činy, reálnou soběstačnost po stránce ekonomické však získává stále později. Někteří adolescenti zůstávají doma s rodiči, protože jim jejich ekonomická situace nedovoluje domov opustit, z důvodu nenalezení zaměstnání či přijatelného bydlení. Někteří však zůstávají doma, přestože jim to ekonomická situace dovoluje, a to pouze z důvodu pohodlnosti. Dle Vašutové a Moravce (2013, s. 41) preferují posunutí okamžiku přechodu do dospělosti a přijetí plné zodpovědnosti.

Také Kraus (2006, s. 17) hovoří o oddalování odchodu z domova: *Určitá závislost na rodině (společný byt, finanční spojení, známosti rodičů) není považována mládeží za omezující ji v její vlastní dospělosti a volnosti. Uvažují o bydlení s rodiči jako o příjemném životě, který je neomezuje v jejich samostatnosti, který je doprovázen stykem s kamarády, pobyty v zahraničí a dlouhým studiem.*

Dříve byla pro mladé jedince typická snaha dostat se co nejdříve z rodiny ven. V současnosti však většina zůstává co nejdéle doma. Domov má dle Krause (2006, s. 17) pro současnou mládež především podpůrnou funkci, která je doplněním pro jejich svobodný život a rozhodování. Pro adolescenty je tato možnost života tou jednodušší variantou – na jedné straně mají svobodu téměř ve všech oblastech života, jsou samostatní a rodičům nedávají příliš nárok na to ovlivnit jejich život a rozhodování. Nemusí tedy opouštět rodinu, aby získali svobodu rozhodování a chování. Na straně druhé jim po ekonomické stránce bydlení s rodiči usnadňuje jejich finanční situaci a tento život jim vyhovuje. Problém většinou nastává až tehdy, kdy si adolescent nachází vážnou známost a nenachází doma dostatek soukromí. V momentě, kdy se rozhodnou založit rodinu, je většinou odstěhování a odpoutání od rodičů již nevyhnutelné.

2.2 Profesionální příprava

Období adolescence začíná důležitým mezníkem, kterým je ukončení základní povinné školní docházky. Adolescenti jsou postaveni před důležitou životní volbu, jakým směrem se bude ubírat jejich další, odborné vzdělávání. Tímto momentem zároveň započínají profesionální přípravu a jejich rozhodnutí většinou ovlivňuje celý zbytek života.

Takové životní rozhodnutí by mělo být činěno po vyjasnění profesního očekávání a formulaci profesní perspektivy. (Jedličková, 2006, s. 31)

Adolescent stojí poprvé před jakousi překážkou k přijetí na vysněnou střední školu a tou jsou přijímací zkoušky. Tady se poprvé děti rozdělují do škol také podle jejich rozumových, uměleckých či praktických schopností.

Kraus (2006, s. 16) uvádí tři kategorie mladých lidí v tomto zlomu, kteří:

- a) jdou studovat, učit se (ale bývají na tom hmotně hůře);
- b) nechtějí nikam nastupovat;
- c) se nikam nedostali.

Poslední dvě kategorie reprezentují ohroženou část populace (dnes je to místy až $\frac{1}{4}$ populace), z níž značné části vyhovuje a postačuje přijímat podporu (Kraus, 2006, s. 16). Řada evropských zemí hovoří o této části populace jako o „zapomenuté mládeži“.

Co se poslední kategorie týče, pokud u této skupiny existuje reálný zájem o studium, většinou volí nějakou prozatímní alternativu (např. jazykovou školu), a po roce se na „vysněnou“ školu zkouší dostat znovu.

2.2.1 Volba povolání

Dalším důležitým momentem v studijním životě adolescenta je ukončení středoškolského vzdělání. Pro adolescenty přichází další okamžik vážného rozhodování, a to ohledně příštího studia a směru profesní přípravy či vstupu do praxe. Tento moment bývá udáván jako mezník označující vstup do světa dospělých, avšak většinou nepřichází okamžitě – mnohdy je cesta za povoláním a tedy i ekonomickou samostatností ještě velmi dlouhá. Adolescenti, kteří se rozhodnou pro vysokoškolské studium, často vstupují do tzv. postadolescentního stadia.

Dle Farkové (2009, s. 40) jde při volbě v této oblasti vždy o vzájemné sladění dvou základních tendencí. Z osobního hlediska jde o volbu oblasti, která bude jedince co nejvíce uspokojovat z hlediska jeho schopností, zájmů a osobních sklonů. Na straně druhé je však také tlak společnosti po získání pracovníků, kteří by co nejlépe přispívali k uskutečnění společenských úkolů.

Jen málokterý mladý člověk má tak vyhraněné zájmy a tak silnou tendenci po seberealizaci, že si vynutí povolání bez ohledu na vnější podmínky. (Farková, 2009, s. 40)

Na základě uvedeného můžeme rozlišit při volbě předprofesní přípravy následující typy, které uvádí Farková (2009, s. 40):

A: Volba závisí na přáních rodičů či jiných významných dospělých osob v životě adolescenta nebo podle nahodilých vnějších faktorů. Na osobní sklony nebo zájmy adolescenta není přihlíženo. Převažuje pasivní podřízenost.

B: Volba je jakýmsi kompromisem mezi přáním jedince a vnějšího tlaku. Člověk v období adolescence většinou nemá zcela jasnou a ucelenou představu o svém budoucím povolání. Pro konkrétní profesi se rozhoduje později nebo pod vlivem tlaku okolí. Zde převažuje rovnováha.

C: Volba závisí zcela na osobním plánu jedince, který má většinou už dlouho předem promyšlený. Takoví adolescenti bývají velmi iniciativní, cílevědomí a rozhodní.

Pokud bychom se měli zamyslet nad jakýmsi „ideálním typem“ volby, zřejmě by to byla volba poslední. Ne každý má však dispozice k tomu umět se takto rozhodovat. Vše se odvíjí od charakterových vlastností člověka a také záleží na podpoře jeho rodiny i širšího okolí. Přesto by osobní rozhodnutí, potenciál i zájem měli být vždy v popředí, a tlak okolí by měl spíše dopomoci k rozhodnutí, ne jej zcela ovládnout.

Podle Farkové (2009, s. 40) byl z hlediska výskytu v populaci ještě před nedávnem nejsilněji zastoupen typ B. Postupem transformace společnosti se ukázaly další trendy, které je možné v této oblasti vysledovat a na které je třeba přihlížet (Farková, 2009, s. 40):

- rodina vyvíjí silný tlak na volbu profesní přípravy dítěte pouze a především kvůli budoucím peněžním ziskům a vůbec nerespektuje a nezajímá se o schopnosti dítěte;
- předpoklady dítěte nemohou být prioritou, protože se rodina musí ohlížet na místní nabídku škol v závislosti na možnou ekonomickou zátěž;
- rodina ovlivňuje profesní přípravu dítěte v závislosti na jejím současném sociálním statusu – snaží se ho prostřednictvím budoucí profese dítěte udržet nebo posílit a předpoklady dítěte jdou tak opět stranou.

Rodina by měla být pro dospívajícího vždy podporou. Přestože by dle jejich názoru mohla být volba povolání jejich potomka nesprávná, měli by se snažit o ovlivnění pouze radou a vysvětlením, ne příkazy a zákazy. Adolescenti v tomto období ne vždy vidí reálně svou budoucnost a jejich představy jsou mnohdy naivní. Pokud by však při ovlivňování výběru profese došlo k velkému nátlaku či striktním příkazům, adolescenti by se mohli začít bouřit

a jejich studia by tak mohla být i předčasně ukončena. Vždy je potřeba jít cestou kompromisů a domluvy. Pokud je volba profesní přípravy závislá na ekonomické situaci rodiny, která je velmi slabá, je potřeba pochopení i ze strany adolescentů. Ti mají navíc možnost přivýdělků prostřednictvím různých brigád apod.

Pro některé dospívající je výběr profese velmi obtížný, protože ještě nejsou pro zodpovědnou volbu dostatečně zralí – speciální schopnosti se u nich teprve formují (Vašutová, Moravec, 2013, s. 41). Nejistota je navíc ještě zvyšována tím, že rozhodnutí musí být uskutečněno v období, kdy jsou adolescenti ještě zájmově nevyhranění a kdy není dokončen ani vývoj jejich schopností a charakterových vlastností, a kdy proto také svá rozhodnutí často mění (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 160). Autoři uvádějí, že mnozí z adolescentů již po dvou až třech letech studia přicházejí na to, že jsou se svou volbou nespokojeni, a usilují o změnu.

Zpočátku je plánování profesní kariéry založeno na představách a přáních adolescentů, které se vždy nemusí shodovat s jejich reálným potenciálem a schopnostmi vykonávat danou profesi. Mohou se objevit také jiné překážky, které stojí v cestě za vysněnou profesí (např. ekonomické, rodinné, apod.).

Dle Vágnerové (2000, s. 295) je nástup do zaměstnání a s ním související přijetí profesní role relativně definitivním řešením. Je velmi důležité, aby byla tato role přijata pozitivně – pokud se tak nestane, může to pro mladého člověka znamenat omezení seberealizace i s výhledem do budoucna.

Role zaměstnance může mladému člověku přinášet problémy dané rozporem mezi skutečností a jeho očekáváním. Ekonomická samostatnost je spojená s větší osobní svobodou, ale na druhé straně přináší zaměstnání mnohá omezení a vyžaduje od člověka vyšší míru zodpovědnosti. Role zaměstnaného, výdělečně činného člověka je pozitivně akceptována těmi adolescenty, pro něž byla škola tíživá. Zaměstnání jim přinese v tomto směru úlevu, neboť nový pracovník nebývá hodnocen podle toho, jak se učil ve škole, nýbrž podle toho, jaký v práci podává výkon. (Vágnerová, 2000, s. 295)

Nemalý vliv na profesní přípravu mají dosavadní zkušenosti s pracovní činností, ať už ve formě brigád, praxí či jiného pracovního poměru. Obecně se má za to, že tato zkušenost má na mladého člověka pozitivní vliv. Při zobecňování bychom však v tomto případě měli být opatrní – vliv pracovní zkušenosti je totiž velmi ovlivněn jak pracovními podmínkami a prostředím, které nemusí být vždy vhodné, ale také schopnostmi, dovednostmi i osobními

charakteristikami. Pokud uvedené osobní faktory nejsou v souladu s daným druhem pracovní činnosti, pak si mladý člověk odnese spíše negativní pocity, které ho můžou ovlivnit při každé další pracovní zkušenosti.

Některé typy pracovních činností kvůli fyzické náročnosti, nepříznivým pracovním podmínkám, nevyhovujícím interpersonálním vztahům, monotónnosti, rozporu s očekáváními a reálnými schopnostmi mladých pracujících mají v podstatě záporný účinek – mohou navodit pocit odcizení. (Vašutová, Moravec, 2013, s. 43)

Vašutová a Moravec (2013, s. 42) odkazují na Palmonariho (2011), který uvádí dimenze, podle nichž by měly být zkoumány zkušenosti s pracovní činností mladých lidí:

- možnost získat znalosti,
- možnost vyzkoušet si samostatnost,
- příležitost k důležitým sociálním interakcím.

Podrobné hodnocení těchto dimenzí může ukázat pozitivní nebo negativní vlivy. K získání těchto pozitivních vede právě existence vhodných podmínek.

U raných zkušeností s pracovní činností často dochází ke střetu práce a vzdělání. I tento střet má dvě strany. Pozitivním vlivem je skutečnost, že je dospívající nucen uspořádat si vlastní čas a vhodně jej vydělit na práci a studium, jehož součástí musí být i domácí příprava. Negativně však působí, pokud se adolescent i přes správné rozvržení času nestíhá dostatečně věnovat studijní nebo pracovní činnosti. Co se školy týče, můžeme od dospívajícího očekávat zhoršené studijní výsledky i určité narušení osobního rozvoje.

3 VÝCHOVA

Výchova je vedle prostředí a dědičnosti jedním z nejvýznamnějších činitelů formování osobnosti člověka.

V odborné literatuře se můžeme setkat s velkým množstvím definic vysvětlujících pojem výchova. Někteří autoři zdůrazňují pouze určitou, praktickou oblast, které se výchova dotýká, avšak nepostihují celou její podstatu. Pro ilustraci uvádí Čábalová (2011, s. 29) následující vymezení výchovy: výchova jako příprava na život, na práci, výchova jako prostředek k harmonickému rozvoji osobnosti, výchova jako příprava k osvojování sociálních rolí, k sebevýchově, výchova jako aktivita lidského jedince apod.

Tato vymezení sice o obsahu výchovy vypovídají, pro úplnou a přesnou definici je však třeba podtrhnout právě její komplexnost.

Pelikán (1995, s. 36) ve svém pojetí výchovy zdůrazňuje především nepřímé působení na jedince. Přímé pedagogické ovlivňování autor neadmítá, avšak mělo by být použito v konkrétních vymezených situacích a vždy by mělo být v souladu s působením nepřímým.

Výchovu definuje jako: *cílevědomé a záměrné vytváření a ovlivňování podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimuluji- cích jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osob- ností.* (Pelikán, 1995, s. 36)

Z uvedené definice tedy vyplývá, že nejen přímé působení na jedince je možnou cestou k ovlivňování vychovávaného, ale především nepřímé působení, tedy ovlivňování život- ních podmínek. U dítěte tak dochází k budování vlastního zkušenostního základu podlože- ného jak kognitivně, tak i emocionálně. A právě s emocemi spojené zkušenosti a zážitky jsou ve výchově zpravidla nejefektivnější.

Důležitá je ve výchově také uvedená autenticita osobnosti. Cílem výchovy není dítě pře- tvořit k obrazu svému, ale ponechat jeho individualitu a jedinečnost pro další rozvoj.

Jak krásně vyjádřil Pelikán (1995, s. 38): *výchovu nelze chápat jako manipulaci jedinci se snahou všechny přizpůsobit jednomu vzoru, ale jako vytváření prostoru pro individuální rozvoj těch vnitřních sil v člověku, které mu umožňují seberealizaci v lidském společenství.*

Smyslem takto pojaté výchovy je vedení dítěte k vytváření vlastního uceleného obrazu světa a ujasnění místa v něm (Pelikán, 1995, s. 37).

Výchovu dále definuje Bakošová (2005, s. 48), která ji chápe z pohledu sociální pedagogiky jako pomoc ve smyslu provázení dítěte životem tak, aby se stal člověkem, aby uměl plnohodnotně prožít život.

Autorka uvádí, že výchova by měla zohledňovat všechny poznatky o člověku a vychovávat celého člověka tak, aby došlo ke spojení srdce a mysli. Taková výchova, kde i nezáměrné výchovné působení na dobrých základech hodnotové orientace v rodině je doplněná dialogem, má možnost na úspěch. (Bakošová, 2005, s. 48)

Kraus (2001, s. 41) zdůrazňuje význam výchovy nejen pro jedince, ale také pro celou společnost. Definuje výchovu očima sociální pedagogiky jako *regulování, záměrné a cílené vystupování do celoživotního procesu zespolečňování jedince, probíhající v jistém konkrétním kulturně společenském systému.* (Kraus, 2001, s. 41)

Je to tedy proces podílející se jak na utváření osobnosti, tak na spoluutváření celé společnosti. Nemůžeme říct, že je výchova všemocná a na formování společnosti má největší podíl. Její značný podíl na fungování společnosti však vyvrátit nelze. Jak Kraus krásně vyjádřil (2001, s. 41): *Výchova je činnost životem podmíněná a život podmiňující.*

3.1 Prostředí

V souvislosti s výchovou vyvstává neméně důležitý pojem, a to pojem prostředí. Objevuje se nejen v souvislosti se společenskými vědami, ale také s vědami přírodními. Z hlediska každé vědy je příslušně definováno, obecně však můžeme říci, že se vždy jedná o předměty a jevy existující kolem nás, a to nezávisle na našem vědomí.

Jedná se tedy o jakýsi prostor či objektivní realitu kolem nás. Většina definicí dále uvádí, že tento prostor vytváří určitým způsobem podmínky pro život – jedná se o životní prostředí. Pokud mluvíme o prostředí z hlediska společenskovědních věd, tedy mluvíme o životě člověka a společnosti, dostávají se do popředí kromě přírodních faktorů (atmosféra, půda, fauna, flora) především podmínky kulturní a společenské.

Podle Krause (2008, s. 66) pak prostředí člověka zahrnuje vedle hmotných předmětů i vztahy, tedy vedle materiálního systému také systém duchovní, což jsou prvky jako věda, morálka nebo umění. Podstatné tedy je, že kromě podmínek, které umožňují jedincům žít v daném prostoru, nabízí prostředí zejména podněty pro rozvoj osobnosti, jež je důležitou součástí života každého člověka.

Životní prostředí člověka lze tedy definovat jako *tu část světa (prostor, který člověka obklopuje), s níž je člověk ve vzájemném působení, tj. na člověka působí svými podněty, ovlivňuje jeho vývoj a on na tyto podněty reaguje, přizpůsobuje se a také aktivně svou práci mění.* (Kraus, 2008, s. 67)

3.1.1 Typologie prostředí

Existuje celá řada typologií prostředí. Klapilová (1996, s. 24) uvádí jako nejzákladnější typologii z hlediska osobnosti. Dělí prostředí na:

- vnitřní, které zahrnuje dědičnost, aktuální zdravotní stav a psychickou a fyzickou kondici;
- vnější, zahrnující kromě materiálních složek také sociální vztahy.

Jednou z nejběžněji uváděných typologií je dělení prostředí z hlediska jeho velikosti. Dle toho rozlišujeme makroprostředí (prostor vytvářející podmínky pro existenci celé společnosti), regionální prostředí (prostor širší sociální skupiny uvnitř společnosti), lokální prostředí (prostor spojený zpravidla s bydlištěm) a mikroprostředí (prostor, v němž jedinec bezprostředně pobývá). V současnosti však nabývá na významu další typ prostředí, který přesahuje rámec jedné společnosti, a to prostředí globální neboli celosvětové.

Další kritéria, podle nichž můžeme dělit prostředí, uvádí Kraus (2008, s. 68-69):

- podle povahy činností: pracovní (školní třída, dílna), rekreační (hřiště, klubovna) a obytné prostředí;
- podle charakteru prostředí: přírodní (živá a neživá příroda), společenské (společenský systém, především vazby uvnitř společnosti), sociální (hustota a rozmístění obyvatel, profesionální, etnická, věková, vzdělanostní struktura) a kulturní (hmotné i nehmotné výsledky lidské činnosti) prostředí;
- podle povahy daného teritoria: venkovské, městské, velkoměstské prostředí a v současnosti velmi diskutované prostředí sídlišť;
- podle působících podnětů: podle frekvence rozlišujeme prostředí podnětově chudé nebo naopak přesycené, podle pestrosti rozeznáváme prostředí podnětově jednostranné, mnohostranné, nebo dle kvality dělíme prostředí na podnětově zdravé nebo vadné.

Prostředí můžeme dále rozdělit na prostředí přirozené, kam řadíme rodiny, sociální skupiny a lokální prostředí. Do protikladu přirozeného prostředí pak stavíme prostředí institucionální. Právě s tímto dělením budeme pracovat v následujících kapitolách, kde budeme hovořit o výchově rodinné, tedy výchově probíhající v přirozeném prostředí a ústavní výchově, tedy výchově realizované v institucionálním prostředí.

Všechny typy prostředí se prolínají a navzájem doplňují. Pokud hovoříme např. o prostředí společenském, je zřejmé, že se promítne dále třeba do prostředí na úrovni regionálního a zároveň do prostředí obytného. Při charakterizování daného prostředí je proto potřeba brát v potaz všechna kritéria třídění prostředí.

V neposlední řadě Kraus (2008, s. 71) uvádí dvě stránky každého prostředí – první můžeme nazvat stránkou materiální (věcnou, prostorovou), tu druhou pak stránkou sociálně psychologickou (osobnostně vztahovou). Materiální stránka znamená prostor, který dané prostředí vymezuje, tedy jeho stav, vyskytující se faktory (materiální, přírodní), vybavení věcmi apod. Druhou stránkou jsou lidé, kteří se v daném prostoru nacházejí, jejich struktura (věk, pohlaví, vzdělání) a vztahy mezi nimi.

3.2 Úloha prostředí ve výchově

Prostředí, do kterého se rodíme, v kterém žijeme, v nás zcela nepochybně zanechává patrné stopy a v různé míře nás ovlivňuje a poznamenává. Může mít jak pozitivní, tak negativní dopad na rozvoj naší osobnosti. Je však velmi složité určit, jaké prostředí je pro žádoucí rozvoj jedince optimální. Přestože se člověk nachází na první pohled ve špatném prostředí, ve skutečnosti to ještě neznamená, že na něho musí působit nepříznivě – a naopak. Jak uvádí Bláha (1927, cit. podle Kraus, 2008, s. 73):

Je mnoho jedinců, kteří se narodili a vyrostli v chalupách v lese, ve strádáních a nesnázích všeho druhu, a přesto vynikli. Říkáme, že pronikli přes tyto nepříznivé poměry, jimž děkují za svou silnou konstituci, bystrou inteligenci, zdravý úsudek, sociální morálku a rozvoj nejlepších vlastností. Je ovšem možné, že pro jiné jedince by tyto podmínky byly příliš tvrdé a výsledek by byl nepříznivý.

Podle Krause (2008, s. 74) může prostředí jednání člověka podpořit, nebo být překážkou (např. velký, hlučný prostor), přímo formovat (např. vyučovací kabina) anebo motivovat, mít signální funkci (anticipačně vyvolávat určité jednání).

Je tedy zřejmé, že prostředí působí na každou osobnost různě – jde o záležitost velmi individuální. Nakonec zůstává vždy na samotném jedinci, jak se s příznivými či nepříznivými vlivy prostředí vypořádá.

Prostředí není prvek statický. Neustále se mění a k těmto změnám mu nejvíce pomáhá člověk. Proto můžeme říci, že vztah mezi prostředím a jedincem je oboustranný – stejně jako lidé mění prostředí, tak prostředí ovlivňuje člověka i celou společnost. Kromě určitých změn mohou jedince prostředí i celkově utvářet – pak hovoříme o prostředí umělém. Opačným je pak prostředí přirozené, avšak současnosti bychom jen stěží hledali prostředí, do kterého lidský faktor nezasáhl.

Člověk sice je schopen do značné míry přizpůsobovat prostředí sobě samému, avšak na druhé straně se musí přizpůsobovat určitým okolnostem a podmínkám také on sám. Toto vyrovnávání se s podmínkami, s novými situacemi povahy společenské i přírodní, nazývá Kraus (2008, s. 75) adaptací. Pokud hovoříme vyloženě o přizpůsobování se sociálním situacím (které u člověka dominuje), pak jej můžeme označit adjustací, v případě neúspěšného přizpůsobení, tedy neschopnosti vyrovnat se s danou situací či podmínkami, hovoříme o maladaptaci (Kraus, 2008, s. 75).

Stejně jako prostředí ovlivňuje osobnost každého jedince, hraje velkou roli také v jeho výchově. Kraus (2008, s. 78) uvádí dvě základní role (funkce) ve výchově – situační a výchovnou.

Situační funkce prostředí může působit ve výchově ve směru výchovného působení, tj. v souladu s výchovnými cíli, tudíž pozitivně. Mnohdy se stává, že působí v rozporu se stanovenými cíli, a to negativně. Někdy může prostředí ve výchově působit také relativně neutrálně. Čábalová (2011, s. 46) v tomto smyslu hovoří o podmínkách výchovy, které z hlediska pozitivního či negativního vlivu dělí na eufunkční, dysfunkční a výchovně neutrální. Jako příklad situační funkce uvádí Kraus (2008, s. 76-77) situaci, kdy se vychovatel v dětském domově snaží vést děti k dodržování hygienických návyků. Pokud je v budově dostatek sprch, je působení prostředí i vychovatele v souladu. Pokud je však v budově jedna společná umyvárna, pak se veškeré výchovné úsilí mívá účinkem.

Výchovnou funkci Kraus (2008, s. 77) vysvětluje tak, že jednání dětí i dospělých se mění právě podle toho, jak střídají prostředí – děti se jinak chovají ve třídě, jinak na výletě, jinak v divadle apod. Dle autora navzdory individuálním rozdílům vykazuje chování všech lidí v určitém prostředí jistou shodu.

Vliv prostředí ve výchově je jistě nepochybný, přesto se ve výchově setkáváme v mnohem větší míře s přímým neboli intencionálním působením vychovatele na vychovávaného. Přitom největší účinek má výchova tehdy, kdy si vychovávaný neuvědomuje její působení. Proto je důležité v co největší míře využívat spontánnosti prostředí a při výchově působit především nepřímo (funkcionálně), prostřednictvím ovlivňování situací a podmínek prostředí. V souvislosti s tímto nepřímým působením vyvstává pojem pedagogizace. Dle Krause (2001, s. 108) znamená „pedagogizovat“ prostředí využít ho jako výchovného prostředku.

Jak krásně vyjádřil Kraus (2008, s. 77): *Jestliže víme o tomto manipulačním účinku prostředí, o jeho moci ovlivňovat jednání lidí, pak bychom měli této síly využít.*

Především je důležité, v případě diagnostikování prostředí, které je pro dítě ohrožující, toto ohrožení v co největší míře minimalizovat. Tuto moc má v rukou nejen sociální pedagogika, ale měla by být stěžejním cílem všech účastníků výchovného procesu dítěte. Kromě řešení již vzniklého problému je důležitá také prevence ohrožení prostředím. Další souvislost s ohrožujícím prostředím, která přichází do úvahy, je kompenzace prostředím. Tuto roli plní např. školy v přírodě, ozdravné pobyty atd.

3.3 Rodinná výchova

Rodina je pro dítě tou nejdůležitější sociální skupinou. Současně s tím, jak dítě prochází určitými vývojovými fázemi, se mění jeho vztah s rodinou. V období dětství je na rodině absolutně závislé – jak fyzicky, tak i psychicky a sociálně. V období dospívání dochází k oslabení emočních pout a zejména v období pubescence dochází k častým konfliktům mezi dětmi a rodiči. Postupně se jejich vztah stabilizuje a v období dospělosti by měly konflikty téměř vymizet spolu s materiální a do určité míry i psychickou závislostí dětí na rodičích. I přesto rodina zůstává pro člověka velmi významná a nenahraditelná po celý život.

Taktéž rodina jako taková prochází určitými vývojovými etapami – od partnerství po manželství přes rodičovství až po rodinu opuštěnou dětmi, čímž se opět vrací do manželské rodiny (Čábalová, 2011, s. 198).

Obecně můžeme dle Čábalové (2011, s. 196) rodinu popsat jako primární, neformální malou sociální skupinu, která je zároveň základní jednotkou lidské společnosti. Dále Čábalová (2011, s. 196) uvádí, že *rodina rovněž zprostředkovává dítěti předávání kulturních a*

společenských hodnot a norem sociálního chování. Je tvořena manželskými a pokrevními vztahy, případně vztahy vzniklými na základě osvojení.

Definování rodiny je v současné době komplikované, jelikož tradiční kritéria přestávají platit. Dříve byl určujícím prvkem všech rodin manželský svazek, dnes však přibývá soužití, kdy toto kritérium splněno není. Kraus (2008, s. 80) uvádí, že v současné době je dětí narozených v nesezdaném soužití přibližně třetina. I o takových soužitích hovoříme jako o rodinách. Důležitým kritériem těchto soužití je, aby členové žijící pod jednou střechou vzájemně spolupracovali, respektovali se a zodpovědně plnili funkce rodiny.

Plaňava (1983, cit. podle Kraus, 2008) zahrnuje v definici rodiny nejen její faktický popis, ale zároveň i smysl a účel: *Rodina je strukturovaným celkem (systémem), jehož smyslem, účelem a náplní je utvářet relativně bezpečný, stabilní prostor a prostředí pro sdílení, reprodukci a produkci života lidí.*

Fungující rodina poskytuje dítěti materiální i citové zázemí a s ním související pocit bezpečí a jistoty. Respektuje potřeby všech svých členů. Někdy se může stát, že potřeby dítěte jsou v rozporu s potřebami rodičů či jednoho z manželů. V takovém případě je důležité sladit potřeby všech. Nesprávným řešením je dlouhodobé naplňování potřeb a přání dětí na úkor rodičů a naopak. Jedinou cestou k všestranné spokojenosti je vzájemný respekt, pomoc a spolupráce všech členů rodiny.

Rodinu můžeme dělit dle mnoha kritérií. Podle výchovného stylu na autokratickou, liberální, demokratickou. Podle převládajícího modelu rodiny a dominance rodiče lze rozlišovat rodinu patriarchální (hlavní úloha otce) nebo matriarchální (hlavní úloha matky). Rodinu můžeme také rozlišovat na úplnou a neúplnou, kde chybí jeden z rodičů, a také na rodinu doplněnou, např. nevlastním otcem nebo dětmi.

Pokud mluvíme o rodině tvořené rodiči a dětmi, nazýváme ji rodinou nukleární (jadernou). Rodinu rozšířenou o blízké příbuzné nazýváme rodinou rozšířenou. Dále rozlišujeme pojmenování pro rodinu, v které jedinec vyrůstá – orientační, a rodinu, kterou později sám zakládá – prokreační.

Rodina představuje pro dítě první setkání s výchovou a socializačním procesem. Rodinná socializace je jen z části naplňována záměrným výchovným působením – probíhá především bezprostředně vlivem rodiny a jejího sociálního prostředí, které je závislé na osvojeném životním způsobu především dospělých členů rodiny (Klapilová, 1996, s. 27).

Rodina podle Čábalové (2011, s. 197) dítěti umožňuje socializaci tím, že ho orientuje na určité hodnoty, rozvíjí jeho sociální dovednosti a komunikaci. Právě rodiče jsou zodpovědní za správné hodnoty a sociální dovednosti, které si má dítě osvojit. Dítě do určité míry pouze přejímá to, co mu rodiče připravili.

3.3.1 Funkce rodiny

Kraus (2008, s. 81-83) uvádí obecné funkce rodiny, jejichž plnění je významné nejen pro členy rodiny, ale rovněž pro celou společnost.

1. Biologicko-reprodukční funkce představuje dvě složky, a to uspokojování pohlavního pudu a biologickou reprodukci obyvatelstva. Je tedy významná nejen pro jedince, ale také pro společnost.
2. Sociálně-ekonomická funkce rodiny, jejímž cílem je materiálně zabezpečit všechny členy rodiny. Ekonomická úroveň rodiny závisí na průměrném příjmu všech jejích členů, ale také na jejich spotřebě. Dle Bakošové (2005, s. 26) může tato funkce sehrát významnou roli při výchově dětí k práci a k racionálnímu hospodaření. Vzhledem k tomu, že je rodina chápána jako významný prvek v rozvoji ekonomiky celé společnosti, je tato funkce významná také pro společnost – nejen že se rodina zapojuje do výrobní i nevyrobní sféry v rámci výkonu určitého povolání, ale současně se stává spotřebitelem, na němž je trh do značné míry závislý (Kraus, 2008, s. 81).
3. Socializačně-výchovná funkce rodiny, jejíž úlohou je v rámci socializačního procesu zejména příprava dětí a mladistvých na vstup do praktického života. Zároveň vychází ze společenských cílů, které dle Bakošové (2005, s. 26) usilují o vychování svobodného člověka, schopného nést zodpovědnost za svoje činy, člověka humánního, mravního, kulturně i společensky vyspělého. Z tohoto hlediska je uvedená funkce také významná pro společnost.
4. Ochranná funkce spočívá v zajišťování životních potřeb všech členů rodiny
5. Rekreační funkce zahrnuje zábavné a relaxační aktivity pro všechny členy rodiny, zejména pro děti. Plnění této funkce se projeví nejen v tom, jakým způsobem tráví rodina volný čas, ale především v tom, do jaké míry ho tráví společně.
6. Emocionální funkce rodiny je nezastupitelná. Žádná jiná instituce nedokáže vytvořit podobné citové zázemí – tak potřebné a silné, navozující pocit lásky, bezpečí a jistoty.

Pokud rodina z nějakého důvodu v různé míře neplní své funkce, můžeme hovořit a poruše rodiny jako takové. Klapilová (1996, s. 28) uvádí poruchy konkrétních funkcí:

- porucha biologicko-reprodukční funkce se může projevit jako bezdětnost nebo neplánované rodičovství, event. velkým počtem dětí, vedoucím k nemožnosti plnit zodpovědně i ostatní funkce (nedostatek financí, času pro všechny děti apod.);
- porucha sociálně-ekonomické či ochranné funkce se může projevit v nouzi a hmotném nedostatku, což může vést až k ohrožení životních potřeb členů rodiny;
- porucha socializačně-výchovné funkce vychází ze tří možných situací: rodiče se o dítě nemohou, nedovedou nebo se nechtějí postarat.

Z hlediska plnění či neplnění uvedených funkcí dělíme rodinu na:

- funkční (plní všechny funkce);
- dysfunkční (některé z funkcí nejsou dostatečně plněny, rodina však zatím není podstatně ohrožena);
- nefunkční/afunkční (rodina již nefunguje a je podstatně narušen její chod a výchova dětí, je třeba dítě umístit do náhradní rodinné péče či zajistit jinou péči).

Problémem nefunkčnosti rodin je především jejich diagnostika. Mnohdy je velmi obtížné odhalit nefunkční rodiny a většinou při odhalení již bývá pozdě – vývoj dítěte je nenávratně narušen a je třeba mu zajistit jinou péči.

3.3.2 Výchovné styly

Jedno z nejdůležitějších posláních rodiny je výchovná péče o děti, která vede k naplnění výchovné funkce rodiny. Dle Procházkovy (2012, s. 106) jde o jedinečnou a neopakovatelnou příležitost předat dětem hodnoty a normy společenského chování, vést je ke vzdělávání a k sebevýchově a stát se pro ně výchovným vzorem. Předpokladem je však dostatečně zralá osobnost rodiče a láskyplný vztah k dítěti.

Každá rodina má své specifické cíle, vlastní způsoby, metody výchovného působení a také odlišné podmínky. V každé rodině se tedy praktikuje jiný výchovný styl. Neexistuje takový, který by byl ušit na míru všem dětem. Vždy je třeba reagovat výchovou na konkrétní situaci a jedinečnou povahu každého dítěte. Navíc je výchovný styl vždy ovlivněn mnohými činiteli – rodinnými zvyky, tradicemi, vzdělanostní úrovní rodičů i hodnotovou orientací. Přesto je vhodné vyhnout se anebo alespoň omezit nežádoucí výchovné styly. Dle Bakošové (2005, s. 33) především nepřipravenost rodičů na rodičovskou roli vede často k tomu, že se v rodinném prostředí vyskytují určité negativní tendence.

Klasifikace výchovných stylů realizovaných v rodinném prostředí je dle Procházky (2012, s. 107) úzce spojena se způsobem uplatňování autority ve výchově. Ta je vnímána jako jedna z rovin, kterou prožíváme převahu jedněch nad druhými, a to v poloze formální i neformální (Matějček, 1992, cit. podle Procházka, s. 107).

Procházka (2012, s. 108-109) uvádí tři základní výchovné styly, které rodiče ve výchově praktikují.

Autoritářská výchova je styl s nejvýraznějším uplatněním vlivu, síly a moci dospělého (Procházka, 2012, s. 108). Rodiče vyžadují od dítěte prostřednictvím příkazů a zákazů poslušnost a plnění zadaných úkolů. V případě nezdaru či jakéhokoliv odporu dítěte následují různé druhy trestů, mnohdy i fyzické. Autoritářská výchova potlačuje přirozenost dítěte, zbavuje ho odvahy, samostatnosti a snižuje mu sebevědomí. Negativní dopady takovéto výchovy na psychiku a další vývoj dítěte je nezpochybnitelný. Dle Procházky (2012, s. 108) zejména v dospívání může docházet k únikům dětí od rodiny a k rozvoji rizikových forem chování.

Volná (liberální) výchova je opakem autoritářské. Dítě je vnímáno jako zcela samostatná osoba a je ponecháno svému osudu. Rodiče se snaží (pokud vůbec) o vytvoření optimálních podmínek pro vývoj dítěte a dále výchovně nezasahují. Tento styl výchovy sice podporuje samostatnost, nezávislost a kreativitu dítěte, na druhou stranu však vede ke konfliktům s pravidly ve škole i v zaměstnání – dítě se totiž se stanovenými pravidly a jejich dodržováním doposud nesetkalo. Dle Procházky (2012, s. 108) navíc zvýrazněné ego dítěte vyvolává morální dilemata a školní či profesní konflikty. Zvýšené sebevědomí pak způsobuje problémy rovněž v sociálních vztazích.

Demokratická výchova vyjadřuje vychovatelovu snahu o soulad mezi nároky, požadavky a svobodou, prostorem ve výchově (Procházka, 2012, s. 108). Je založena na stanovení předem prodiskutovaných pravidel, osobním vzoru rodiče a poskytování podpory dítěti. Můžeme říct, že se jedná o harmonii požadavků vychovatele a přání dítěte. Základem je vzájemná komunikace. Autorita rodiče je však stále zachována.

Bakošová (2005, s. 34) uvádí další formu výchovy a tou je perfekcionismus. Takto vychovávané dítě je pod neustálým tlakem, že udělá chybu. To je velmi pravděpodobné, protože požadavky kladené na dítě jsou velmi vysoké, mnohdy až nereálné. Rodiče si tímto způsobem často kompenzují to, co sami doposud nedokázali a promítají své vlastní přání a nena- plněné tužby na dítě (takovou výchovu Bakošová konkrétně nazývá výchovou založenou

na projekci seberealizačních životních plánů do dítěte). Děti jsou vysokými požadavky často vyčerpané, ztrácí radost z činností, které by jim za normálních okolností činily radost a dochází u nich k poruchám sebevědomí. Ty se mohou projevovat obrannými reakcemi, např. snahou uniknout od povinností k nemoci (bolesti hlavy, nespavost, nevolnost), útekem do regrese (potřeba hrát si), útekem do apatie, snění apod. (Bakošová 2005, s. 34).

Dalším typem výchovy je dle Bakošové (2005, s. 34) výchova nedůsledná, založená na improvizaci. Projevuje se v rodinách, kde neexistují stálé pravidla, zásady, organizace práce či ovládání emocí. To, co rodiče jednou dítěti povolí, mu druhý den zakážou. Dítě pak netuší, co vlastně může a co ne, co je správné a co špatné, zda bude za své činy odměněno či potrestáno.

Bakošová (2005, s. 34) uvádí, že příčinou nedostatků ve výchově je v současnosti zejména nedostatek času rodičů. Autorka uvádí, že téměř 58% dětí vyjadřuje přání, aby se jim rodiče více věnovali (Bakošová, 2005, s. 34). Stejně, jako je uspěchaný současný svět, se stává uspěchaná a nedůsledná i výchova dětí. Rodiče budují své kariéry na úkor výchovy vlastních dětí, často to za ně dokonce vykonávají chůvy či prarodiče. Mnohdy rodiče své děti odbývají počítačem či televizí.

Za to, jaká je rodinná výchova, zodpovídá každý rodič sám. Neexistuje jednotný návod na to, jak vychovávat děti. Navíc, kvůli rozmanitosti rodinného prostředí a individuality každého dítěte by bylo naivní si myslet, že by takový návod mohl být aplikovatelný ve všech rodinách.

Můžeme se shodnout na tom, že rodiče by měli zodpovědně plnit své rodičovské povinnosti a naplňovat svou rodičovskou roli. Zároveň by měli vytvářet podmínky pro zdravý osobnostní vývoj dětí, což dle Bakošové (2005, s. 35) znamená *vytvoření optimální, rodinné klimy založené na respektování každého jedince, kde má každý svoje práva a povinnosti, kde existuje vzájemná úcta a respektování se. Rodiče by měli poskytnout svým dětem adekvátní vzdělání, měli by je naučit vyznat se v různých životních situacích, chránit jejich práva, vysvětlovat jim jejich povinnosti, být kladným příkladem ve vztahu k práci, k lidem, v životní filozofii, v hodnotové orientaci, posilovat jejich zdravé sebevědomí, připravit je na vstup do manželství a na rodičovskou roli a hlavně jim dát spoustu lásky, pozornosti a porozumění.*

3.4 Ústavní výchova

Při studiu tohoto tématu je důležité si nejprve přesně vymežit pojmy týkající se oblasti ústavní výchovy. V souvislosti s ní se setkáváme s několika zdánlivě podobnými termíny, které jsou mnohdy považovány za synonyma, jindy jsou striktně odlišována. Toto dilema se týká zejména pojmů *péče* a *výchova*. Sychrová (2014, s. 43) uvádí, že pokud mluvíme o ústavní péči zaměřené na pomoc dítěti, nejčastěji se u nás setkáváme s pojmem ústavní výchova. Podle autorky nemůžeme chápat pojmy péče a výchova jako synonyma. Zatímco ústavní výchova je většinou nařízena soudem, v zařízeních pro děti s postižením jsou děti umisťovány na žádost rodičů, proto je zde pojmenování ústavní výchovy poněkud zavádějící. Vzhledem k tomu autorka vnímá pojem ústavní péče jako širší a ústavní výchovu jako její součást.

Škoviera (2007, s. 30) je v pojmenování poněkud striktnější a jednoznačně se přiklání k termínu výchova a uvádí pro to několik důvodů:

- výchova je obousměrná a oboustranná aktivita, na rozdíl od péče, kterou poskytuje subjekt objektu – ta je tedy spíše jednosměrná;
- péče je vztahem nezávislého a závislého jedince a pouze nezávislý vztah umožňuje naplňovat humanistické cíle výchovy;
- výchova (na rozdíl od péče) má rozměr osobnostního růstu;
- výchova se zaměřuje především na zabezpečení psychologických a sociálních potřeb, péče je zaměřena spíše na potřeby biologické;
- v popředí výchovy stojí etické hodnoty, u péče jsou to spíše hodnoty materiální.

Další „úskalí“ terminologie ústavní výchovy se týká náhradní výchovy. V některých případech se setkáváme se ztotožněním těchto pojmů, ovšem v drtivé většině je pojem náhradní výchova pojmu ústavní výchova nadřazen. Také Škoviera (2007) nebo Sychrová (2014) uchopují pojem náhradní výchova jako zastřešující pro náhradní rodinnou výchovu a náhradní ústavní výchovu. Obecně můžeme za náhradní výchovu považovat výchovu dítěte mimo svou biologickou rodinu, tedy v instituci k tomu určené nebo v jiné než biologické rodině.

Další pojmy, s kterými se můžeme setkat v odborné literatuře, jsou institucionální výchova a rezidenční výchova. Ty můžeme vnímat jako synonyma k pojmu ústavní výchova.

V současnosti nelze s úplnou jistotou říci, které z pojmenování je nejvhodnější používat. V každém případě je velmi důležité věnovat značnou pozornost tomu, co různí autoři uvedením konkrétních pojmů myslí a pokud sami hovoříme o určitém pojmu, jasně vysvětlit, co jím myslíme právě my. Jedině tak lze porozumět systému náhradní výchovy.

V našem textu se přikláníme k pojetí podle Sychrové (2014) – ústavní výchovu budeme vnímat jako součást obecnější ústavní péče, kdy náhradní péče je těmto pojmům nadřazena. Autorka ústavní péči definuje následovně:

Ústavní péče zahrnuje jakýkoli typ nerodinného umístění dítěte na základě soudního rozhodnutí, popřípadě se může jednat o umístění dítěte mimo domov také na žádost rodičů. (Sychrová, s. 43, 2014)

3.4.1 Význam ústavní výchovy

Základním smyslem ústavní péče o dítě je zejména jeho ochrana a pomoc. (Sychrová, 2014, s. 36)

Přestože už toto tvrzení vypovídá zcela nepochybně o významu ústavní péče, setkáváme se s názory, které význam ústavní výchovy odsuzují. Je důležité nahlížet na ústavní výchovu s vědomím, že má jak své pozitivní, tak i negativní vlastnosti.

Sychrová (2014, s. 42) uvádí, že je ústavní péče stále více vnímána jako poslední možnost ochrany dítěte. Negativní pohled na tuto formu péče je zčásti odůvodnitelný – rodina má své nezastupitelné místo v životě každého dítěte a žádná z institucí ji není schopna nahradit. Někdy však nastane situace, kdy má na dítě nepříznivý vliv právě rodina, a to takový, že i ústavní výchova se pro něho stává prospěšnější. V takové situaci by měla být ústavní výchova pouze přechodným řešením, v popředí vždy stojí snaha zajistit dítěti náhradní rodinnou péči či návrat do biologické rodiny, pokud důvody, kvůli kterým z ní bylo dítě odebráno, zanikly.

Stejně tak i Sychrová (2014, s. 53) uvádí, že ústavní péče je optimálním řešením situace teď a tady. Pokud je dítěti momentálně v rodině ubližováno, je ideální ho přechodně umístit do ústavní péče a tím negativní působení na dítě ze strany rodiny zastavit. Je třeba mít neustále na paměti nejen přítomnost dítěte, ale zejména jeho budoucnost. V tomto případě je ústavní péče na přechodnou dobu pro dítě prospěšná, může se pokusit pomoci odborně nejen dítěti, ale také rodině. Jako dlouhodobé nebo trvalé řešení má na dítě většinou neg-

tivní vliv. Je důležité se snažit pro dítě neustále hledat jiné alternativy pomoci zaměřené na budoucnost dítěte. Umístění do ústavní výchovy neznamená konečné řešení.

Škoviera (2007, s. 38) však uvádí, že existuje skupina dětí, o které není zájem ani v těch formách péče, za které stát náhradním rodičům platí (např. děti s těžkými psychiatrickými diagnózami, děti starší dvanácti let, děti páchající trestnou činností apod.). V těchto případech je ústavní výchova pro děti jedinou možností.

Některé děti lze jen s obtížemi umísťovat do běžných náhradních rodin. Pro ně může být navzdory limitům ústavní péče pobyt v zařízení nejlepším řešením. Proto je většinou přínosem uvažovat o ústavní péči nikoli s negativním nastavením, ale naopak s využitím pozitivního pohledu na pomoc konkrétnímu dítěti. Volba by měla probíhat nalezením nejlepší možnosti pro dítě. (Sychrová, 2014, s. 50-51)

S využitím poznatků Burgharta (2012), Cantwella (2012) a UNICEFu (2010) uvádí Sychrová (2014, s. 53) konkrétní skupiny dětí, pro které by mohla být ústavní péče vhodná:

- děti se speciálními problémy (poruchy chování, psychiatrické poruchy, kriminalita),
- děti vyžadující intenzivní terapeutickou podporu,
- děti, které si to přejí,
- skupiny sourozenců, které nelze umístit do pěstounské péče, jinak by musely být rozděleny,
- děti s negativními zkušenostmi s rodinným životem,
- děti starší a adolescenti, u kterých je vhodnější podpora samostatného bydlení než zvykání si na novou náhradní rodinu apod.

K poslednímu uvedenému bodu se přiklání také Matějček (1999, s. 81), který uvádí, že věk dětí staršího školního věku je limitem, za kterým jen těžko můžeme očekávat, že se dítě přizpůsobí vnitřní citové atmosféře nové, náhradní rodiny, a jejímu řádu.

Na druhou stranu, v souvislosti s věkem můžeme říci, že čím je dítě mladší, tím je pro něj ústavní prostředí rizikovější. Pro dítě v raných vývojových fázích má pobyt dítěte v ústavu zásadní vliv, který může vést až deprivaci. Při déletrvajícím deprivaci v ústavním prostředí u dětí zpravidla do tří let věku vznikají dlouhodobé následky. Jak uvádí Sychrová (2014, s. 44): *Dítě nemá k dispozici blízkou pečující osobu, tedy matku, kterou by mělo výhradně pro sebe, a která by zabezpečovala jeho základní potřeby. Pro dítě je enormně důležité jeho*

sycení emocionální, skrze lásku. Mezi dítětem a matkou (nebo jinou primární pečující osobou) se vytváří vazba. Bezpečné připoutání dítěte se stává podmínkou zdravého psychického vývoje dítěte, je pokládáno za základní potřebu. V opačném případě dochází k deprivaci.

Ústavní výchovu hodnotíme jako optimální také v případě, kdy děti zažily v náhradní rodině negativní zkušenost (mnohdy i opakovaně), a tak se alespoň na přechodnou dobu cítí bezpečněji v prostředí instituce. I v oblasti náhradní rodinné péče totiž existují rizika a problémy – nezvládnutí nároků spojených s výchovou a péčí, rozpad rodiny, nepřijetí pobytu v rodině – zejména dospívajícím dítětem, hluboké krize v rámci vztahu rodiče – vlastní děti – přijaté děti, střídání pobytů v různých krátkodobých pěstounstvích apod. (Škoviera, 2007, s. 38).

Dále se může stát, že některým starším dětem, které jsou donuceny žít dlouhodobě v původní rodině zcela samostatně a nezávisle, může nová rodina přinést takové sociální a emocionální nároky, že zažijí další životní trauma.

Na prospěšnost náhradní ústavní výchovy lze nahlížet i z jiného úhlu pohledu:

Někdy je nezbytné oddělit dvě infikované rány a vyléčit každou z nich zvlášť, aby mohly zdravě srůst. Podobně může být užitečné oddělit děti od rodičů, aby spolu později mohli žít v harmonické rodině. Tehdy jsou dětské domovy ideálním řešením; ovšem za předpokladu, že nabízejí i rodinnou terapii. (Lasson, 1992 cit. podle Škoviera, 2007, s. 35)

Právě nedostatečná rodinná terapie či spolupráce s rodinou dítěte je jedním z nejvážnějších problémů ústavní výchovy. Odloučením dětí od rodičů a jejich umístěním v ústavu se uvolňují emocionální pouta, důsledkem čehož si rodiče odvyknou od svých povinností a začnou být přesvědčeni, že příslušné zařízení uspokojuje veškeré potřeby dítěte. Je důležité neustále myslet na skutečnost, že se dítě jednou do rodiny může vrátit – ať už během pobytu v dětském domově, nebo při jeho odchodu, a právě neadekvátní vliv rodiny na jeho vývoj může být fatální. Pomoc potřebuje často nejen dítě, ale i jeho rodiče.

Jednou z negativních stránek ústavní péče můžeme uvést nepřirozené prostředí ústavů. Ty si stanovují svá pravidla a jakýsi svět sám pro sebe. Sychrová (2014, s. 54) odkazuje na Marka, Strnada a Hotovcovou (2012) a uvádí následující rysy nepřirozeného prostředí ústavů:

- odosobnění – nemožnost navázat trvalé vztahy, požadavky ústavu stojí nad potřebami dětí,
- neměnnost rutiny – rozvrhování dne do předem daných částí, nemožnost navázat rodinný model prostředí kvůli velkému počtu dětí (přestože se o to ústav snaží),
- kolektivní zacházení – přes snahu individualizovat práci s dítětem jde o pedagogickou a sociální práci se skupinou dětí, velká část aktivit je tzv. v zájmu celého kolektivu.

Z těchto důvodů vzniká ohrožení tzv. syndromem návyku na ústavní péči. Ten se objevuje u osob, které byly po delší dobu uzavřené v nějakém místě s daným režimem, na které se postupně adaptovali a stali se „závislými“ (Sychrová, 2014, s. 52). Ústavní prostředí se jim jeví momentálně jako relativně snazší pro život a v okamžiku, kdy mají ústav opustit, nastává problém. Takoví jedinci dle Sychrové (s. 52, 2014) po opuštění ústavu mohou vyhledávat jiný ústav, případně přijímat až zneužívat sociální služby, vyhledávat a zařazovat se do rizikových skupin a jejich jednání může končit často v rozporu se zákonem. Jak uvádí Sychrová (s. 52, 2014): *navyklost na jasně daná pravidla a strukturaci instituce a času vyvolává následnou bezmocnost uspět v běžném životě mimo daný systém*. I tento případ demonstruje, jak se může stát delší pobyt v ústavní péči nepříznivým pro osobnost člověka.

Tvrzení o ústavní péči už předem jako o špatné a tím její vyloučení z možností pomoci dítěti rozhodně není přínosné při rozhodování o nejlepším zájmu dítěte. Zbavuje totiž ústavní péči svého pozitivního potenciálu, který nemůže jiný druh péče nabídnout – diagnostické a terapeutické možnosti, 24-hodinové sociálně-pedagogické nebo psychologické služby, návaznost na psychiatrickou péči, pozitivní potenciál skupiny dětí a v některých případech právě výhoda nerodinného prostředí. (Sychrová, 2014, s. 50)

Pro dítě a jeho vývoj je velmi důležité, aby žilo ve stabilním, uzavřeném prostředí chráněném před vnějším světem. Dle Matouška (1999, s. 20) totiž ještě nemá dovednosti, které by mu umožnily obstát v prostředí velkého světa. Dítě potřebuje prostředí omezené nejen rozlohou, ale také pečujícími osobami a nejbližším okolím. O ústavu Matoušek (1999, s. 19) hovoří jako o světě pro sebe, *ostrově soběstačného řádu, v němž je život omezenější a předvídatelnější než v okolním sociálním prostředí*.

Přestože má ústavní výchova významné místo v systému náhradní péče, je nezbytné ji přizpůsobit tak, aby mohla reálně naplňovat potřeby dětí a jejich individuální cíle. Škoviera

(2007, s. 39-40) uvádí, že dnes již nestačí odpovědět na otázku: *Náhradní ústavní výchova, ano či ne?*, ale spíše vyřešit následujících šest otázek:

- *Kdy a pro které děti představuje ponechání v biologické rodině optimální řešení?*
- *Kdy a pro které děti je lepším řešením umístění do náhradní rodiny?*
- *Jaká má být náhradní rodina?*
- *Kdy a na jak dlouhou dobu má být dítě umístěno do určeného zařízení, aby to bylo efektivní?*
- *Jaká má být instituce, kde se realizuje náhradní výchova, a jak minimalizovat její případné negativní dopady?*
- *Kam až bychom měli jít v podpoře biologické rodiny dítěte a odborné práci s ní?*

3.4.2 Dítě v ústavní výchově

O umístění dítěte do ústavní výchovy může rozhodnout pouze soud, a to v případě, kdy je výchova dítěte vážně ohrožena nebo narušena a jiná opatření nevedla k nápravě anebo pokud z jiných vážných důvodů nejsou schopni rodiče výchovu dítěte zajistit. V každém případě má náhradní rodinná výchova vždy přednost před ústavní, proto je soud povinen zkoumat, zda výchovu dítěte nelze zajistit právě touto cestou. Dítě může být umístěno v ústavní výchově rovněž na základě souhlasu rodičů (nemusí dojít k soudnímu procesu).

Existuje několik důvodů, kvůli kterým jsou děti umístěny do ústavní péče. Sychrová (2014, s. 36) uvádí následující:

- úmrtí rodičů nebo jednoho z rodičů,
- opuštění dítěte rodiči, často ihned po jeho narození,
- odebrání dítěte z důvodu ohrožení v rodinném prostředí (týrání, zneužívání a zanedbávání),
- krátkodobá nebo dlouhodobá neschopnost rodičů pečovat o dítě (z důvodu nemoci, uvěznění, chudobu rodiny apod.),
- dobrovolné umístění dítěte na žádost rodičů, respitní pobyty,
- zdravotní péče a speciální zdravotně-sociální služby pro postižené děti,
- nelegální vstup dítěte do země (děti – cizinci bez doprovodu),
- opuštění domova z vlastní vůle dítěte,
- delikvence dětí,

- neúmyslné odloučení od rodičů v případě přírodních katastrof či válečných konfliktů.

Kromě konkrétních situací, kvůli kterým je nutné dítě umístit do ústavní výchovy, si můžeme jmenovat dva obecnější důvody. Prvním označujeme skupinu dětí, které jsou ohroženy špatnou (nebo žádnou) péčí rodičů. Druhým jsou děti, které svým chováním a jednáním ohrožují své okolí a rodina na to neumí reagovat, nebo reaguje neadekvátně (Sychrová, 2013, s. 36). Mnohdy se stává, že špatná péče rodičů způsobuje ohrožující chování dětí a naopak. V tomto případě se uvedené problémy vyskytují souběžně. Je však velmi těžké určit, které chování je příčinou a které důsledkem určité události či chování. Také určování, na čí straně je chyba, je složité. Můžeme se totiž ptát, zda je větší vina na straně rodičů, když neumí reagovat na ohrožující chování dítěte, nebo větší vina na straně dítěte, které se takto projevuje.

Ptáček, Kuželová a Čeledřová (2011, s. 9) odkazují na výzkum z roku 2011, z kterého vychází, že důvodem k umístění dětí v dětském domově je nejčastěji nedostatečná péče o dítě (v 66%). Dále je to finanční situace rodiny (v 10%), následuje nezvládnutí výchovy problémového dítěte a sociální důvody rodiny. Pouze ve 12% případech byly umístěny děti z důvodu, které lze považovat za jednoznačně oprávněné, a to je týrání, alkoholismus a rodiče ve výkonu trestu.

Gjuričová (2007, cit. podle Sychrová, 2013, s. 37) na základě důvodů k umístění do náhradní výchovy vytváří základní charakteristiky dětí v ústavní výchově:

- děti osamělé, o které se rodiče nechtějí starat, anebo rodiče zemřeli;
- děti ohrožené, které přicházejí z rodin sociálně slabých a neuspořádaných a jejich výchova je ohrožena sociálně-patologickými jevy, patří sem i děti zanedbávané, týrané a zneužívané, děti postižené, o které se rodina neumí a nemůže postarat;
- děti rizikové, tzn. s výchovnými problémy, nepravidelnou školní docházkou, experimentující s drogami;
- děti s kriminální činností, u kterých hrozí, že budou v trestné činnosti pokračovat.

Sychrová (2014, s. 37) také mluví o fenoménu opuštění dítěte. Příčin, kvůli kterým rodiče děti opouštějí, je mnoho – ekonomické problémy, špatné životní podmínky, rodičovství nezletilých rodičů, nedostatek sexuální výchovy apod. (Sychrová, s. 37, 2014). Autorka uvádí řešení, které by alespoň z části napomohlo prevenci opuštění dítěte – nabídka zdra-

votně-sociálních návštěv pro těhotné ženy nebo matky po porodu, které mohou odhalit potencionálně ohrožené rodiny již v prvopočátku.

Matějček (1992, cit. podle Škoviera, s. 49) uvádí obecné charakteristiky dětí svěřených do náhradní výchovy. Tuto typologii považujeme za nejvhodnější, jelikož na rozdíl od jiných dětí neznačuje, ale charakterizuje. Jedná se o typy:

- dobře přizpůsobivé (bez výrazných problémů);
- útlumové (nízká stimulace, pestrost podnětů, vede až k apatii);
- náhradního uspokojení (nedostatek citových podnětů se projevuje v kompenzaci nadměrným přejídáním, onanií apod.);
- sociálně hyperaktivní (nadměrný a rozptýlený sociální zájem, povrchnost vztahů, málo se zajímá o hru, práci a učení);
- provokativní (vymáhá si pozornost soustavnými provokacemi, jiné děti znamenají konkurenci ve vztahu k vychovateli);
- zanedbané (především v souvislosti s jinou kulturou a úrovní hygieny).

Zpravidla každé dítě, které je umístěno do náhradní výchovy, je do jisté míry sociálně i emocionálně narušené. Zažívá trauma, které lze dle Škoviery (2007, s. 49) rozdělit do tří etap:

- v průběhu těhotenství, kdy se může potýkat s fyziologickým ohrožením (nedostatečná úroveň zdravotní péče, škodlivý životní styl spojený např. s alkoholem či jinými návykovými látkami);
- po narození před umístěním do náhradní výchovy (v konfliktním rodinném prostředí);
- při vstupu do náhradní výchovy (náhradního prostředí).

3.4.3 Zařízení pro výkon ústavní výchovy/ústavní výchova v ČR

V České republice je ústavní péče poskytována v několika typech zařízení:

- dětské domovy pro děti do tří let, kojenecké ústavy a dětská centra,
- dětské domovy a dětské domovy se školou,
- diagnostické ústavy
- výchovné ústavy,
- domovy pro osoby se zdravotním postižením.

Dle Sychrové (2014, s. 43) mají v oblasti poskytování ústavní péče své místo také zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc. Toto zařízení není považováno za typické ústavní zařízení, ani za formu náhradní rodinné péče, přesto je jeho uvedení v souvislosti s ústavní výchovou nezbytné.

V rezortu MŠMT se jedná o dva základní typy pobytových zařízení péče o děti (dětský domov, výchovný ústav), v rezortu MZ o jeden typ s odlišením podle věku (kojenecký ústav, dětský domov pro děti do tří let) a v rezortu MPSV o jednak o ústavy sociální péče, jednak o zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc. (MPSV, ©2008)

Legislativně jsou zařízení pro výkon ústavní výchovy vymezena zákonem 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. Zde jsou jmenována zařízení v poli působnosti Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR, tedy diagnostický ústav, dětský domov, dětský domov se školou a výchovný ústav. Co se preventivně výchovné péče týče, ta je zastoupena Střediskem výchovné péče, rovněž popsánem v tomto zákoně.

Zákon č. 109/2002 Sb. v § 1 uvádí, že účelem všech zařízení je zajišťovat dětem ve věku zpravidla od 3 do 18 (případně zletilým osobám do 19 let) na základě rozhodnutí soudu o ústavní nebo ochranné výchově nebo o předběžném opatření náhradní výchovnou péči v zájmu jeho zdravého vývoje, řádné výchovy a vzdělávání. Součástí péče je dle uvedeného zákona § 2 také poskytování stravy, ubytování, ošacení, učebních pomůcek, kapesného a úhrada nezbytně nutných nákladů na vzdělávání (včetně dopravy do sídla školy) a zdravotní služby či zdravotní prostředky. Nedílnou součástí práce zařízení je spolupráce s rodinou a poskytování pomoci při zajišťování záležitostí týkající se dítěte. Zařízení také poskytují podporu dítěti při přechodu do jeho původní rodiny nebo při přemístění do náhradní rodinné péče.

Do zařízení mohou být umístěny také děti s mentálním, tělesným, smyslovým postižením, s vadami řeči popřípadě s více vadami, u nichž byla nařízena ústavní výchova, uložena ochranná výchova nebo nařízeno předběžné opatření, pokud stupeň zdravotního postižení neodpovídá jejich umístění do zařízení sociálních služeb nebo do specializovaného zdravotnického zařízení, rovněž podle zákona č. 109/2002 Sb. § 2. Je důležité pro tyto děti vhodně upravit prostředí i podmínky daného zařízení tak, jak postižení či vada dítěte vyžaduje.

Základními organizačními jednotkami zařízení ústavní výchovy jsou rodinné skupiny v dětských domovech a dětských domovech se školou, nebo výchovné skupiny v diagnostických a výchovných ústavech.

Jedním z hlavních prvků systému náhradní ústavní výchovy realizované ve školských zařízeních je diagnostika dítěte v **diagnostickém ústavu**. Ten přijímá dle zákona č. 109/2002 Sb. § 5 děti s nařízeným předběžným opatřením, nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou, a na základě výsledků komplexního vyšetření, zdravotního stavu dětí a volné kapacity jednotlivých zařízení umísťuje do dětských domovů se školou nebo výchovných ústavů. Vybírá tedy pro dítě to zařízení, které je pro něj momentálně nejvhodnější.

Dále podle zákona 109/2002 Sb. §6 diagnostický ústav také poskytuje pobyt a nezbytně nutnou péči dětem zadržným na útěku z jiného zařízení či přechodného bydlení. Dítě je do diagnostického ústavu umístěno na dobu zpravidla nepřesahující 8 týdnů. Vždy se jedná pouze o přechodné řešení. Diagnostický ústav zároveň pomáhá dítě připravit na institucionální prostředí a usnadnit tak jeho následovnou adaptaci.

Český statistický úřad uvádí počty dětí umístěných v zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy pro školní rok 2012/2013.

	Počet zařízení v ČR	Lůžková kapacita	Děti a mládež
Dětský domov	147	5086	4442
Dětský domov se školou	30	1070	713
Výchovný ústav	29	1311	1269
Diagnostický ústav	14	576	517
Celkem	220	8043	6941

Tabulka 1: Děti umístěné do zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy (zdroj: ČSÚ, ©2014)

Podrobněji se budeme věnovat především dětským domovům, které jsou jako zařízení ústavní výchovy nejbliže (a přitom nepředstavitelně daleko) k výchově v rodinném prostředí.

3.4.3.1 Dětský domov

Dětský domov, v němž je pod jednou střechou koncentrováno 48 dětí, není domovem, ale ústavním zařízením. Jeho zaměstnanci nejsou psychologickými rodiči, ale zaměstnanci,

jejichž angažovanost na osudu dítěte je nevyhnutelně omezovaná institucionálními bariérami. (Matoušek, Pazlarová, 2010, s. 61)

Dětské domovy patří k tradičním a těm nejrozšířenějším formám náhradní výchovy opuštěných dětí. V minulosti měly podobu sirotčinců či nalezců, které poskytovaly péči sociálně nejslabším skupinám dětí, a to sirotkům či dětem ulice. V současnosti je hlavní úlohou dětských domovů vychovávat, vzdělávat a poskytovat péči těm dětem, které z různých důvodů nemohou vychovávat biologičtí rodiče. U těchto dětí se často projevují také poruchy chování, jimž však ve většině případů předchází selhání rodičů při plnění rodičovských povinností.

Je zřejmé, že ani dětské domovy nejsou schopny plně nahradit rodičovskou péči a vytvořit rodinné prostředí, a z tohoto důvodu se často stávají terčem kritiky. Podle některých autorů je chyba v tom, že na dětské domovy vůbec takto nahlížíme. Fungující rodina je pro dětské domovy inspirací, snaží se jí co nejvíce přiblížit, avšak nikdy se jim to nemůže zcela povést. Dětský domov by měl být pomocí a podporou pro děti a rodinu, nikoli náhradou rodiny nebo izolací jejich členů (Sychrová, 2014, s. 50).

Za hlavní povinnosti dětských domovů lze dle Bakošové (2005, s. 38) považovat:

- převzetí základních funkcí péče a výchovy rodiny,
- zajištění podmínek pro správný psychický i fyzický vývoj dítěte a jeho bezpečí,
- zajištění odpovídajícího základního a středního vzdělání dítěti a jeho příprava na samostatný život ve společnosti,
- opatření na normalizaci vztahů a citových pout v rodině, aby byl umožněn návrat dítěte domů (do biologické rodiny).

Sociální prostředí dětských domovů by mělo tvořit materiální vybavení a profesionální personální obsazení. Materiální podmínky dětských domovů můžeme považovat za velmi uspokojivé. Je však důležité si uvědomit, že dítě přichází do dětského domova často z prostředí s velmi nízkou sociální úrovní a při vstupu do dětského domova se často setkává s až nadstandartními materiálními podmínkami (Škoviera, 2007, s. 116). Jakmile přijde čas k odchodu ze zařízení, dítě se většinou musí vrátit znovu do prostředí s nízkou životní úrovní, což je pro něj mnohdy velmi frustrující. V této oblasti musíme konstatovat, že ani zdaleka nejde o přípravu na reálný život.

Jak dále uvádí Škoviera (2007, s. 116): *nejde o to, aby děti, které žijí v dětském domově, neměly porovnatelné životní podmínky, jaké mají děti z běžných rodin, ale zbytečně luxusní zabezpečení (bydlení, další péče – např. opakované rekreační pobyty v zahraničí) deformuje hodnotový žebříček těchto dětí. Materializuje jejich pohled na svět a posiluje jejich očekávání celoživotní podpory ze strany státu. To, že si poté co odejdou z dětského domova, obdobné podmínky nezabezpečí, je může frustrovat.*

Důvodem této skutečnosti může být fakt, že tam, kde chybí rodičovská láska, je alespoň snaha vynahradit ji materiálními věcmi. Musíme však konstatovat, že právě rodičovská láska je nenahraditelná.

Jelikož děti umístěné do dětských domovů pocházejí většinou z málo podnětného prostředí (rodiče jsou na nízké intelektuální i sociální úrovni), výchovní pracovníci v domovech by měli dítěti vytvořit takové klima, které by mu poskytlo mnohostranné podněty (Bakošová, 2005, s. 39). Proto v plánování denního režimu nejsou ani tak důležité činnosti, jako denní situace, v kterých se mohou utvořit silné vztahy.

V rámci socializace dětí se také často objevují děti s nízkým stupněm adaptability, což se projevuje sobectvím, agresivitou, nesnášenlivostí, neochotou podřídit se druhým nebo naopak snahou silnějším získat vedoucí postavení, podmanit si mladší a využít je ve svůj prospěch. Pro rozvoj jejich sociálních vlastností je nevyhnutelné umožnit jim co nejširší kontakt s vrstevníky ze širšího sociálního prostředí

V České republice rozdělujeme dětské domovy na dva typy: dětské domovy a dětské domovy se školou.

Zákon č. 109/2002 Sb. v § 12 popisuje dětský domov jako zařízení pro děti ve věku zpravidla od 3 do 18 let podle jejich individuálních potřeb a plní zejména úkoly výchovné, vzdělávací a sociální. Účelem je zajišťovat péči o děti s nařízenou ústavní výchovou, které nemají závažné poruchy chování. Do dětského domova mohou být rovněž umístovány nezletilé matky spolu s jejich dětmi.

Dětský domov se školou zajišťuje péči o děti ve věku zpravidla od 6 let do ukončení povinné školní docházky s nařízenou ústavní výchovou (z důvodu závažných poruch chování nebo duševní poruchy), uloženou ochrannou výchovou nebo pro nezletilé matky s dětmi splňující uvedené podmínky, uvádí zákon č. 109/2002 Sb. v § 13.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

Tato kapitola je velmi popisná, obsahuje vymezení cílů výzkumu, výzkumných otázek, hypotéz, vymezení výzkumného vzorku, volbu výzkumné techniky a popis zpracování získaných dat.

4.1 Cíle výzkumu

Hlavním cílem diplomové práce je zjistit, jaké jsou představy adolescentů o vstupu do samostatného života. Práce se zaměřuje především na srovnání představ adolescentů vychovávaných v rodinách a v podmínkách dětských domovů.

Dalším cílem je objasnit, jak adolescenti vnímají svou vlastní připravenost na vstup do samostatného života, mimo jiné v oblasti hospodaření s penězi, orientace v systému státní sociální podpory a chodu domácnosti, jak vnímají okolnosti důležité pro jejich osamostatnění se a jak si představují budoucí samostatné bydlení.

V neposlední řadě si diplomová práce klade za cíl objasnit, jaké jsou životní plány adolescentů a jakou důležitost přiřkládají životním hodnotám.

4.2 Výzkumné otázky

Na základě výzkumných cílů si stanovíme **hlavní výzkumnou otázku**:

Jaké jsou představy adolescentů o vstupu do samostatného života?

S ohledem na hlavní výzkumnou otázku stanovíme dále **dílčí otázky**:

1. *Jak vnímají adolescenti vlastní připravenost na vstup do samostatného života?*

1.1. Jaký je rozdíl mezi vnímáním vlastní připravenosti na vstup do samostatného života adolescentů z rodinné a ústavní výchovy?

1.2. Jak vnímají adolescenti svou schopnost hospodařit s penězi?

1.3. Jak vnímají adolescenti svou schopnost orientace v státním sociálním systému?

1.4. Jak vnímají adolescenti své schopnosti udržovat domácnost?

2. *Jaké jsou představy adolescentů o samostatném bydlení?*

2.1. Jaké jsou představy adolescentů o typu budoucího samostatného bydlení?

2.2. Jaké jsou představy adolescentů o cenách bydlení?

3. *Jaké okolnosti považují adolescenti za důležité pro vstup do samostatného života?*

4. *Jaké jsou životní plány adolescentů?*

5. Jaké jsou životní hodnoty adolescentů?

4.3 Stanovení hypotéz

Na základě hlavní výzkumné otázky a na ni navazujících dílčích otázek si dále stanovíme výzkumné hypotézy.

H₁: Existuje rozdíl mezi vnímáním vlastní připravenosti na vstup do samostatného života u adolescentů z rodinné a náhradní výchovy.

H₃: Existuje rozdíl mezi vnímáním vlastní schopností ušetřit si peníze u adolescentů z rodinné a ústavní výchovy.

H₄: Existuje rozdíl mezi vnímáním vlastní orientace v systému státní sociální podpory u adolescentů z rodinné a ústavní výchovy.

H₅: Existuje rozdíl mezi vnímáním vlastní schopnosti trvale udržovat domácnost v dobrém stavu mezi adolescenty z rodinné a ústavní výchovy.

H₆: Existuje rozdíl mezi typy budoucího samostatného bydlení u adolescentů z rodinné a ústavní výchovy

H₇: Existuje rozdíl mezi představami o cenách bydlení u adolescentů z rodinné a ústavní výchovy

4.4 Pojetí výzkumu

Cílem diplomové práce je zjistit, jaké jsou představy adolescentů o vstupu do samostatného života a jak se tyto představy liší u adolescentů z rodinného prostředí a prostředí dětských domovů. Na základě charakteru výzkumu, který má zjišťovat informace od velkého počtu respondentů za účelem následného zevšeobecnění, a s ohledem na stanovený výzkumný cíl, jsme zvolili kvantitativní pojetí výzkumu. Pomocí něho chceme zjistit, zda se představy adolescentů vzhledem k prostředí, v kterém jsou (byli) vychováváni, skutečně liší.

4.5 Výzkumný soubor

Pozornost zaměřujeme na adolescenty, kteří pochází z rodinné a ústavní výchovy. Výběr respondentů jsme omezili na Zlínský kraj a to především kvůli faktu, že právě zde je sociální pedagogika, která se mimo jiné zabývá i touto problematikou, velmi rozšířený studijní

obor. I přesto v tomto kraji proběhl doposud nedostatek výzkumů, které by se více dotýkali této oblasti. Pokud výzkumy proběhly, pak byly pojety kvalitativně.

Základní soubor tvoří adolescenti z rodinné a ústavní výchovy ve Zlínském kraji.

Zvolili jsme náhodný způsob výběru pro výběr adolescentů ze středních škol a exhaustivní tzn. vyčerpávající způsob výběru pro výběr adolescentů z dětských domovů.

Ve Zlínském kraji je dle rejstříku škol a školských zařízeních uvedeném na portále MŠMT 13 dětských domovů spolu s dětskými domovy se školou a dále 67 středních škol, spolu s gymnázii a odbornými učilišti (MŠMT, ©2013-2015).

Výběrový soubor budou tvořit dvě skupiny adolescentů – adolescenti z dětských domovů reprezentující adolescenty z náhradní výchovy a adolescenti ze středních škol reprezentující adolescenty z rodinné výchovy. Tyto dvě skupiny jsme zvolili především kvůli skutečnosti, že jak v odborné literatuře, tak i v obecném povědomí jsou to právě děti z dětských domovů, které jsou považovány za nedostatečně připravené na samostatný život, ke kterému jsou „nuceny“ po dosažení plnoletosti. Připravenost na samostatný život dětí z rodinného prostředí je poněkud opomíjena. Proto považujeme za vhodné zjistit rozdíly mezi představami o vstupu do samostatného života právě mezi těmito skupinami.

Ze všech středních škol ve Zlínském kraji budou náhodně vylosovány čtyři. Z každé školy bude poté vylosována jedna třída tak, aby byly reprezentovány všechny věkové kategorie, tedy vždy jedna třída z prvních, druhých, třetích a čtvrtých ročníků.

Z dětských domovů ve Zlínském kraji budou vybráni adolescenti, kteří splňují věkové kritérium 15 a více let.

Co se týče spodní věkové hranice dětí, výběr záměrně omezujeme na hranici 15-ti let, v souladu s počátkem období adolescence, vymezené v teoretické části diplomové práce. Horní hranice pro výzkum není přesně definovaná. Na středních školách se i ve čtvrtých ročnících mohou objevit adolescenti starší, stejně jako v dětských domovech mohou setrávat adolescenti studující na vysokých školách. Stejně jako v teorii je tato horní hranice pohyblivá, tak pohyblivou ji ponecháme v rámci výzkumu.

4.6 Technika výzkumu

Pro sběr dat bude použita výzkumná metoda *dotazník*. Jak uvádí Gavora (2010, s. 121), dotazník je určen především pro hromadné získávání údajů, tzn. získávání údajů o velkém

počtu odpovídajících. Proto dotazník považujeme za velmi ekonomický – můžeme jím získávat velké množství informací při malé investici času (Gavora, 2010, s. 121).

Dotazník se skládá z devíti položek typu uzavřených, polouzavřených či škálových. Další tři nečíslované položky se týkají faktografických údajů výzkumného vzorku a dvě z nich jsou otevřené, jedna uzavřená.

První část dotazníku obsahuje tři položky, které zjišťují osobní informace o pohlaví, věku a prostředí výchovy. O pohlaví se budeme zajímat z důvodu zjišťování odlišných představ chlapců a děvčat. Položka týkající se věku je zahrnuta především proto, abychom vzhledem k cílové skupině vyřadili ty respondenty, kteří neodpovídají požadované věkové skupině. Co se týče prostředí výchovy, ačkoli se reprezentanti ústavní a rodinné výchovy mohou jevit jako zřejmí dle prostředí distribuce dotazníků, je potřeba v případě respondentů dotazovaných ve školách zjistit, zda nejsou někteří vychovávaní v dětském domovu či v jiném zařízení pro výkon ústavní výchovy.

Druhá část dotazníku se odvíjí od výzkumných otázek a oblastí, kterých se dotýkají. Těmito oblastem odpovídají následující položky: osobní vnímání připravenosti na vstup do samostatného života (položka 1), představy týkající se samostatného bydlení (položky 2 a 3), osobně vnímaná důležitost okolností pro vstup do samostatného života (položka 4), představy adolescentů o zaměstnání (položky 5 a 6), životní plány adolescentů (položky 7 a 8) a životní hodnoty adolescentů (položka 9).

Dotazník byl v oblasti důležitosti okolností pro vstup do samostatného života a životních plánů inspirován průzkumem autorů Milana Kučery a Dany Hamplové uvedeném v knize Představy mladých lidí o manželství a rodičovství (2000, s. 47-79). V ostatních oblastech byl dotazník vytvořen na základě vlastní konstrukce.

V dotazníku se často objevují položky, otázky či odpovědi týkající se rodičů nebo rodiny obecně. Při jeho sestavování jsme měli neustále na paměti, že se může dotazník dostat do rukou také dětem, které rodiče nemají. Proto byl sestaven tak, aby i tyto děti měly vždy možnost regulérní odpovědi.

Součástí distribuce dotazníku v dětských domovech a středních školách bude vysvětlení postupu a způsobu vyplňování dotazníku, zdůraznění neomezeného časového limitu a dále budou adolescenti ujištěni, že předložený dotazník je zcela anonymní.

4.7 Způsob zpracování dat

Získaná data budou zaznamenána do tabulek a grafů v programu Microsoft Excel a Microsoft Word. Dále budou výsledky zpracovány za pomoci programu Statistica 12.

U většiny položek bude provedena základní popisná statistika (četnost, aritmetický průměr, medián, modus, minimální a maximální hodnota). Tyto výsledky budou graficky znázorněny a popsány.

Stanovené hypotézy (týkající se položek 1.a, 1.c, 1.d, 1.f) budou testovány pomocí testu dobré shody chí-kvadrát pro kontingenční tabulku a na základě výsledků budou potvrzeny nebo vyvráceny. Než dojde k testování hypotéz, ověříme předpoklady pro umožnění provedení testu dobré shody chí-kvadrát.

5 REALIZACE VÝZKUMU

Kapitolu můžeme považovat za stěžejní celé diplomové práce, protože se zaměřuje na výsledky výzkumného šetření

5.1 Charakteristika výzkumného vzorku

Velikost výzkumného vzorku

Výzkum probíhal ve dvou prostředích – v dětských domovech a na středních školách ve Zlínském kraji.

Celkově bylo na čtyřech náhodně vybraných středních školách rozdáno 95 dotazníků, z toho 4 byly následně vyřazeny pro jejich neúplnost.

Z celkového počtu dětských domovů ve Zlínském kraji, který činí 13, se zúčastnilo 8 dětských domovů. Tři z nezúčastněných dětských domovů nespĺňovaly požadovanou věkovou kategorii a další dva neprojevily zájem spolupracovat. Celkově bylo v dětských domovech rozdáno 78 dotazníků, z toho 9 bylo vyřazeno pro jejich neúplnost.

Velikost výzkumného vzorku tedy činila 173 respondentů, z toho 13 bylo vyřazeno pro jejich neúplnost. Návratnost dotazníků tedy činila 92,5%.

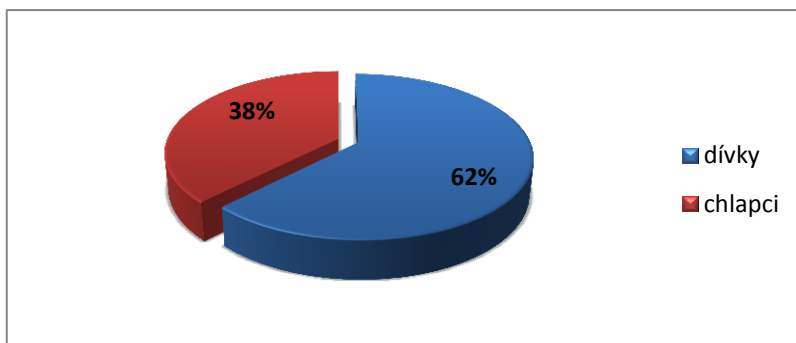
Faktografické údaje výzkumného vzorku

Nejprve jsme prostřednictvím dotazníku a jeho úvodních tří položek zjišťovali faktografické údaje respondentů, tedy jejich věk, pohlaví a prostředí výchovy.

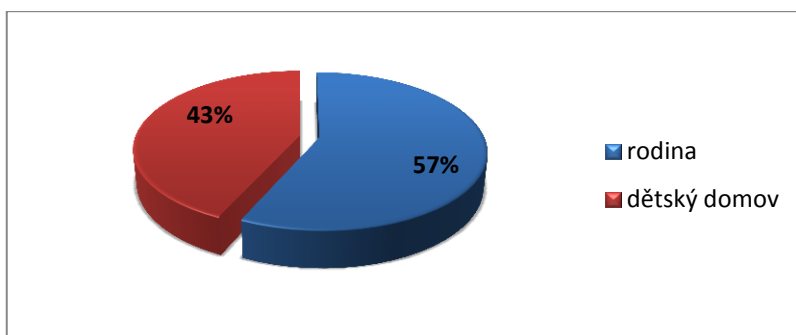
Informací o věku jsme si ověřili, zda respondenti splňují věkové kritérium účastníků výzkumu. Ukázalo se, že výzkumu se zúčastnili respondenti ve věku od 15 do 23 let.

Informací o prostředí výchovy jsme se ujistili, zda mezi respondenty na středních školách nejsou takoví, kteří by byli vychováváni v dětském domově.

Informaci o pohlaví jsme zjišťovali kvůli porovnání rozdílů v odpovědích mezi chlapci a dívkami.

Rozložení respondentů dle pohlaví*Graf 1: Rozložení respondentů dle pohlaví*

Z uvedeného grafu lze vyčíst, že se výzkumu zúčastnilo 100 dívek (63%) a 60 chlapců (38%). Můžeme říct, že počet dívek převažuje nad počtem chlapců.

Rozložení respondentů dle prostředí výchovy*Graf 2: Rozložení respondentů dle prostředí výchovy*

Výšečový graf vyobrazuje nepatrnou převahu respondentů pocházejících z rodinného prostředí, přesně 91 (57%) nad respondenty z dětských domovů – těch se zúčastnilo 69 (43%).

5.2 Analýza a interpretace dat

Po důkladném zvážení došlo při zpracovávání získaných dat k vyřazení dvou položek dotazníku. Došli jsme k závěru, že položky 5 a 6 týkající se představ adolescentů o zaměstnání nenavazují na výzkumné cíle ani neodpovídají na výzkumné otázky. Neshodují se ani s vyjádřením představ jako takových.

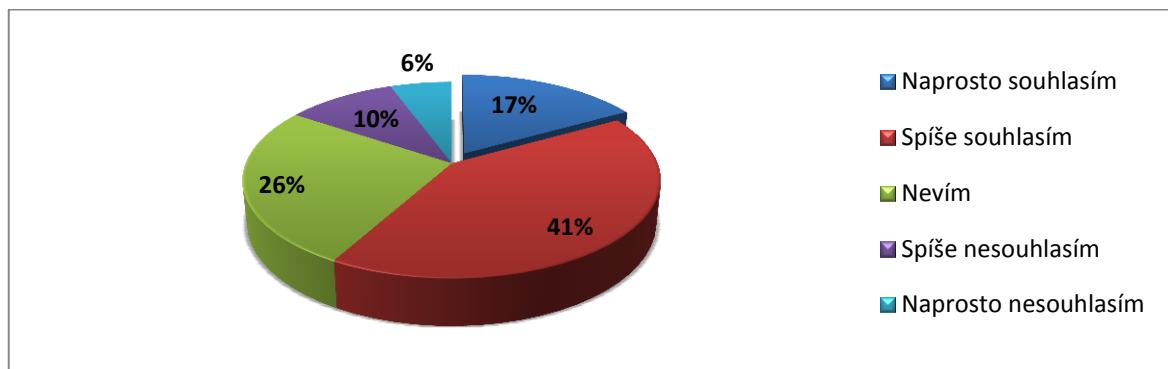
Ostatní položky byly analyzovány a interpretovány následovně. Při analýze odpovědí všech respondentů zobrazujeme odpovědi ve výšečových grafech v procentech, kde 100% odpovídá všem respondentům, tedy adolescentům z rodinné i ústavní výchovy.

Při porovnávání odpovědí respondentů z hlediska prostředí výchovy ukazují sloupcové grafy procentuální zastoupení odpovědí každé výběrové skupiny zvlášť. Tzn., že všichni respondenti z rodinné výchovy představují 100% a zároveň všichni respondenti z ústavní výchovy představují vždy 100% nezávisle na sobě.

V některých položkách jsou za účelem zobecnění sloučeny odpovědi do souhlasných či nesouhlasných kategorií. Odpovědi „naprosto souhlasím“ a „spíše souhlasím“ jsou sjednoceny do jediné odpovědi „souhlasí“, odpovědi naprosto nesouhlasím a „spíše nesouhlasím“ jsou sjednoceny do odpovědi „nesouhlasí“.

5.2.1 Položka č. 1: Do jaké míry souhlasíš s následujícími výroky týkající se samostatného života?

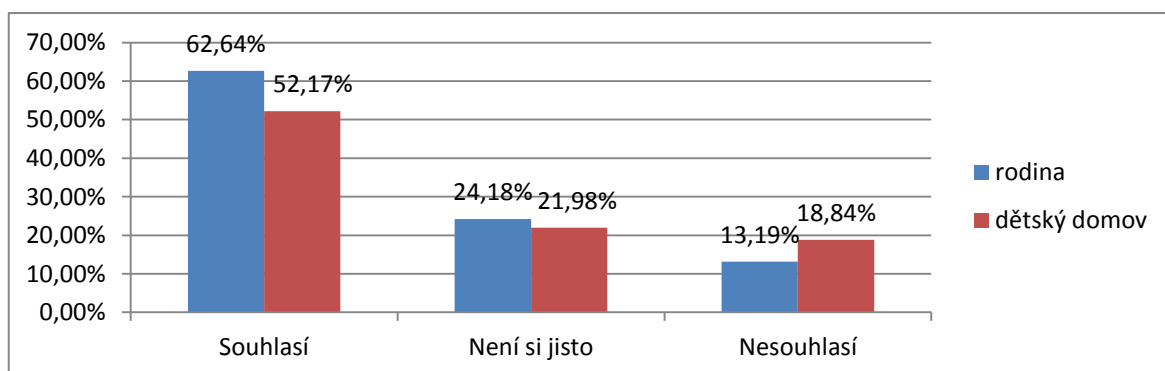
Výrok a) Cítím se být dostatečně připraven(a) na vstup do samostatného života.



Graf 3: Vnímání připravenosti na samostatný život

Většina adolescentů (58%) se cítí být dostatečně připravena na samostatný život. Dalších 26% adolescentů si není jisto a 16% si myslí, že na samostatný život prozatím připraveni nejsou.

Pro srovnání názorů adolescentů z rodinné a ústavní výchovy uvádíme další graf, který shrnuje odpovědi do souhlasných, nesouhlasných a nejistých.

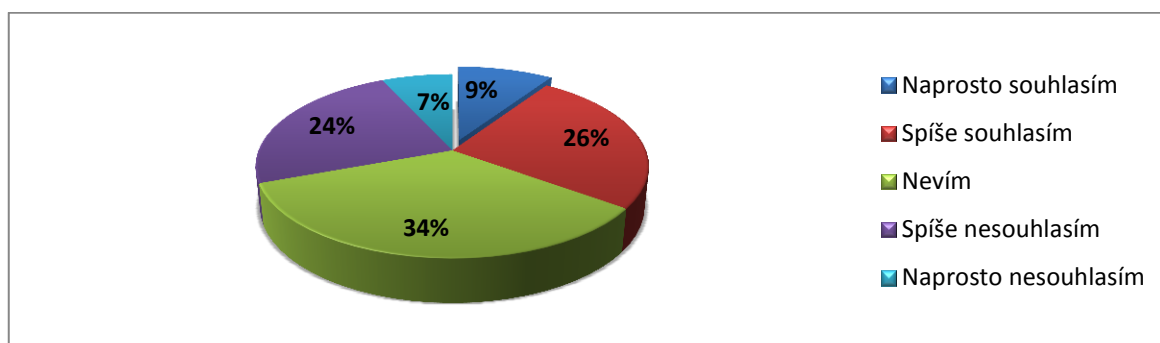


Graf 4: Vnímání připravenosti na samostatný život z hlediska prostředí výchovy

Z grafu lze vyčíst, že určitý rozdíl mezi názory adolescentů existuje. Adolescentů z rodinné výchovy cítících se dostatečně připravených na samostatný život je necelých 63%, adolescentů z ústavní výchovy pak 52%. Můžeme říci, že adolescenti z rodinné výchovy se cítí na samostatný život nepatrně více připraveni než adolescenti z ústavní výchovy. 24% adolescentů z rodinné výchovy a 22% z ústavní výchovy si svou připraveností na samostatný život nejsou jisti. Skutečnou statistickou významnost rozdílů budeme ověřovat v kapitole 5.3 *Testování hypotéz*.

Přestože realita se mnohdy může od těchto představ o připravenosti lišit, přesvědčení či pouhá naděje na možnost úspěšného vstupu do samostatného života je velmi důležitá. Pokud se adolescenti tohoto okamžiku obávají už předem a jsou přesvědčeni o vlastním neúspěchu, pak se jejich obavy mohou naplnit, přestože jejich šance na úspěch je ve skutečnosti možná, nebo se tomuto okamžiku mohou vyhybat a vstup do samostatného života tak co nejdéle odkládat.

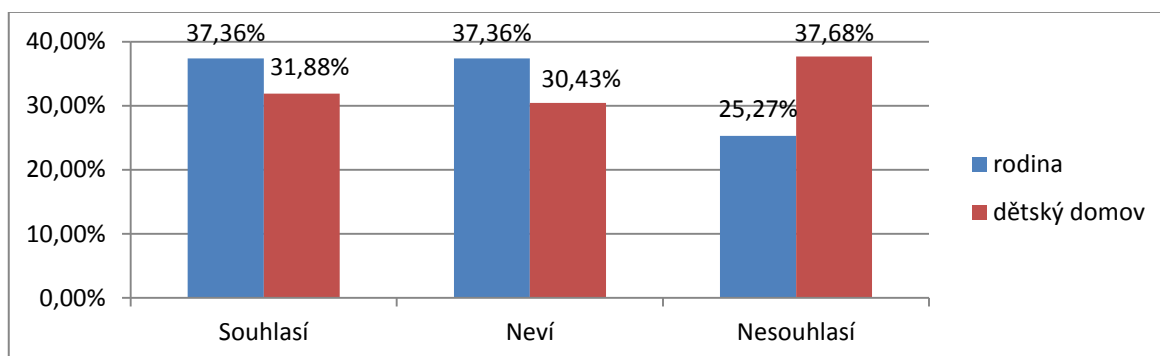
Výrok b) Moje rodina a okolí si myslí, že jsem na samostatný život dostatečně připraven(a).



Graf 5: Vnímání připravenosti na samostatný život okolím

Největší část adolescentů, konkrétně 35%, se domnívá, že si rodina a okolí myslí, že jsou na samostatný život dostatečně připraveni. Následuje 34% adolescentů, kteří si nejsou jisti míněním svých rodin a okolí. Nejmenší část adolescentů (31%) si myslí, že jejich rodina a okolí se domnívají, že na samostatný život prozatím připraveni nejsou. Z grafu můžeme vyčíst, že žádná z odpovědí zásadně nepřevažuje. Adolescenti jsou v této oblasti nejednotní.

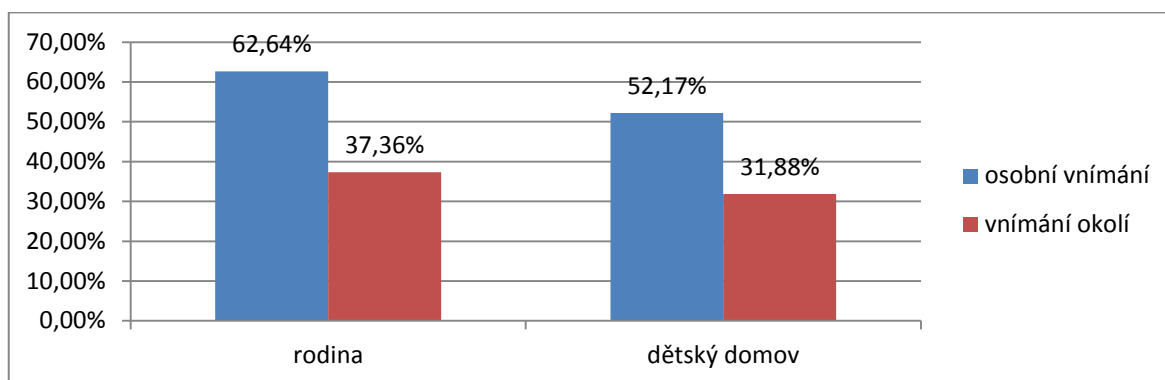
V dalším grafu můžeme vyčíst rozdíly v odpovědích adolescentů z rodinné a ústavní výchovy.



Graf 6: Vnímání připravenosti na samostatný život okolím z hlediska prostředí výchovy

Můžeme říci, že jsou odpovědi adolescentů velmi vyrovnané nejen vzhledem k jednotlivým odpovědím, ale také vzhledem k prostředí výchovy. Z adolescentů z rodinné výchovy si 37% myslí, že se jejich rodina a okolí domnívá, že jsou na samostatný život dostatečně připraveni. Z adolescentů z ústavní výchovy si totéž myslí necelých 32%. Poměrně velká část ze všech adolescentů si míněním rodiny a okolí není jistá, přesněji 37% adolescentů z rodinné výchovy a 30% z ústavní. Z grafu lze dále vyčíst, že je více adolescentů z dětských domovů, kteří s tvrzením nesouhlasí, než těch, kteří s ním souhlasí. U adolescentů z rodinné výchovy je tomu naopak.

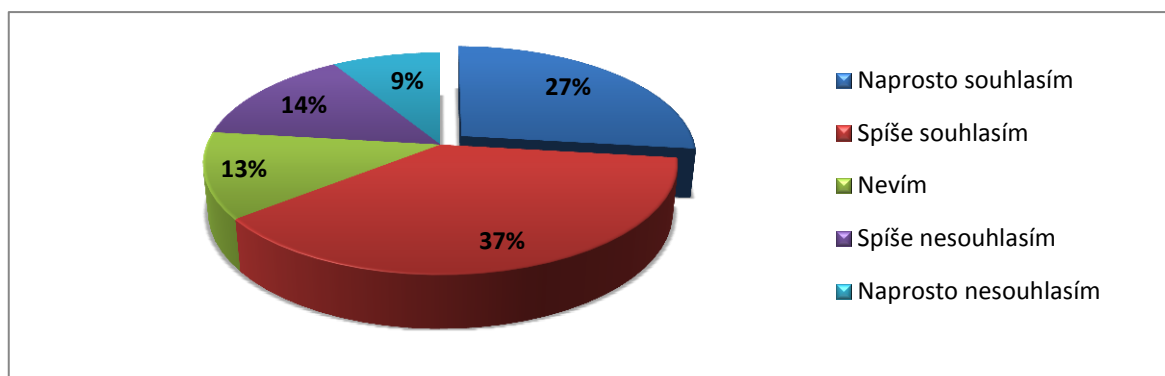
V dalším grafu srovnáváme rozdíly v odpovědích uvedených ve výrocih a) a b). Konkrétně zobrazujeme, kolik adolescentů souhlasí s výrokem, že jsou dostatečně připraveni na samostatný život a kolik jich souhlasí s tím, že si jejich rodina a okolí myslí totéž. Zdůrazňujeme, že se tedy jedná o porovnání pouze souhlasných odpovědí.



Graf 7: Souhlasné odpovědi výroku a) a b)

Graf ukazuje, že ačkoliv se adolescenti z rodinné i ústavní výchovy z větší části na samostatný život cítí připraveni, jejich rodiny a blízcí si to podle nich v takové míře nemyslí. 63% adolescentů z rodinné výchovy si myslí, že jsou na samostatný život dostatečně připraveni, ale pouze 37% má pocit, že jejich rodina a okolí si myslí totéž. U adolescentů z dětských domovů se cítí připraveno 52%, o své rodině a okolí si to myslí v 32%.

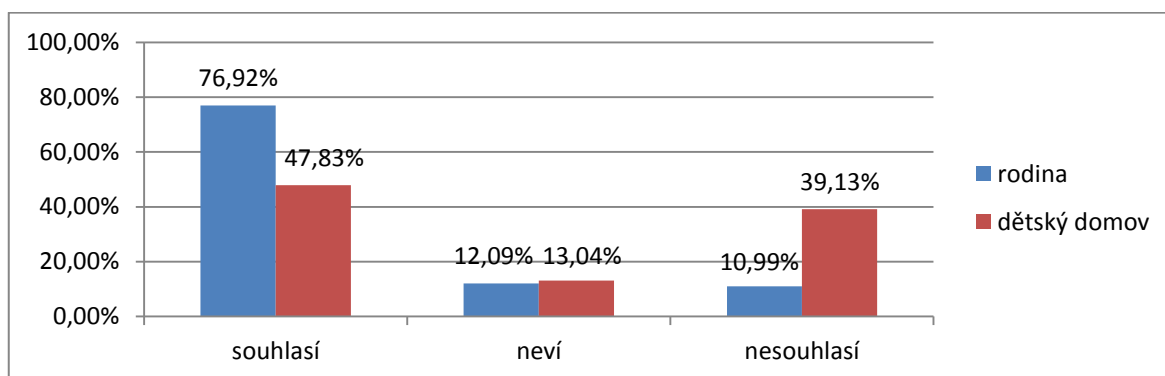
Při vstupu do samostatného života je podpora ze strany rodiny a okolí velmi důležitá. Pokud adolescentům tato podpora nebude dostatečně projevna, jejich sebevědomí může být narušeno a sami pak můžou znejistit v tom, zda jsou schopni samostatný život skutečně zvládnout.

Výrok c) Jsem schopný(á) si každý měsíc ušetřit peníze.

Graf 8: Schopnost ušetřit si peníze

Většina adolescentů (64%) si myslí, že je schopna si měsíčně ušetřit peníze. Dalších 13% si touto schopnosti není jisto a 23% adolescentů se domnívá, že si měsíčně nedokážou ušetřit žádné peníze.

Pro porovnání odpovědí adolescentů z rodinné a ústavní výchovy uvádíme graf shrnující souhlasné, nesouhlasné a nejisté odpovědi.



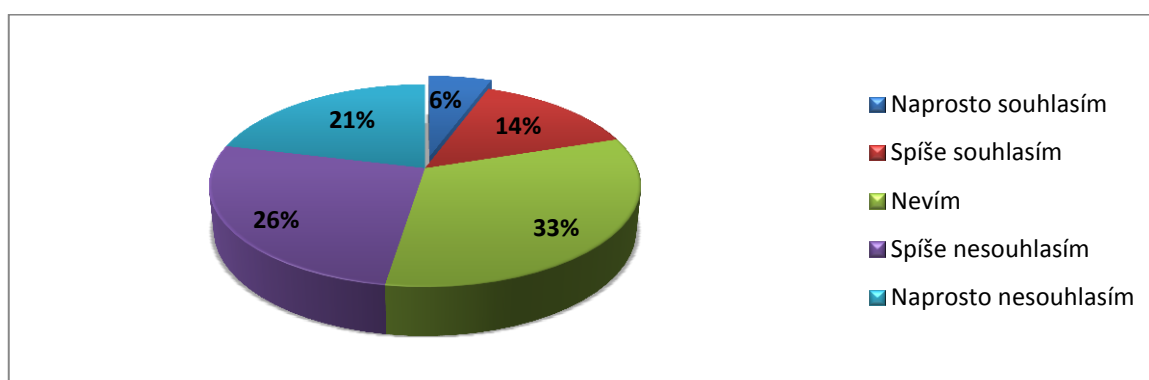
Graf 9: Schopnost ušetřit si peníze z hlediska prostředí výchovy

Zde se ukazuje, že 77% adolescentů z rodinné výchovy si myslí, že jsou schopni si měsíčně ušetřit peníze. To stejné si myslí méně než polovina tázaných adolescentů z dětských domovů, tedy 48%. Dalších 39% adolescentů z dětských domovů se přiklání ke skutečnosti, že si nejsou schopni ušetřit peníze. U adolescentů z rodin je to 11%. Zde je rozdíl mezi odpověďmi patrný. Můžeme říci, že adolescenti z rodinné výchovy si myslí ve větší míře, že jsou schopni si měsíčně ušetřit peníze. Skutečnou statistickou významnost rozdílů budeme ověřovat v kapitole 5.3 *Testování hypotéz*.

Převaha adolescentů z rodinné výchovy schopných si měsíčně ušetřit peníze může být zapříčiněna i skutečností, že jejich kapesné a jiná materiální podpora rodičů mnohdy bývá vyšší oproti adolescentům z dětských domovů. To však může na druhou stranu způsobit, že

adolescenti získají falešný dojem, že jsou schopni si peníze ušetřit. V okamžiku, kdy se ocitnou bez finanční i materiální podpory rodičů, na kterou doposud spoléhali, zjistí, že hospodaření s penězi je daleko obtížnější. Ze strany rodičů a vychovatelů je důležité ve výchově volit přiměřenou formu podpory dětí tak, aby závažně nestrádali, ale zároveň byly schopny pochopit hodnotu peněz, naučit se šetřit a tímto se i připravovat na budoucí samostatné hospodaření s dostupnými financemi.

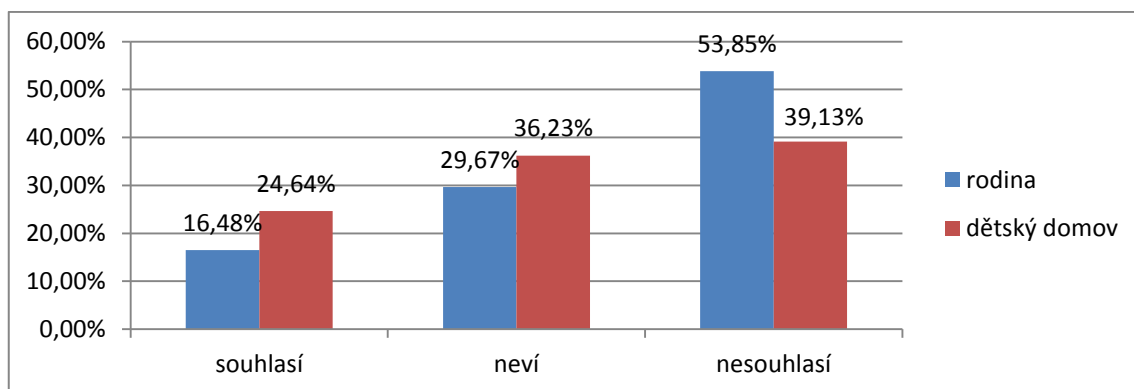
Výrok e) Orientuji se v systému státní sociální podpory.



Graf 10: Schopnost orientace v systému státní sociální podpory

Z grafu lze vyčíst, že převládajícími odpověďmi u obou skupin respondentů jsou záporné (47%) či nejisté (33%). Můžeme tedy říci, že dotazovaní adolescenti se v systému státní sociální podpory spíše nevyznají, nebo si nejsou jistí svou schopností orientovat se.

Níže uvádíme graf, v kterém jsou odpovědi rozdělené dle prostředí výchovy.



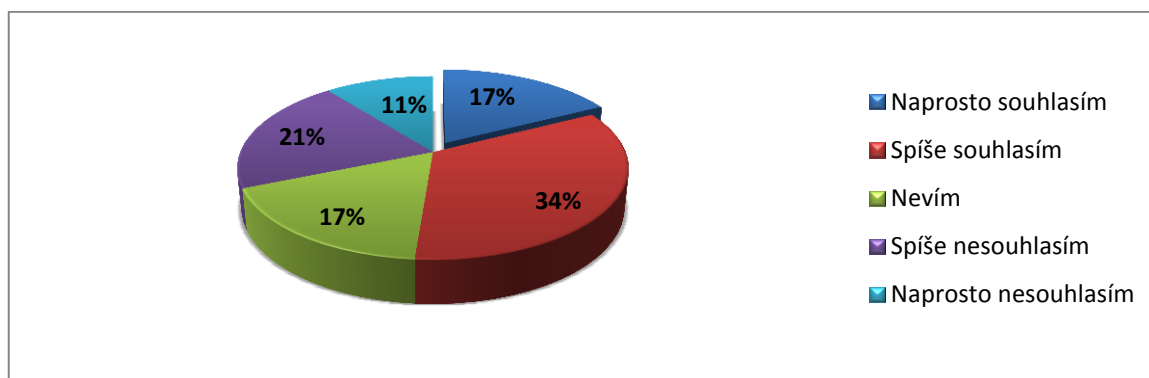
Graf 11: Schopnost orientace v systému státní sociální podpory z hlediska prostředí

Z tohoto grafu můžeme vydedukovat, že mírně převažují adolescenti z dětských domovů (25%), kteří se v systému státní sociální podpory orientují, oproti adolescentům z rodinné výchovy (16%). Lze předpokládat, že adolescenti z dětských domovů jsou v této oblasti

soustavně informování, jelikož se očekává, že právě oni mají svou sociální situaci blíže k potřebě využít pomoci ze systému státní sociální podpory, na rozdíl od adolescentů z rodinné výchovy, u kterých se předpokládá spíše pomoc od členů rodiny. U adolescentů z dětských domovů se pomoc od příslušníků rodiny ve větší míře nepředpokládá, vzhledem k faktu, že z nějakého důvodu nyní nejsou schopni se o dítě postarat. Přesto je očividné, že všichni dotazovaní adolescenti mají v této oblasti značné nedostatky. U adolescentů z rodinné výchovy je to 54%, u adolescentů z ústavní výchovy je to o něco méně – 39%. Skutečnou statistickou významnost rozdílů budeme ověřovat v kapitole 5.3 *Testování hypotéz*.

Nezávisle na prostředí výchovy může v životě každého z nich přijít moment, kdy nějakou ze služeb státního sociálního systému budou potřebovat, a vzhledem k zjištěné nevědomosti se může stát, že nebudou vědět, jak tuto službu využít.

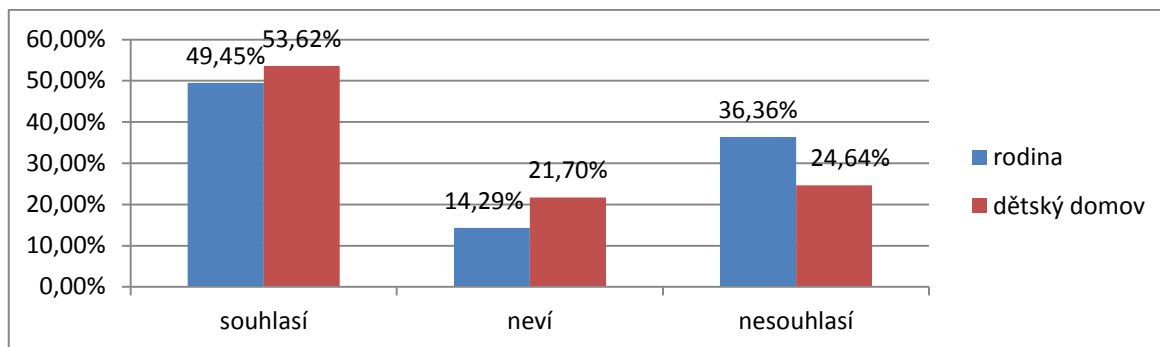
Výrok f) Zním všechny poplatky související se samostatným životem.



Graf 12: Znalost poplatků souvisejících se samostatným životem

Více než polovina (51%) adolescentů se domnívá, že se vyzná v poplatcích souvisejících se samostatným životem. Dalších 32% s tímto nesouhlasí a 17% si není jisto svými znalostmi v dané oblasti.

Z dalšího grafu můžeme vyčíst rozdíly v odpovědích adolescentů z rodinné a ústavní výchovy.



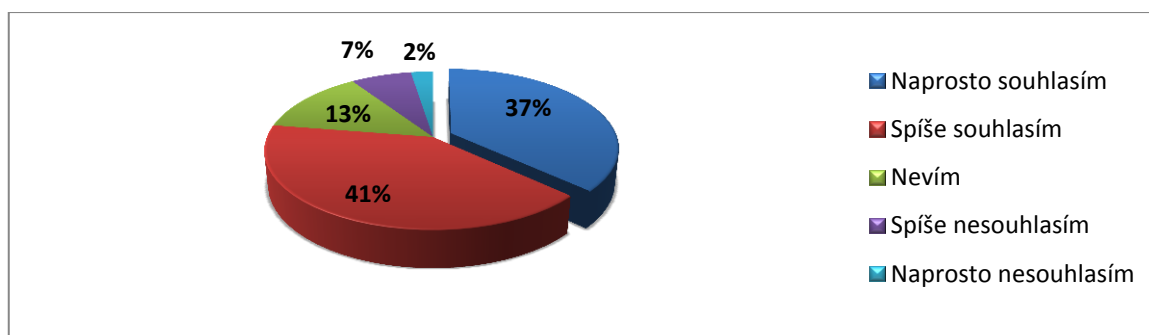
Graf 13: Znalost poplatků souvisejících se samostatným životem z hlediska prostředí výchovy

V obou skupinách převažuje u adolescentů domněnka, že se v poplatcích vyznají. V prostředí rodin je to 49%, v prostředí dětských domovů pak 54%. Následují nesouhlasné odpovědi, kterých je u adolescentů z rodinné výchovy 36% a 25% u adolescentů z dětských domovů.

Můžeme tedy říci, že adolescentů, kteří se v poplatcích souvisejících se samostatným životem orientují, je kolem 50%, s nepatrnými rozdíly mezi adolescenty z rodinné a ústavní výchovy.

Tato skutečnost odpovídá dosavadnímu životu adolescentů, v kterém je otázka bydlení prozatím řešena za ně – buď rodiči, nebo vychovateli. Můžeme předpokládat, že osobní zkušenost s poplatky za pojištění, nájem či elektřinu většina z nich zatím nemá a ani se o tyto věci doposud nezajímali.

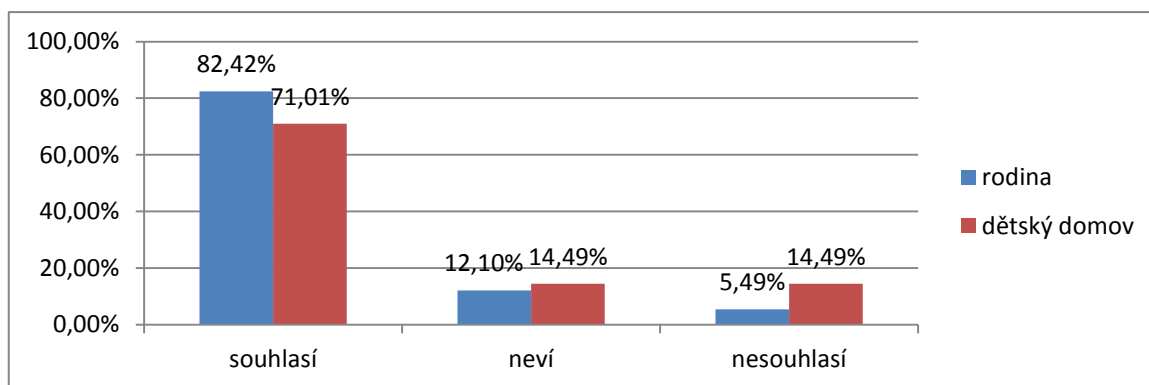
Výrok g) Jsem schopný(á) trvale udržovat domácnost v dobrém stavu.



Graf 14: Schopnost udržovat domácnost

Z grafu vyplývá převaha adolescentů, kteří se domnívají, že jsou schopni trvale udržovat domácnosti v dobrém stavu. Jedná se o 78% ze všech respondentů. 13% ze všech respondentů si není jisto a pouhých 9% si myslí, že nejsou schopni udržet domácnost v dobrém stavu.

V dalším grafu jsou zobrazeny rozdíly v odpovědích z hlediska prostředí výchovy.



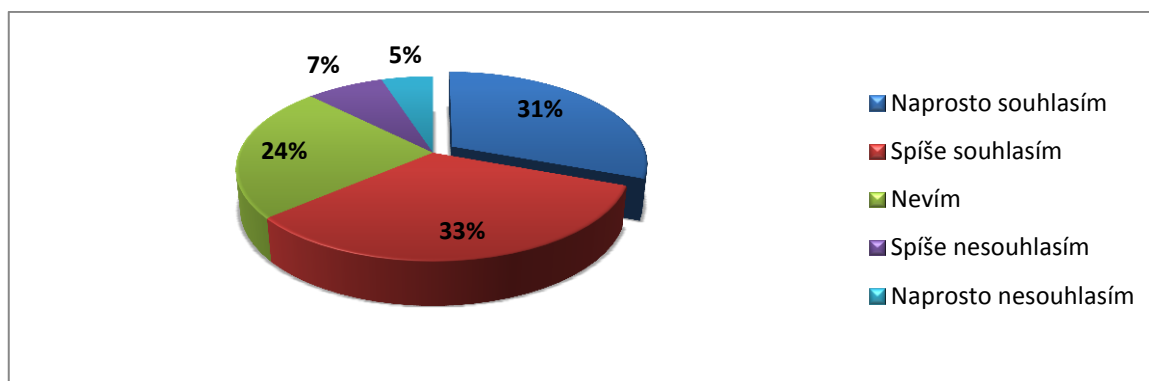
Graf 15: Schopnost udržovat domácnost z hlediska prostředí výchovy

Můžeme říci, že rozdíly ve vnímání schopnosti udržovat domácnost trvale v dobrém stavu jsou z hlediska prostředí nepatrné. Adolescenti z rodinné i ústavní výchovy se shodnou na tom, že jsou schopni se o domácnost postarat – adolescenti z rodinné výchovy v 82%, adolescenti z ústavní výchovy v 71%.

Můžeme předpokládat, že mnozí z adolescentů se na chodu domácnosti podílí už nyní. V dětských domovech je určitá starost o domácnost povinností. Zda je povinností i v rodinách, o tom rozhodují pouze rodiče.

Také je velmi důležité, jaký stav považují adolescenti osobně za „dobrý“. Příkladem by jim měli být právě rodiče, vychovatelé či jiní dospělí v jejich okolí.

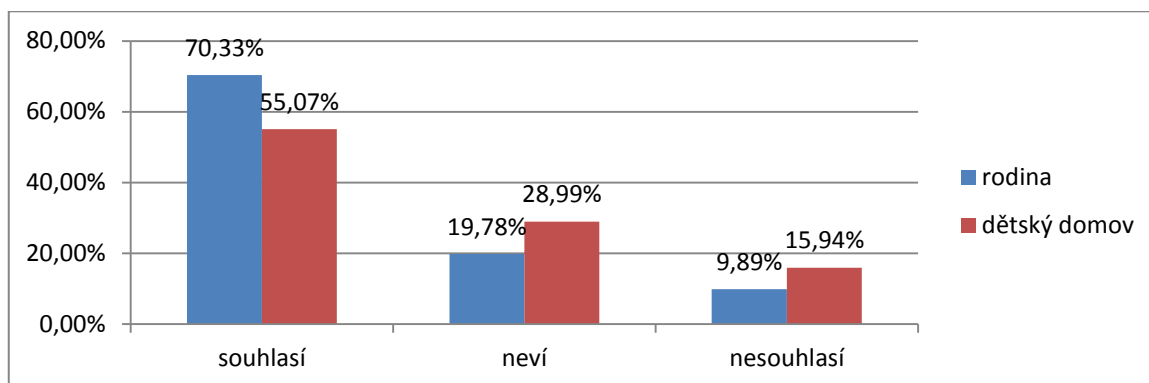
Výrok h) Mám reálnou představu o výši měsíčního nájmu bytu.



Graf 16: Představa o výši měsíčního nájmu bytu

Z grafu vyplývá, že 64% z dotazovaných adolescentů se domnívá, že má reálnou představu o výši měsíčního nájmu bytu. Dalších 24% si není svou představou zcela jisto a pouhých 12% z respondentů si myslí, že jejich představa by nejspíš byla nereálná.

V dalším grafu můžeme porovnat odpovědi adolescentů z rodin a dětských domovů odděleně.

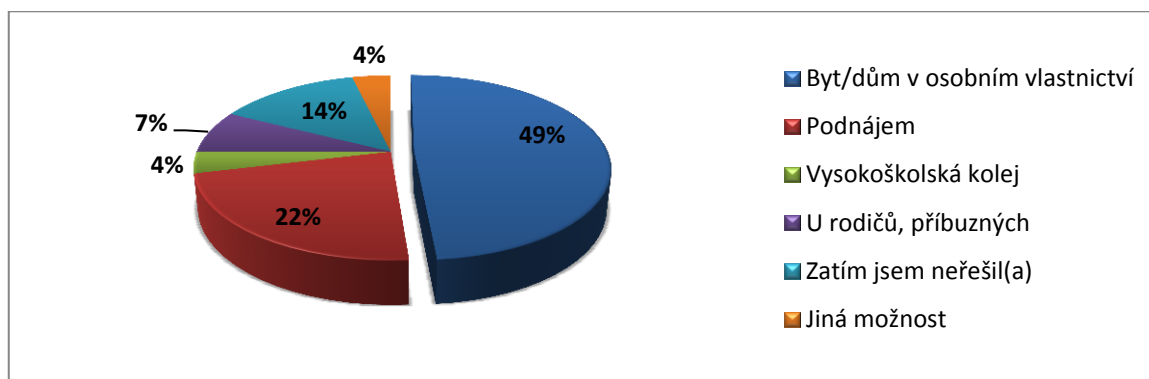


Graf 17: Představa o výši měsíčního nájmu bytu z hlediska prostředí výchovy

Dle grafu se 70% adolescentů z rodinné výchovy a 55% z ústavní výchovy domnívá, že mají reálnou představu o výši nájmu. Ostatní adolescenti si pravdivostí svých představ nejsou jisti (20% z rodin, 29% z dětských domovů) anebo jsou přesvědčeni, že reálnou představu o výši nájmu nemají vůbec (10% z rodin, 16% z dětských domovů). Z grafu můžeme vyčíst, že adolescentů, kteří odpověděli záporně či nejistě, je více v prostředí dětských domovů, a to dohromady konkrétně 45%. Tento počet je poměrně vysoký, pokud vezmeme v úvahu, že právě oni budou brzy nuceni nájem za byt či dům svépomocí platit.

Můžeme říci, že ze všech poplatků, které doprovází život každého člověka, je tento relativně nejvyšší. Proto by si měli adolescenti, přestože za ně prozatím platí jiné osoby, o výši nájmu udělat alespoň přibližnou představu. Adolescenti z dětských domovů se s „opravdovým“ nájmem přímo v domovu nesetkají, přesto se kolem nich pohybují lidé, kteří netráví život v ústavní výchově a jsou nuceni měsíčně nájem platit.

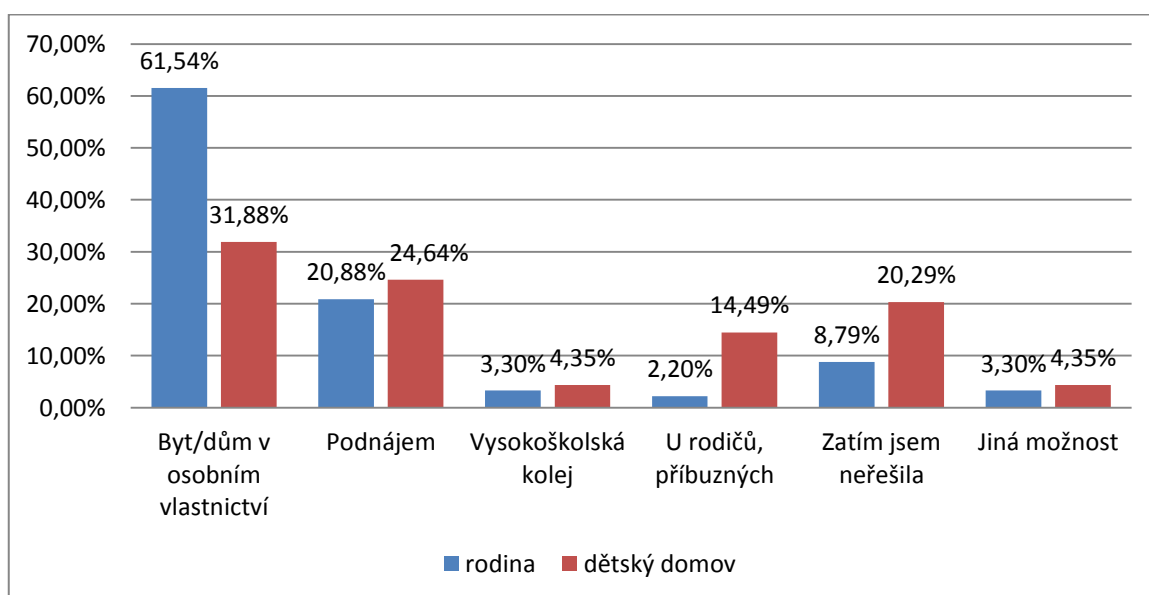
5.2.2 Položka č. 2: Jak si do budoucna představuješ své samostatné bydlení (případně bydlení s partnerem, kamarádem)?



Graf 18: Představa o budoucím typu samostatného bydlení

Největší část adolescentů (49%) by si do budoucna představovala bydlení v bytě či domě v osobním vlastnictví. Následuje 22% adolescentů, kteří by volili možnost podnájmu. Dalších 14% možnosti bydlení prozatím neřešili. Dále adolescenti uváděli možnost bydlení u rodičů či příbuzných, a to v pouhých 7%. Nejméně z dotazovaných adolescentů, a to 4%, by volilo vysokoškolskou kolej. V neposlední řadě uváděli 4% adolescentů jiné možnosti bydlení, např. alternativní bydlení z přírodních materiálů, městský byt „do začátku“ nebo pouze pozemek, na kterém, předpokládáme, by chtěli stavět.

V následujícím grafu porovnáváme odpovědi mezi adolescenty z rodin a dětských domovů.



Graf 19: Představa o budoucím typu samostatného bydlení z hlediska prostředí výchovy

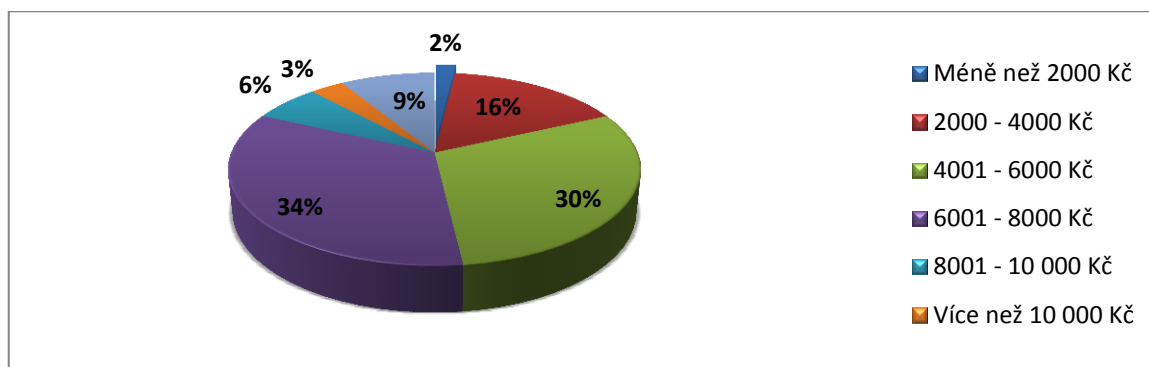
Z uvedeného grafu můžeme vyčíst, že zatímco u adolescentů z rodinné výchovy relativně jednoznačně vede možnost koupě vlastního bytu či domu (62%), u adolescentů z dětských

domovů jsou odpovědi vyrovnanější, a to konkrétně u možnosti domu či bytu v osobním vlastnictví (32%) a podnájmu (25%). Z našeho pohledu poměrně velká část adolescentů z dětských domovů (20%) odpověděla, že samostatné bydlení zatím neřešila. To je poněkud zarážející vzhledem ke skutečnosti, že mnozí z nich budou muset zanedlouho situaci, kdy budou nuceni odejít z domova a hledat si bydlení, sami řešit. Další relativně četnou odpovědí u adolescentů z dětských domovů bylo bydlení u rodičů a příbuzných (14%). Tato možnost je na jednu stranu ideálním přechodným řešením, avšak jen v případě, že důvody, kvůli kterým byly děti umístěné do dětských domovů, nepřetrvávají, anebo se jich už nyní z větší části nedotknou. Naopak adolescenti z rodinné výchovy tuto možnost volili ze všech nejméně – ve 2%. Můžeme předpokládat, že u nich převládá spíše touha se od rodičů odstěhovat, zejména kvůli přání získat nezávislost, svobodu a postavit se na vlastní nohy.

Skutečnou statistickou významnost rozdílů budeme ověřovat v kapitole 5.5 *Testování hypotéz*.

Představa o bydlení ve vlastním bytě či domě je pochopitelná, avšak pro většinu adolescentů téměř nereálná. Pro ty z dětských domovů ještě více. V tomto případě můžeme hovořit spíše o jakémisi přání. Po ukončení studia totiž jen málokdo z nich bude mít dostatečně velké úspory či možnosti získat půjčku nebo hypotéku, aby si vlastní bydlení mohli pořídit. Adolescenti z rodinné výchovy mají možnost větší či menší finanční podpory od rodičů, adolescentům z dětských domovů však tato šance většinou odpadá. Osobně nás překvapilo, že se mezi odpověďmi adolescentů z dětských domovů neobjevila možnost domu na půl cesty či jiného podobného zařízení. Otázkou zůstává, zda adolescenti mají vyšší cíle a tuto možnost si nepřipouští, nebo o ní prostě neví.

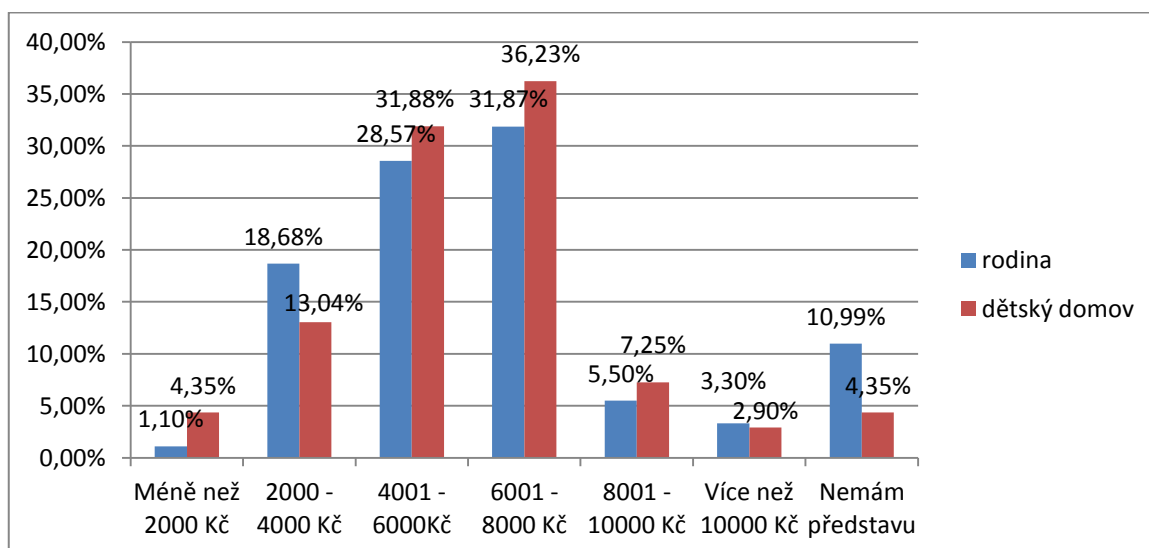
5.2.3 Položka č. 3: Jaká je tvá představa o minimální reálné výši měsíčního nájmu bytu 1+1 ve městě Zlín (popř. v jiném, přibližně stejně velkém městě)?



Graf 20: Představa o minimální výši měsíčního nájmu

Nejvíce adolescentů, tedy 34%, si představuje výši měsíčního nájmu bytu v rozmezí 6 – 8 tisíců Kč. O něco méně z nich, konkrétně 30%, vidí měsíční nájem jako sumu mezi 4 – 6 tisíci Kč. Třetí nejčastější odpovědí byla částka mezi 2 – 4 tisíci Kč. Dále 9% adolescentů uvedlo, že o výši nájemného zatím nemá představu. Další odpovědi jsou zastoupené poměrně nepatrně: částku 8 – 10 tisíc Kč uvedlo 6% z adolescentů a posledních 5% volilo dvě hraniční částky, tedy méně než 2 tisíce Kč anebo více než 10 tisíc Kč.

V dalším grafu můžeme rozeznat představy o výši měsíčního nájmu adolescentů z rodinné a ústavní výchovy odděleně.



Graf 21: Představa o minimální reálné výši měsíčního nájmu z hlediska prostředí výchovy

Rozdíly v odpovědích z hlediska prostředí výchovy nejsou nijak výrazné, ve třech nejčastějších odpovědích se obě skupiny shodují. Jedná se o částky 6001 – 8 000 Kč, dále 4001 – 6000 Kč a třetí nejčastější sumu 2000 – 4000 Kč. Nepatrně odlišná je čtvrtá nejčastější

odpověď – u adolescentů z dětských domovů je to částka mezi 8 – 10 tisíci v zastoupení 7%, u adolescentů z rodinné výchovy je to odpověď „Nemám představu“ v zastoupení 11%.

Skutečnou statistickou významnost rozdílů budeme ověřovat v kapitole 5.3 *Testování hypotéz*.

Dle webových stránek *Vlastníci* je spodní hranice ceny za nájem bytu 1+1 ve městě Zlín přibližně 6000 Kč (Vlastník s.r.o., © 2006-2010). Pokud budeme vycházet z této částky, můžeme říci, že představy adolescentů v této oblasti jsou poměrně realistické. Ačkoli z předchozí analýzy odpovědí na *výrok f) v položce č. 1* vyplynulo, že necelá polovina adolescentů z dětských domovů si myslí, že reálnou představu o cenách bydlení spíše nemá, zde se ukázalo, že jejich vlastní mínění je poměrně sebekritické. Z uvedeného grafu totiž vyplývá, že větší část z nich reálnou představu o cenách bydlení má. U adolescentů z rodinné výchovy se osobní vnímání znalosti a skutečné představě o ceně nájmu relativně shoduje.

5.2.4 Položka č. 4: Za jak důležité považuješ následující okolnosti pro to, aby se mladý člověk osamostatnil?

Následující tabulka zobrazuje průměrné hodnoty vypočítané podle toho, jakou důležitost přiřazovali adolescenti uvedeným okolnostem pro osamostatnění mladého člověka na škále od 1 (nejméně) do 5 (nejvíce). Pro možnost porovnání volby adolescentů z rodinné i ústavní výchovy jsme odpovědi rozdělili na tyto dvě skupiny a přiřadili k nim pořadí.

	rodina	pořadí	dětský domov	pořadí
Schopnost samostatně hospodařit	4,39	1.	4,09	3.
Dostatečný finanční příjem	4,33	2.	2,70	10.
Ekonomická samostatnost	3,99	3.	3,67	5.
Dovršení plnoletosti	3,80	4.	4,10	2.
Získání zkušeností a dosažení určitého postavení v zaměstnání	3,63	5.	4,00	4.
Ukončené vzdělání	3,59	6.	4,25	1.
Jistota podpory ze strany rodiny	3,21	7.	3,39	6.
Dostatečně dlouhá známost s partnerem	3,04	8.	3,23	8.
Úspory kolem 100 tisíc	2,96	9.	3,38	7.
Jistota podpory ze strany státu	2,70	10.	2,94	9.

Tabulka 2: Okolnosti pro osamostatnění se z hlediska prostředí výchovy

Z tabulky lze vyčíst, že se pořadí okolností důležitých pro osamostatnění se u adolescentů z rodinné a ústavní výchovy liší.¹

Můžeme říci, že adolescenti z rodinné výchovy volili okolnosti důležité pro vstup do samostatného života s důrazem na finanční stránku. Nejdůležitější je pro ně *schopnost samostatně hospodařit* (4,39), dále *dostatečný finanční příjem* (4,33) a *ekonomická samostatnost* (3,99). Ačkoliv adolescenti z ústavní výchovy považují tyto okolnosti za důležité (schopnost samostatně hospodařit skončilo v žebříčku jako třetí s hodnotou 4,09, ekonomická

¹ Přestože pořadí ukazuje, že to, co vyšlo jako nejdůležitější u adolescentů z jednoho prostředí výchovy, u adolescentů z dětských domovů obsadilo zcela vzdálenější příčky, neznamená to, že pro adolescenty není jedna a ta samá hodnota také důležitá. Je třeba vnímat nejen pořadí v tabulce, ale také konkrétní hodnotu. Pokud se liší o několik málo desetinných čísel, nemůžeme tvrdit, že je mezi pořadím tak velký rozdíl, jak se možná na první pohled zdá. To stejné platí i pro následující škálové položky č. 7, 8 a 9.

samostatnost jako pátá s hodnotou 3,67), *dostatečný finanční příjem* vnímají jako nejméně důležitý s hodnotou pouhých 2,70. Jen těžko můžeme odhadovat, co je k tomu vede, tato okolnost je však k osamostatnění je nepochybně obecně velmi důležitá.

Jako nejdůležitější okolnost pro osamostatnění se vnímají adolescenti z ústavní výchovy *ukončené vzdělání* s hodnotou 4,25. Na první pohled se může zdát dokončení studia jako nepodstatné pro start do samostatného života – adolescenti mohou studovat, přestože už dávno stojí na vlastních nohách, stejně jako mohou studovat a zároveň bydlet u rodičů. Stejně tak nemusí znamenat začátek profesní dráhy osamostatnění se. Tyto životní mezníky mohou a nemusí znamenat téměř nic v souvislosti s osamostatněním se. U adolescentů z dětských domovů je třeba pohlížet na ukončení vzdělávání jinak – pro ně opravdu tímto momentem začíná samostatný život, jelikož ukončení studia znamená ukončení pobytu v dětském domovu (spolu s dovršením plnoletosti). Proto je ukončení vzdělání v jejich očích synonymum pro vstup do samostatného života.

S uvedeným nepochybně souvisí pro adolescenty z ústavní výchovy i druhý nejdůležitější moment pro osamostatnění se, a to *dovršení plnoletosti*, s hodnotou 4,10. To je pro adolescenty z dětských domovů podobným signálem, jako ukončené vzdělání. Tu můžeme v mnohých případech považovat pouze za „číslo“, které nám o schopnosti žít samostatně nic neříká. Na druhou stranu je však v mnohých formálních záležitostech a jiných podstatných věcech právě toto číslo nezbytné – např. v případě zájmu o bydlení či hypotéku, vykonávání práce na plný úvazek, možnost uzavření manželství atd. Proto je jistě i dovršení plnoletosti velmi důležité pro samostatný život, avšak o jakési „schopnosti“ žít samostatně nám nic neříká. Určitě bychom našli nespočet případů, kdy je nezletilý schopnější samostatného života než jiný plnoletý jedinec.

Jako třetí nejdůležitější adolescenti z dětských domovů vnímají *schopnost samostatně hospodařit* (4,09). Mezi nejméně důležité okolnosti patří u obou skupin *dostatečně dlouhá známost s partnerem, úspory kolem 100 tisíc a jistota podpory ze strany státu*. Můžeme říci, že tyto okolnosti jsou při osamostatňování se jistou výhodou, avšak rozhodně ne podmínkou. Bydlení ve dvou jistě finanční situaci ulehčí, stejně jako podpora ze strany státu či úspory kolem 100 tisíc. Nejdůležitější však je nejen schopnost úspěšně zvládnout start samostatného života, ale především schopnost udržovat určitou životní úroveň. K tomu nám zcela nepomůže ani stát, ani počáteční úspory. V tom si musíme pomoci především sami.

5.2.5 Položka č. 7: Jak jsou pro tebe důležité následující životní plány?

Následující tabulka zobrazuje průměrné hodnoty vypočítané podle toho, jakou důležitost přiřazovali adolescenti uvedeným okolnostem pro osamostatnění mladého člověka na škále od 1 (nejméně) do 5 (nejvíce). Pro možnost porovnání volby adolescentů z rodinné i ústavní výchovy jsme odpovědi rozdělili na tyto dvě skupiny a přiřadili k nim pořadí.

	rodina	pořadí	dětský domov	pořadí
Mít zajímavou a užitečnou práci	4,31	1.	4	2.
Mít čas na vlastní zájmy a koníčky	4,19	2.	3,74	6.
Žít pro svou vlastní rodinu	4,16	3.	3,91	3.
Mít čas na přátele	4,14	4.	3,88	5.
Získat dobré postavení v zaměstnání	4,12	5.	4,17	1.
Mít úspěch a uznání	3,84	6.	3,90	4.
Mít děti	3,46	7.	3,57	8.
Mít co nejvyšší vzdělání a kvalifikaci	3,36	8.	3,64	7.
Oženit se/vdát se	3,30	9.	3,39	9.

Tabulka 3: Životní cíle adolescentů z hlediska prostředí výchovy

Z tabulky můžeme vyčíst, že se pořadí životních plánů u adolescentů z rodinné a ústavní výchovy liší.

Z tabulky lze vyvodit, že u adolescentů z rodinné výchovy je nejdůležitějším životním plánem *mít zajímavou a užitečnou práci*, s průměrnou hodnotou 4,31. Další životní plány adolescentů z rodinné výchovy jsou hodnotově velmi vyrovnané – *mít čas na vlastní zájmy a koníčky* (4,19), *žít pro vlastní rodinu* (4,16), *mít čas na přátele* (4,14), *získat dobré postavení v zaměstnání* (4,12).

U adolescentů z dětských domovů se zde pořadí a především přiřazené hodnoty poněkud liší, jak vyplývá z grafu. Za nejdůležitější ze všech životních plánů považují získat *dobré postavení v zaměstnání* s hodnotou 4,17. Druhým nejdůležitějším plánem je *mít zajímavou a užitečnou práci* s hodnotou 4. Můžeme říci, že nejdůležitější plány adolescentů z dětských domovů se projevují určitým zaměřením na práci. Pro adolescenty odcházející z dětským domovů je právě práce předpokladem pro další úspěchy. Prostřednictvím zaměstnání jsou schopni se postavit na vlastní nohy, najít si bydlení a uskutečnit mnohé

z dalších plánů. Pro adolescenty z rodinné výchovy je práce jistě rovněž velmi důležitá, avšak jejich finanční situace je značně usnadněná ze strany vlastní rodiny, tudíž mohou upřednostnit i jiné životní plány.

Plán *žít pro vlastní rodinu* adolescenti z dětských domovů hodnotí jako třetí nejdůležitější s hodnotou 3,91, stejně jako adolescenti z rodinné výchovy. Můžeme předpokládat, že adolescenti z dětských domovů jsou do určité míry poznamenáni svou vlastní výchovou, chtějí předejít chybám svých rodičů a život pro rodinu je pro ně tak velmi důležitým.

Patrný rozdíl mezi oběma skupinami respondentů je viditelný u životního plánu *mít čas na vlastní zájmy a koníčky*. Na rozdíl od adolescentů z rodinné výchovy, u kterých skončil tento plán jako druhý nejdůležitější, adolescenti z dětských domovů ho hodnotí jako šestý nejdůležitější. Jakoby nejdříve upřednostňovali povinnosti a blízké okolí, a pak teprve mysleli na sebe. Můžeme předpokládat, že tento postoj získali adolescenti v rámci pobytu v institucionálním prostředí bez péče rodiny či příbuzných z důvodu získané citové deprivace.

Poslední příčky obsadily u obou skupin respondentů s nepatrnými rozdíly stejné životní plány, a to *mít děti, mít co nejvyšší vzdělání a kvalifikaci a oženit se/vdát se*. Tento fakt potvrzuje dnešní dobu, kdy se lidé „ženou“ za profesní kariérou a úspěchy, a manželství či založení rodiny zůstává stranou. O tom také svědčí ještě jeden prozatím neuvedený životní plán – *mít úspěch a uznání*. Tento plán získal u adolescentů z rodinné výchovy hodnotu 3,84, tedy šestou příčku, u adolescentů z ústavní výchovy pak hodnotu 3,90, tedy ještě vyšší, čtvrtou příčku.

5.2.6 Položka č. 8: Jaké jsou tvé životní plány v dalších DESETI letech?

V uvedené tabulce jsou znovu zobrazené životní plány stejným způsobem, jako u předchozí položky, avšak tentokrát v bližší budoucnosti – v období následujících deseti let. Můžeme předpokládat, že dotazovaných adolescentů se budou tyto plány týkat v nejméně 25-ti a nejvíce ve 33 letech.

	rodina	pořadí	dětský domov	pořadí
Nastoupit do zaměstnání	3,89	1.	4,10	1.
Věnovat se svým koníčkům a zájmům	3,79	2.	3,43	3.
Získat dobré postavení v zaměstnání	3,78	3.	3,91	2.
Vycestovat do zahraničí na zkušenou	3,76	4.	3,38	4.
Studovat v denním studiu	3,27	5.	3,17	7.
Samostatně podnikat	2,97	6.	2,97	8.
Oženit se/vdát se	2,81	7.	3,29	5.-6.
Mít děti	2,73	8.	3,29	5.-6.
Studovat v kombinované formě studia	2,40	9.	2,19	9.

Tabulka 4: Životní cíle adolescentů v dalších deseti letech

Adolescenti z rodinné i ústavní výchovy se shodují na tom, že nejdůležitějším plánem v dalších deseti letech je *nástup do zaměstnání*. Průměrná hodnota přiřazená tomuto plánu je u adolescentů z rodinné výchovy 3,89, u adolescentů z dětských domovů 4,10. Pokud bychom uvažovali nad plánem nastoupit do zaměstnání ve srovnání s plánem studovat, z grafu můžeme vyčíst, že větší důležitost přiřazují adolescenti plánu nastoupit do zaměstnání než plánu studovat. Adolescenti z rodinné výchovy považují *studium v denním studiu* jako páté nejdůležitější (s hodnotou 3,27), *studium v kombinované formě* jako nejméně důležité ze všech životních plánů (2,40). Adolescenti z dětských domovů hodnotili podobně – *studium v denní formě* zvolili jako sedmé nejdůležitější (s hodnotou 3,17), *studium v kombinované formě* taktéž jako nejméně důležité (2,19).

Druhé a třetí místo je u adolescentů z rodinné i ústavní výchovy velmi vyrovnané – jedná se o životní plán *věnovat se svým koníčkům a zájmům a získat dobré postavení v práci*. Můžeme předpokládat, že adolescenti si uvědomují nejen důležitost dobrého zaměstnání, ale také času pro sebe a své koníčky a zájmy.

Jako čtvrté nejdůležitější volili adolescenti z rodinné i ústavní výchovy plán *vycestovat do zahraničí na zkušenou*. Tento životní plán je pro období adolescence typický – většinou po dokončení střední školy, popř. při nástupu na vysokou školu, kdy nejsou k místu svého bydliště relativně ničím vázání (ani zaměstnáním ani vlastní rodinou), mají ideální možnosti na cestování a získávání nejen pracovní zkušenosti i v jiných zemích.

Plány *oženit/vdát se a mít děti* staví adolescenti zodpovědně (?) za plány, které můžeme shrnout jako ty, které zajišťují zázemí pro sebe samého, ale především pro uskutečnění plánů týkající se vlastní rodiny. Na jednu stranu je toto jednání velmi zodpovědné, na stranu druhou však jenom potvrzuje tendenci dnešní doby, kdy dochází k odkládání manželství i zakládání rodiny kvůli profesní kariéře a zábavě. Mnohdy se stává, že pak kvůli věku či zdravotním důvodům už založení rodiny není možné.

5.2.7 Položka č. 9: Přiřad' osobní důležitost uvedeným hodnotám

Následující tabulka zobrazuje životní hodnoty adolescentů v pořadí, v jakém adolescenti přiřazovali jednotlivým hodnotám osobní důležitost na škále od 1 (nejméně) do 5 (nejvíce). Žebříček těchto hodnot je seřazen dle volby adolescentů z rodinné výchovy, a to od nejdůležitějších po nejméně důležité. Pro srovnání jsou ve stejném pořadí uvedeny hodnoty adolescentů z dětských domovů, a následně je jich přiřazeno vlastní pořadí. Toto pořadí a vypočítané průměrné hodnoty se však očividně příliš neliší.

	rodina	pořadí	dětský domov	pořadí
Zdraví	4,69	1.	4,57	1.
Spokojený, rodinný život	4,41	2.	4,14	3.
Osobní charakter, morální vlastnosti	4,34	3.	4,19	2.
Dobrá, zajímavá práce	4,30	4.	4,12	4.
Zdravé, nezávadné prostředí	4,05	5.	4,07	5.
Volný čas	4,03	6.	3,87	7.
Vysoká materiální úroveň	3,67	7.	3,57	8.
Pomoc druhým lidem, práce pro druhé	3,66	8.	3,97	6.

Tabulka 5: Životní hodnoty z hlediska prostředí výchovy

Za nejdůležitější hodnotu považují adolescenti z rodinné i ústavní výchovy *zdraví*. Tato hodnota je obecně vnímána jako nejdůležitější, především kvůli skutečnosti, že ostatní hodnoty bez pevného zdraví ztrácí na důležitosti, s nadsázkou můžeme říci, že se stávají až bezcennými. Průměrné hodnocení adolescentů z rodinné výchovy této hodnoty je 4,69, adolescentů z ústavní výchovy 4,57. Můžeme říci, že hodnocení se téměř přiblížilo maximum, tedy hodnotě 5.

Jako druhou a třetí nejdůležitější hodnotu považují adolescenti z rodinné výchovy *spokojený, rodinný život* (4,41) a *osobní charakter, morální vlastnosti* (4,34). U adolescentů z dětských domovů jsou tyto hodnoty přehozené. Jako čtvrtá nejdůležitější hodnota skončila u obou skupin respondentů *dobrá, zajímavá práce* (hodnota 4,30 u adolescentů z rodin, 4,12 u adolescentů z dětských domovů). Je vhodné připomenout, že práci jako životní plán vnímali adolescenti vždy jako jeden z nejdůležitějších, oproti manželství a založení rodiny. Jako hodnota však *spokojený, rodinný život* převýšil ve spojení s osobně vnímanou důležitostí dobrou, zajímavou práci. Na základě tohoto můžeme předpokládat, že pro adolescenty

je vlastní rodina velmi důležitá, avšak v rámci životních plánů je mnohdy daleko za plány týkající se materiálního zajištění. Nemůžeme tedy říci, že adolescenti o založení rodiny stojí ze všeho nejméně. Jen o tento krok stojí až v momentě, kdy na něho budou dostatečně připraveni.

Následuje hodnota *zdravé, nezávadné prostředí*, a to u obou skupin respondentů jako pátá nejdůležitější. U adolescentů z rodinné výchovy získala průměrnou hodnotu 4,05, u adolescentů z ústavní výchovy hodnotu 4,07. Tato životní hodnota je předpokladem zdravého vývoje osobnosti a minimalizování negativních jevů v okolí adolescentů. Může úzce souviset se samotným zdravím, proto by stejně jako samotné zdraví měla být prioritou. Tuto skutečnost však mnohdy sami „obyvatelé“ tohoto prostředí neovlivní.

U adolescentů z rodinné výchovy následují hodnoty: *volný čas, vysoká materiální úroveň a pomoc druhým lidem*. Pomoc druhým lidem je tedy pro adolescenty z rodinné výchovy nejméně důležitou hodnotou (3,66), u adolescentů z dětských domovů skončila jako čtvrtá nejméně důležitá životní hodnota, konkrétně s průměrnou hodnotou 3,97. Můžeme předpokládat, že adolescenti vychovávaní v prostředí dětských domovů, jsou velkou část života odkázaní právě na pomoc druhých. Proto si důležitost této hodnoty uvědomují více, než adolescenti z rodinné výchovy. I adolescenty z rodinné výchovy však může potkat situace, kdy budou pomoc druhých potřebovat, proto by měli i oni měli tuto hodnotu vnímat jako velmi důležitou.

5.3 Testování hypotéz

5.3.1 Hypotéza č. 1

H_1 : Existuje rozdíl mezi vnímáním vlastní připravenosti na vstup do samostatného života u adolescentů z rodinné a náhradní výchovy.

Na základě údajů získaných v dotazníkovém šetření (položka 1.a) budeme zjišťovat, zda existují statisticky významné rozdíly mezi vnímáním připravenosti na samostatný život adolescentů z rodinné a ústavní výchovy. Pro testování hypotézy použijeme test dobré shody chí-kvadrát.

Výsledky získané dotazníkovým šetření je nejdříve nutno zapsat do kontingenční tabulky. Pro zobecnění odpovědi sloučíme do souhlasných a nesouhlasných odpovědí. Ty nejisté vyřadíme – v současnosti pro nás nejsou podstatné. Vytvoříme tedy čtyřpolní kontingenční tabulku.

	souhlasí	nesouhlasí	Σ
rodina	57	12	69
dětský domov	36	13	49
Σ	93	25	118

Tabulka 6: Čtyřpolní tabulka pro hypotézu č. 1

Vytvoříme si nulovou a alternativní hypotézu:

H_0 : Předpokládáme, že mezi vnímáním vlastní připravenosti na samostatný život adolescentů z rodinné a ústavní výchovy neexistuje rozdíl.

H_A : Předpokládáme, že mezi vnímáním vlastní připravenosti na samostatný život adolescentů z rodinné a ústavní výchovy existuje rozdíl.

Testování hypotézy provedeme na hladině významnosti $\alpha = 0,05$, tzn. pravděpodobnost chybného rozhodnutí bude 5%.

$$\chi^2 = 1,433$$

$$\chi^2_{0,05} (1) = 3,841$$

Zjišťujeme, že vypočítaná hodnota χ^2 je nižší než hodnota kritická $\chi^2_{0,05} (1)$, proto odmítáme alternativní hypotézu a přijímáme nulovou. Mezi vnímáním vlastní připravenosti na samostatný život adolescentů z rodinné a ústavní výchovy tedy není statisticky významný rozdíl.

5.3.2 Hypotéza č. 2

H_2 : Existuje rozdíl mezi vnímáním vlastní schopnosti ušetřit si měsíčně peníze u adolescentů z rodinné a ústavní výchovy.

Na základě údajů získaných v dotazníkovém šetření (položka 1.c) budeme zjišťovat, zda existují statisticky významné rozdíly mezi vnímáním vlastní schopnosti ušetřit si peníze u adolescentů z rodinné a ústavní výchovy. Pro testování hypotézy využijeme test dobré shody chí-kvadrát.

Nejdříve si vytvoříme čtyřpolní kontingenční tabulku, v které pro zobecnění sloučíme odpovědi do souhlasných a nesouhlasných odpovědí. Ty nejisté vyřadíme – nyní pro nás nejsou podstatné.

	souhlasí	nesouhlasí	Σ
rodina	70	10	80
dětský domov	33	27	60
Σ	103	37	140

Tabulka 7: čtyřpolní tabulka pro hypotézu č. 2

Formulujeme nulovou a alternativní hypotézu:

H_0 : Předpokládáme, že mezi vnímáním vlastní schopnosti ušetřit si peníze u adolescentů z rodinné a ústavní výchovy neexistuje rozdíl.

H_A : Předpokládáme, že mezi vnímáním vlastní schopnosti ušetřit si peníze u adolescentů z rodinné a ústavní výchovy existuje rozdíl.

Testování hypotézy provedeme na hladině významnosti $\alpha = 0,05$, tzn. pravděpodobnost chybného rozhodnutí bude 5%.

$$\chi^2 = 18,625$$

$$\chi^2_{0,05} (1) = 3,841$$

Zjišťujeme, že vypočítaná hodnota χ^2 je vyšší než hodnota kritická $\chi^2_{0,05} (1)$, proto odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní. Mezi vnímáním vlastní schopnosti ušetřit si peníze u adolescentů z rodinné a ústavní výchovy tedy existuje statisticky významný rozdíl.

5.3.3 Hypotéza č. 3

H_3 : Existuje rozdíl mezi vnímáním vlastní schopnosti orientace v systému státní sociální podpory u adolescentů z rodinné a ústavní výchovy.

Na základě údajů získaných v dotazníkovém šetření (položka 1.d) budeme zjišťovat, zda existují statisticky významné rozdíly mezi vnímáním vlastní schopnosti orientace v systému státní sociální podpory u adolescentů z rodinné a ústavní výchovy. Za tímto účelem zvolíme pro testování hypotézy test dobré shody chí-kvadrát.

Vytvoříme si čtyřpolní kontingenční tabulku, v které pro zobecnění sloučíme odpovědi do souhlasných a nesouhlasných. Nejisté odpovědi vyřadíme – momentálně pro nás nejsou podstatné.

	souhlasí	nesouhlasí	Σ
rodina	15	49	64
dětský domov	17	27	44
Σ	32	76	108

Tabulka 8: Čtyřpolní tabulka pro hypotézu č. 3

Formulujeme nulovou a alternativní hypotézu:

H_0 : Předpokládáme, že mezi vnímáním vlastní schopnosti orientace v systému státní sociální podpory u adolescentů z rodinné a ústavní výchovy neexistuje rozdíl.

H_A : Předpokládáme, že mezi vnímáním vlastní schopnosti orientace v systému státní sociální podpory u adolescentů z rodinné a ústavní výchovy existuje rozdíl.

Testování hypotézy provedeme na hladině významnosti $\alpha = 0,05$, tzn. pravděpodobnost chybného rozhodnutí bude 5%.

$$\chi^2 = 2,889$$

$$\chi^2_{0,05} (1) = 3,841$$

Zjišťujeme, že vypočítaná hodnota χ^2 je nižší než hodnota kritická $\chi^2_{0,05} (1)$, proto odmítáme alternativní hypotézu a přijímáme nulovou. Mezi vnímáním vlastní schopnosti orientace v systému státní sociální podpory u adolescentů z rodinné a ústavní výchovy tedy není statisticky významný rozdíl.

5.3.4 Hypotéza č. 4

H_4 : Existuje rozdíl mezi vnímáním vlastní schopnosti trvale udržovat domácnost v dobrém stavu mezi adolescenty z rodinné a ústavní výchovy.

Na základě údajů získaných v dotazníkovém šetření (položka 1.f.) budeme zjišťovat, zda existují statisticky významné rozdíly mezi vnímáním vlastní schopnosti trvale udržovat domácnost v dobrém stavu u adolescentů z rodinné a ústavní výchovy. Za tímto účelem zvolíme pro testování hypotézy test dobré shody chí-kvadrát.

Vytvoříme si čtyřpolní kontingenční tabulku, v které pro zobecnění sloučíme odpovědi do souhlasných a nesouhlasných. Nejisté odpovědi vyřadíme – momentálně pro nás nejsou podstatné.

	souhlasí	nesouhlasí	Σ
rodina	75	5	80
dětský domov	49	10	59
Σ	124	15	139

Tabulka 9: Čtyřpolní tabulka pro hypotézu č. 4

Formulujeme nulovou a alternativní hypotézu:

H_0 : Předpokládáme, že mezi vnímáním vlastní schopnosti trvale udržovat domácnost v dobrém stavu u adolescentů z rodinné a ústavní výchovy neexistuje rozdíl.

H_A : Předpokládáme, že mezi vnímáním vlastní schopnosti trvale udržovat domácnost u adolescentů z rodinné a ústavní výchovy existuje rozdíl.

Testování hypotézy provedeme na hladině významnosti $\alpha = 0,05$, tzn. pravděpodobnost chybného rozhodnutí bude 5%.

$$\chi^2 = 4,038$$

$$\chi^2_{0,05} (1) = 3,841$$

Zjišťujeme, že vypočítaná hodnota χ^2 je vyšší než hodnota kritická $\chi^2_{0,05} (1)$, proto odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní. Mezi vnímáním vlastní schopnosti trvale udržovat domácnost u adolescentů z rodinné a ústavní výchovy tedy je statisticky významný rozdíl.

5.3.5 Hypotéza č. 5

H_5 : Existuje rozdíl mezi představou o typu budoucího samostatného bydlení u adolescentů z rodinné a ústavní výchovy

Na základě údajů získaných v dotazníkovém šetření (položka č. 2) budeme zjišťovat, zda existují statisticky významné rozdíly mezi představami o budoucím typu samostatného bydlení u adolescentů z rodinné a ústavní výchovy. Za tímto účelem zvolíme pro testování hypotézy test dobré shody chí-kvadrát.

Nejprve si vytvoříme kontingenční tabulku, která zobrazuje četnost odpovědí a očekávanou četnost pro každé pole tabulky vždy v závorce:

	Byt/dům v osobním vlastnictví	Podnájem	Vysoko- školská kolej	U rodičů, příbuz- ných	Zatím neřešili	Jiné	Σ
rodina	56 (44,36)	19 (20,48)	3 (3,41)	2 (6,83)	8 (12,51)	3 (3,41)	91
dětský domov	22 (33,64)	17 (15,53)	3 (2,59)	10 (5,18)	14 (9,49)	3 (2,59)	69
Σ	78	36	6	12	22	6	160

Tabulka 10: Kontingenční tabulka pro hypotézu č. 5

Formulujeme nulovou a alternativní hypotézu:

H_0 : Předpokládáme, že mezi představami o budoucím typu samostatného bydlení u adolescentů z rodinné a ústavní výchovy neexistuje rozdíl.

H_A : Předpokládáme, že mezi představami o budoucím typu samostatného bydlení u adolescentů z rodinné a ústavní výchovy existuje rozdíl.

Testování hypotézy provedeme na hladině významnosti $\alpha = 0,05$, tzn. pravděpodobnost chybného rozhodnutí bude 5%. Počet stupňů volnosti tabulky je 5.

$$\chi^2 = 15,672$$

$$\chi^2_{0,05} (5) = 11,070$$

Zjišťujeme, že vypočítaná hodnota χ^2 je vyšší než hodnota kritická $\chi^2_{0,05} (5)$, proto odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní. Mezi představami o budoucím typu samostatného bydlení u adolescentů z rodinné a ústavní výchovy tedy je statisticky významný rozdíl.

5.3.6 Hypotéza č. 6

H_6 : Existuje rozdíl mezi představami o cenách bydlení u adolescentů z rodinné a ústavní výchovy

Na základě údajů získaných v dotazníkovém šetření (položka č.3) budeme zjišťovat, zda existují statisticky významné rozdíly mezi představami o cenách samostatného bydlení u adolescentů z rodinné a ústavní výchovy. Za tímto účelem zvolíme pro testování hypotézy test dobré shody chí-kvadrát.

Nejprve si vytvoříme kontingenční tabulku, která zobrazuje četnost odpovědí a očekávanou četnost pro každé pole tabulky vždy v závorce:

	Méně než 2000Kč	2000 – 4000Kč	4001 – 6000Kč	6001 – 8000Kč	8001 – 10 000Kč	Více než 10 000Kč	Nemá představu	Σ
rodina	1 (2,28)	17 (14,79)	26 (27,30)	29 (30,71)	5 (5,69)	3 (2,84)	10 (7,39)	91
dětský domov	3 (1,73)	9 (11,21)	22 (20,70)	25 (23,29)	5 (4,31)	2 (2,16)	3 (5,61)	69
Σ	4	26	48	54	10	5	13	160

Tabulka 11: Kontingenční tabulka pro hypotézu č. 6

Formulujeme nulovou a alternativní hypotézu:

H_0 : Předpokládáme, že mezi představou o cenách bydlení u adolescentů z rodinné a ústavní výchovy neexistuje rozdíl.

H_A : Předpokládáme, že mezi představou o cenách bydlení u adolescentů z rodinné a ústavní výchovy existuje rozdíl.

Testování hypotézy provedeme na hladině významnosti $\alpha = 0,05$, tzn. pravděpodobnost chybného rozhodnutí bude 5%. Počet stupňů volnosti je 6.

$$\chi^2 = 5,133$$

$$\chi^2_{0,05} (6) = 12,592$$

Zjišťujeme, že vypočítaná hodnota χ^2 je nižší než hodnota kritická $\chi^2_{0,05} (6)$, proto odmítáme alternativní hypotézu a přijímáme nulovou. Mezi představami o cenách bydlení u adolescentů z rodinné a ústavní výchovy tedy není statisticky významný rozdíl.

5.4 Shrnutí výsledků výzkumu

Zjišťovali jsme, jak adolescenti vnímají vlastní připravenost na vstup do samostatného života a zda existují rozdíly mezi vnímáním adolescentů z rodinné a ústavní výchovy. Na základě testování **hypotézy č. 1**, která následně nebyla potvrzena, můžeme říci, že mezi vnímáním vlastní připravenosti na samostatný život adolescentů z rodinné a ústavní výchovy není významný rozdíl. Z našeho výzkumu tedy vyplývá, že prostředí výchovy v tomto případě nemá vliv na skutečnost, zda se adolescenti cítí nebo necítí na vstup do samostatného života připraveni. Na základě jednotlivých odpovědí adolescentů můžeme říci, že se většina z dotazovaných, konkrétně 58%, se na vstup do samostatného života cítí být připravena.

Také jsme zkoumali jaké je dle adolescentů vnímání jejich připravenosti na vstup do samostatného života očima rodiny a okolí. Z jednotlivých odpovědí vyplývá, že nejvíce adolescentů, konkrétně 35%, se domnívá, že jejich rodina a okolí si myslí, že jsou na samostatný život dostatečně připraveni. Při srovnání odpovědí adolescentů z rodinné a ústavní výchovy vyplývá, že adolescenti z rodin se domnívají nepatrně více, že si jejich rodina a okolí myslí, že jsou připraveni na vstup do samostatného života, oproti adolescentům z dětských domovů. Z odpovědí dále vyplývá, že ačkoli si adolescenti myslí, že jsou na samostatný život připraveni, domnívají se, že jejich rodina a okolí si to myslí v mnohem menší míře.

Dále jsme zjišťovali, jak adolescenti vnímají svou schopnost hospodařit s penězi a jaké jsou rozdíly mezi vnímáním adolescentů z rodinné a ústavní výchovy. Na základě testování **hypotézy č. 2**, která byla potvrzena na hladině významnosti 0,05, můžeme říci, že mezi vnímáním vlastní schopnosti ušetřit si peníze u adolescentů z rodinné a ústavní výchovy existuje statisticky významný rozdíl. Z našeho výzkumu tedy vyplývá, že zde prostředí výchovy má vliv na to, jak adolescenti vnímají svou schopnost ušetřit peníze. Můžeme říci, že převažují adolescenti z rodinné výchovy, kteří si myslí, že jsou schopni si ušetřit peníze, nad adolescenty z ústavní výchovy, a to přibližně dvojnásobně.

Dále jsme se pokusili zjistit, jak vnímají adolescenti vlastní schopnosti orientace v systému státní sociální podpory a jaké jsou rozdíly ve vnímání mezi adolescenty z rodinné a ústavní výchovy. Z výsledků testování **hypotézy č. 3**, která následně potvrzena nebyla, můžeme říci, že mezi vnímáním vlastní schopnosti orientace v systému státní sociální podpory u adolescentů z rodinné a ústavní výchovy neexistuje statisticky významný rozdíl. Z výzku-

mu v tomto případě vyplývá, že prostředí výchovy nemá vliv na vnímání vlastní schopnosti orientace v systému státní sociální podpory.

Na základě jednotlivých odpovědí adolescentů můžeme říci, že většina dotazovaných, konkrétně 47%, si nemyslí, že jsou schopni se orientovat v systému státní sociální podpory a 33% si není jisto.

Zjišťovali jsme také, jak vnímají adolescenti vlastní schopnosti trvale udržovat domácnost v dobrém stavu a jaké jsou rozdíly mezi vnímáním u adolescentů z rodinné a ústavní výchovy. Na základě testování **hypotézy č. 4**, která byla následně potvrzena na hladině významnosti 0,05, můžeme říci, že mezi vnímáním vlastní schopnosti trvale udržovat domácnost v dobrém stavu u adolescentů z rodinné a ústavní výchovy je statisticky významný rozdíl. Prostředí výchovy tedy v tomto případě ovlivňuje to, jak vnímají adolescenti vlastní schopnosti trvale udržovat domácnost. Můžeme říci, že adolescenti z rodinné výchovy si myslí ve větší míře, že jsou schopni udržovat domácnost trvale v dobrém stavu, než adolescenti z ústavní výchovy.

Obecně vyplývá z jednotlivých odpovědí všech adolescentů, že si většina, konkrétně 78%, myslí, že jsou schopni trvale udržovat domácnost v dobrém stavu.

Dále jsme zjišťovali, jaké jsou představy adolescentů o samostatném bydlení, konkrétně jak si představují budoucí typ samostatného bydlení a jaké mají představy o cenách bydlení.

Z výsledků testování **hypotézy č. 5**, která byla následně potvrzena na hladině významnosti 0,05, vyplývá, že mezi představami o budoucím typu samostatného bydlení u adolescentů z rodinné a ústavní výchovy je statisticky významný rozdíl. Z jednotlivých odpovědí respondentů můžeme říci, že obě skupiny dotazovaných respondentů nejčastěji volili jako typ budoucího samostatného bydlení byt či dům v osobním vlastnictví, avšak respondenti z rodinné výchovy tuto možnost volili v mnohem větším zastoupení. Z našeho výzkumu tedy vyplývá, že v tomto případě má prostředí výchovy vliv na představu o budoucím typu samostatného bydlení.

Na základě testování **hypotézy č. 6**, která byla odmítnuta, můžeme říci, že mezi představami o cenách bydlení u adolescentů z rodinné a ústavní výchovy není statisticky významný rozdíl. Z jednotlivých odpovědí adolescentů vyplývá, že nejčastěji volili obě skupiny respondentů minimální výši nájmu bytu 1+1 v rozmezí 6001 – 8000Kč. Na základě našeho

výzkumu můžeme v tomto případě konstatovat, že prostředí výchovy nemá vliv na představy adolescentů o ceně bydlení.

Dále jsme zjišťovali, jaké okolnosti pro vstup do samostatného života považují adolescenti za důležité a jak se liší pořadí těchto okolností z hlediska prostředí výchovy. Z našeho výzkumu vyplývá, že nejdůležitější okolností pro vstup do samostatného života je pro adolescenty z rodinné výchovy *schopnost samostatně hospodařit* (s hodnotou 4,39), dále *dostatečný finanční příjem* (4,33) a *ekonomická samostatnost* (3,99). Pro adolescenty z ústavní výchovy je nejdůležitější okolností *ukončené vzdělání* (s hodnotou 4,25), následně *dovršení plnoletosti* (4,10) a *schopnost samostatně hospodařit*. Největší rozdíl (o osm příček) v hodnocení okolností důležitých pro vstup do samostatného života se ukázal v položce *dostatečný finanční příjem*. U adolescentů z rodinné výchovy skončil, jak již bylo uvedeno, jako druhý nejdůležitější (s hodnotou 4,33), u adolescentů z ústavní výchovy pak jako nejméně důležitý (s hodnotou 2,70). Můžeme říci, že pořadí okolností důležitých pro vstup do samostatného života se u adolescentů liší z hlediska prostředí výchovy.

Zabývali jsme se také otázkou, jaké jsou životní plány adolescentů a jak se liší jejich pořadí z hlediska prostředí výchovy. Z našeho výzkumu vyplývá, že nejdůležitější je pro adolescenty z rodinné výchovy *mít zajímavou a užitečnou práci* (s hodnotou 4,31), dále *mít čas na vlastní zájmy a koníčky* (4,19) a *žít pro vlastní rodinu* (4,16). Pro adolescenty z ústavní výchovy je nejdůležitějším životním plánem *získat dobré postavení v zaměstnání* (s hodnotou 4,17), následuje plán *mít zajímavou a užitečnou práci* (4) a *žít pro svou vlastní rodinu* (3,91). Největší rozdíl (4 příčky) v hodnocení životních plánů se ukazuje u již uvedeného plánu *mít čas na vlastní zájmy a koníčky*, kdy u adolescentů z rodinné výchovy skončil na druhém místě (s hodnotou 4,19), u adolescentů z ústavní výchovy pak na šestém (3,74). Dále se jedná o životní plán *získat dobré postavení v zaměstnání*, který je pro adolescenty z rodinné výchovy pátý nejdůležitější (s hodnotou 4,12), pro adolescenty z ústavní výchovy pak ten nejdůležitější ze všech. Můžeme říci, že pořadí životních plánů se u adolescentů liší z hlediska prostředí výchovy.

Dále jsme zjišťovali, jaké jsou životní plány adolescentů v dalších deseti letech a jak se liší pořadí těchto plánů z hlediska prostředí výchovy. Pro adolescenty z rodinné výchovy je nejdůležitějším plánem *nastoupit do zaměstnání* (s hodnotou 3,89), dále *životní plán věnovat se svým koníčkům a zájmům* (3,79) a *získat dobré postavení v zaměstnání* (3,78). Pro adolescenty z ústavní výchovy je nejdůležitější plán, stejně jako u adolescentů z rodinné výchovy, *nastoupit do zaměstnání* (s hodnotou 4,10), dále *získat dobré postavení v zaměst-*

nání (3,91) a *věnovat se svým koníčkům a zájmům* (3,43). Můžeme říci, že pořadí životních plánů v následujících deseti letech se z hlediska prostředí výchovy adolescentů téměř neliší (největší rozdíl v pořadí jsou 2 příčky).

Dále jsme se zabývali otázkou, jaké jsou životní hodnoty adolescentů a jak se pořadí těchto hodnot liší dle prostředí výchovy. Pro adolescenty z rodinné výchovy je nejdůležitější životní hodnotou *zdraví* (s hodnotou 4,69), dále *spokojený, rodinný život* (4,41) a *osobní charakter, morální vlastnosti* (4,34). U adolescentů z ústavní výchovy je na prvním místě rovněž *zdraví* (s hodnotou 4,57), dále *spokojený, rodinný život* (4,14) a *osobní charakter, morální vlastnosti* (4,19). Můžeme říci, že pořadí životních hodnot se z hlediska prostředí výchovy téměř neliší (největší rozdíl v pořadí je 1 příčka).

5.5 Závěr výzkumu

I přes všeobecně silnou touhu adolescentů po osamostatnění se a získání nezávislosti, v současnosti je jedním z trendů naší společnosti posouvání odchodu dospívajícího z primární rodiny. Prodlužuje se doba studia, posouvá se věk nástupu do zaměstnání a také založení své vlastní rodiny. Dříve byl odchod z domova jednoznačným znakem nezávislosti dospívajícího a zároveň jeho vstupenkou do světa dospělých. Dnes tomu však tak není. Adolescent je sice dovršením osmnácti let plně zodpovědný za své činy, reálnou soběstačnost po stránce ekonomické však získává stále později. Někteří adolescenti zůstávají doma s rodiči, protože jim jejich ekonomická situace nedovoluje domov opustit, z důvodu nenačtení zaměstnání či přijatelného bydlení. Někteří však zůstávají doma, přestože jim to ekonomická situace dovoluje, a to pouze z důvodu pohodlnosti. Pro adolescenty je tato možnost života tou jednodušší variantou – na jedné straně mají svobodu téměř ve všech oblastech života, jsou samostatní a rodičům nedávají příliš nárok na to ovlivnit jejich život a rozhodování. Nemusí tedy opouštět rodinu, aby získali svobodu rozhodování a chování. Na straně druhé jim po ekonomické stránce bydlení s rodiči usnadňuje jejich finanční situaci a tento život jim vyhovuje. Problém většinou nastává až tehdy, kdy si adolescent nachází vážnou známou a nenachází doma dostatek soukromí. V momentě, kdy se rozhodnou založit rodinu, je většinou odstěhování a odpoutání od rodičů již nevyhnutelné.

Na druhé straně stojí adolescenti, kteří tuto svobodnou volbu rozhodování nemají. Pro ně znamená dovršení osmnácti, případně 26 let při studiu na vysoké škole, opravdový vstup

do samostatného života, bez možnosti volby. Tento fakt nepochybně ovlivňuje jejich představy o budoucnosti, ovšem můžeme jen hádat, zda samotné adolescenty ovlivňuje i v tom, že se na blížící se samostatný život připravují s dostatečným předstihem. Adolescenti z ústavní péče by však neměli být zcela ponecháni svému osudu – stejně jako adolescenti z rodinného prostředí budou v den svého osamostatnění se potřebovat nepochybně pomoc rodičů, o to více ji budou potřebovat adolescenti z dětských domovů, kteří většinou ve věku osmnácti let ještě zdaleka nedozráli do věku, kdy by byli schopni postavit se bez obtíží na vlastní nohy. Co je však podstatné – oni musí.

Přestože se první krok do samostatného života pro adolescenty z institucionálního prostředí může zdát obtížnější, dětské domovy kladou důraz na to, aby byli na tento moment co nejvíce připraveni. K tomuto jim pomáhá také množství projektů a programů, které se právě vstupem do samostatného života adolescentů z ústavní výchovy zabývá. U adolescentů z rodinné výchovy se předpokládá, že jim v tento životní okamžik pomohou rodiče, avšak ukazuje se, že adolescenti sami se cítí v této oblasti nejistí. Ačkoli jim rodiče (oproti adolescentům z ústavní výchovy) pomohou po finanční i materiální stránce, a vždy jim nabídnou možnost vrátit se domů a především střechu nad hlavou, ukazuje se, že informace důležité pro samostatný život jim chybí, v některých případech i ve větší míře než u adolescentů z ústavní výchovy.

Ačkoli v naší společnosti panuje přesvědčení, že adolescenti z dětských domovů jsou na samostatný život nedostatečně připraveni, tento výzkum dokazuje, že jejich představy či schopnosti užitečné pro vstup do samostatného života se od adolescentů z rodinné výchovy příliš neliší. V některých oblastech dokonce díky informovanosti z dětských domovů, jsou znalější než adolescenti z rodinné výchovy. Nemůžeme říci, že adolescenti z ústavní výchovy jsou na vstup do samostatného života připraveni méně či více, než adolescenti z rodinné výchovy. Můžeme však hovořit o tom, že obě skupiny v mnoha oblastech samostatného života tápu, ať už s většími či menšími rozdíly mezi nimi.

Prostřednictvím výzkumu nám nešlo o to říci, která skupina dětí je na vstup do samostatného života připravena více, nebo které z představ jsou přesnější. Cílem bylo především zjistit, zda se tyto představy liší a pokud ne, pak si uvědomit, že problém nepřipravenosti na vstup do samostatného života dětí z ústavní výchovy není pouze jejich problémem, ale adolescentů celkově.

Proto bychom rádi upozornili na to, že nejen adolescentů z ústavní péče se může týkat nepřipravenost na vstup do samostatného života. Existuje nespočet programů týkajících se přípravy na samostatný život pro děti v dětských domovech. Stálo by tak za úvahu některé body z programů aplikovat také ve školách pro děti z rodinné péče či je přímo zakomponovat do vyučovacích předmětů. Rovněž programy a projekty určené pro usnadnění vstupu do samostatného života dětem z dětských domovů, které již realizovány jsou, by být realizovány mnohem častěji, jelikož se ukázalo, že si tito adolescenti v mnoha oblastech samostatného života nejsou zcela jisti a především si nejsou sami jisti, zda jsou na samostatný život dostatečně připraveni. Dále by tyto projekty měli být představovány i na základních a středních školách, které běžně navštěvují i děti z rodinného prostředí, a nejen v prostředí dětských domovů a to způsobem, který by vedl k vytváření reálných představ o budoucím samostatném životě.

Z výzkumu mohou čerpat nejen dětské domovy, ale měly by především základní i střední školy a rodiče adolescentů. V oblastech, v kterých se představy adolescentů liší od reality, se můžou zařízení poskytující ústavní péči „inspirovat“ a zaměřit se na jejich objasnění a další vzdělávání dětí, stejně jako se mohou inspirovat školy či rodiče a vzdělávat děti v těchto problémových oblastech také. Podstatná je také vlastní iniciativa dětí – i ty se mohou zamyslet nad oblastmi, v kterých si nebyly zcela jisté.

Je důležité uvědomit si, že nepřipravenost dětí na samostatný život a nereálné představy o samostatném životě není „předností“ jen dětských domovů. Jedná se spíše o to, že u dětí v těchto zařízeních se to svým způsobem očekává. Než děti z dětských domovů odsoudíme za jejich „naivitu“, podívejme se také na (ne)připravenost dětí z rodinné výchovy a zjistíme, že rozdíly mezi nimi jsou relativně nepodstatné. Příčiny pak můžeme hledat ne v dětech a prostředí jejich výchovy, ale především v rodičích, vychovatelích a školách, jejichž výchova za úspěšným osamostatněním se je nedostatečná.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala představami adolescentů o vstupu do samostatného života a jejich srovnáním z hlediska výchovy v rodinách i v podmínkách dětských domovů. Zejména jsme zjišťovali, jak adolescenti vnímají vlastní připravenost na vstup do samostatného života, jaké okolnosti pro vstup do samostatného života považují za důležité a jaké jsou jejich představy v oblasti hospodaření s financemi a budoucího bydlení. Dále jsme zkoumali, jaké jsou životní plány adolescentů a jakou důležitost přiřkládají jednotlivým životním hodnotám.

V teoretické části jsme se zaměřili na vymezení pojmů, které se vztahovaly k danému tématu. Jednalo se především o charakteristiku období adolescence zahrnující fyzický, psychický, sociální a psychosexuální vývoj. Dále jsme se zabývali vstupem do samostatného života, zejména profesní přípravou a emancipací od rodičů. V neposlední řadě jsme charakterizovali výchovu v rodinném a institucionálním prostředí se zaměřením na dětský domov.

Praktická část popisuje výzkum provedený v prostředí rodinné a ústavní výchovy, tedy na středních školách a v dětských domovech, za účelem analyzovat představy adolescentů a na základě stanovených výzkumných cílů je interpretovat.

Cíle diplomové práce, stanovené v úvodu, byly naplněny. Práce zachycuje obecné představy adolescentů o vstupu do samostatného života a především zobrazuje, jak se představy mezi adolescenty z rodinné a ústavní výchovy liší (a neliší).

Na náš výzkum by mohly navázat další, které by zahrnuly i ostatní kraje České republiky. Výsledky by se tak daly mnohem více zobecnit na celou populaci. Kromě toho by se mohly inspirovat výzkumem v oblasti představ, jež jsme zkoumali my, ale také vytvořit oblasti nové, jako jsou např. oblast představ o manželství či rodičovství.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava, Filozofická fakulta, 2005. ISBN 9788089236008.

ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2993-0.

ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-060-0.

FARKOVÁ, Marie, 2009. *Dospělost a její variabilita*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2480-5.

FIALOVÁ, Ludmila. *Představy mladých lidí o manželství a rodičovství*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství, 2000, 163 s. ISBN 80-85850-87-7.

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

JANSKÝ, Pavel. *Problémové dítě a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004. ISBN 80-7041-114-7.

KLAPILOVÁ, Světlá. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1996. ISBN 80-7067-669-8.

KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.

KRAUS, Blahoslav. *Středoškolská mládež a její svět na přelomu století*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-125-1.

KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0643-9.

KUČERA, Milan. *Představy o postavení sňatku a narození dětí v životní dráze mladých svobodných lidí*. In: FIALOVÁ, Ludmila. *Představy mladých lidí o manželství a rodičovství*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství, 2000, 163 s. ISBN 8085850877.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.

MACEK Petr a Lenka LACINOVÁ (eds.) *Vztahy v dospívání*. Brno: Barister & Principal, 2006. ISBN 80-7364-034-1.

MACEK, Petr a ŠTEFÁNKOVÁ, Zuzana. Vztahy s rodiči a jejich souvislosti s citovou vazbou. In MACEK Petr a Lenka LACINOVÁ (eds.). *Vztahy v dospívání*. Brno: Barister & Principal, 2006. ISBN 80-7364-034-1.

MACEK, Petr. *Adolescence: psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. Praha: Portál, 1999. ISBN 807178348x.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Náhradní rodinná péče: průvodce pro odborníky, osvojitele a pěstouny*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-304-8.

MATOUŠEK, Oldřich a Hana PAZLAROVÁ. *Hodnocení ohroženého dítěte a rodiny v kontextu plánování péče*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-739-8.

MATOUŠEK, Oldřich. *Ústavní péče*. Vyd. 2. přeprac. a rozš. Praha: Sociologické nakladatelství, 1999. ISBN 80-85850-76-1.

PELIKÁN, Jiří. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium Servis. Dědictví Komenského, 1995. ISBN 80-85498-27-8.

PLAŇAVA, Ivo. *Manželství a rodiny: struktura, dynamika, komunikace*. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 8072390392.

PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3470-5.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.

QUESNEL, Michel. *Co si myslíme, čemu věříme a kdo jsme*. Praha: Academia. Amphora, 2002. ISBN 80-200-1078-5.

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-124-7.

SHAFFER, David R a Katherine KIPP. *Developmental psychology: childhood and adolescence*. 9th ed. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning, 2010. ISBN 978-1-111-83452-4.

SLATER, Alan a J BREMNER. *An introduction to developmental psychology*. 2nd ed. Chichester, West Sussex: BPS Blackwell, 2011. ISBN 978-1-405-18652-0.

SYCHROVÁ, Adriana a Martina HALÍŘOVÁ. *Ústavní péče v resocializačním kontextu*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2014. ISBN 978-80-7395-756-8.

ŠKOVIERA, Albín. *Dilemata náhradní výchovy: [teorie a praxe výchovné péče o děti v rodině a v dětských domovech]*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-318-5.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie II.: dospělost a stáří*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1318-5.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN: 80-7178-308-0.

VAŠUTOVÁ, Maria a Michal PANÁČEK. *Mezi dětstvím a dospělostí: vybrané kapitoly z psychologie adolescence*. Ostrava: Filozofická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-125-1.

Elektronické zdroje

ČESKO. *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*. In Sběrka zákonů ČR, ročník 2002, částka 48. [cit. 2015-04-14]. Dostupné na: http://www.msmt.cz/uploads/legislativa/2002_109.pdf

ČSÚ. *ČSÚ: Český statistický úřad* [online]. ©2014 [cit. 2015-04-14]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/>.

MPSV. *Analýza současného stavu institucionálního zajištění péče o ohrožené děti* [online]. 2003 [cit. 2015-04-16]. Dostupné z: <http://www.mpsv.cz/files/clanky/7305/Analyza.pdf>.

MŠMT. *Rejstřík škol a školských zařízení* [online]. ©2013-2015 [cit. 2015-04-14]. Dostupné z: <http://rejskol.msmt.cz/>.

VLASTNÍCI. *Zlín: Kolik stojí pronájem bytu* [online]. © 2006-2010. Vlastník, s.r.o. [cit. 2015-04-15]. Dostupné z: <http://www.vlastnici.cz/zlin-kolik-stoji-pronajem-bytu/>.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ČSÚ Český statistický úřad

MPSV Ministerstvo práce a sociálních věcí

MŠMT Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

MZ Ministerstvo zdravotnictví

SEZNAM GRAFŮ

<i>Graf 1: Rozložení respondentů dle pohlaví</i>	73
<i>Graf 2: Rozložení respondentů dle prostředí výchovy</i>	73
<i>Graf 3: Vnímání připravenosti na samostatný život</i>	75
<i>Graf 4: Vnímání připravenosti na samostatný život z hlediska prostředí výchovy</i>	75
<i>Graf 5: Vnímání připravenosti na samostatný život okolím</i>	76
<i>Graf 6: Vnímání připravenosti na samostatný život okolím z hlediska prostředí výchovy</i>	76
<i>Graf 7: Souhlasné odpovědi výroku a) a b)</i>	77
<i>Graf 8: Schopnost ušetřit si peníze</i>	78
<i>Graf 9: Schopnost ušetřit si peníze z hlediska prostředí výchovy</i>	78
<i>Graf 10: Schopnost orientace v systému státní sociální podpory</i>	79
<i>Graf 11: Schopnost orientace v systému státní sociální podpory z hlediska prostředí</i>	79
<i>Graf 12: Znalost poplatků souvisejících se samostatným životem</i>	80
<i>Graf 13: Znalost poplatků souvisejících se samostatným životem z hlediska prostředí výchovy</i>	81
<i>Graf 14: Schopnost udržovat domácnost</i>	81
<i>Graf 15: Schopnost udržovat domácnost z hlediska prostředí výchovy</i>	82
<i>Graf 16: Představa o výši měsíčního nájmu bytu</i>	82
<i>Graf 17: Představa o výši měsíčního nájmu bytu z hlediska prostředí výchovy</i>	83
<i>Graf 18: Představa o budoucím typu samostatného bydlení</i>	84
<i>Graf 19: Představa o budoucím typu samostatného bydlení z hlediska prostředí výchovy</i>	84
<i>Graf 20: Představa o minimální výši měsíčního nájmu</i>	86
<i>Graf 21: Představa o minimální reálné výši měsíčního nájmu z hlediska prostředí výchovy</i>	86

SEZNAM TABULEK

<i>Tabulka 1: Děti umístěné do zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy (zdroj: ČSÚ, ©2014)</i>	63
<i>Tabulka 2: Okolnosti pro osamostatnění se z hlediska prostředí výchovy</i>	88
<i>Tabulka 3: Životní cíle adolescentů z hlediska prostředí výchovy</i>	90
<i>Tabulka 4: Životní cíle adolescentů v dalších deseti letech.....</i>	92
<i>Tabulka 5: Životní hodnoty z hlediska prostředí výchovy</i>	94
<i>Tabulka 6: Čtyřpolní tabulka pro hypotézu č. 1</i>	96
<i>Tabulka 7: čtyřpolní tabulka pro hypotézu č. 2</i>	97
<i>Tabulka 8: Čtyřpolní tabulka pro hypotézu č. 3</i>	98
<i>Tabulka 9: Čtyřpolní tabulka pro hypotézu č. 4</i>	99
<i>Tabulka 10: Kontingenční tabulka pro hypotézu č. 5</i>	100
<i>Tabulka 11: Kontingenční tabulka pro hypotézu č. 6.....</i>	101

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha PI: Dotazník

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

PŘEDSTAVY ADOLESCENTŮ O VSTUPU DO SAMOSTATNÉHO ŽIVOTA

Milí studenti, milé studentky,

jmenuji se Monika Pöschlová a studuji 2. ročník navazujícího magisterského studia oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně.

Ráda bych Vás poprosila o vyplnění tohoto dotazníku, který poslouží mé diplomové práci na téma „Představy adolescentů o vstupu do samostatného života“. Dotazník je anonymní a u každé otázky je možnost výběru pouze jedné odpovědi. Odpověď vždy zakroužkujte, a pokud budete chtít odpověď změnit, přeškrtněte ji a poté zakroužkujte novou odpověď.

Děkuji za Váš čas.

Jsi: chlapec/dívka

Je ti let

Prostředí výchovy: rodina / dětský domov

1. Do jaké míry souhlasíš s následujícími výroky týkající se samostatného života?

	Naprostou souhlasím	Spíše souhlasím	Nevím	Spíše nesouhlasím	Naprostou nesouhlasím
a) Cítím se být dostatečně připraven(a) na vstup do samostatného života.	1	2	3	4	5
b) Moje rodina a okolí si myslí, že jsem na samostatný život dostatečně připraven(a).	1	2	3	4	5
c) Jsem schopný(á) si každý měsíc ušetřit peníze.	1	2	3	4	5
d) Orientuji se v systému státní sociální podpory.	1	2	3	4	5
e) Zním všechny poplatky související se samostatným bydlením	1	2	3	4	5
f) Jsem schopný(á) trvale udržovat domácnost v dobrém stavu.	1	2	3	4	5
g) Mám reálnou představu o výši měsíčního nájmu bytu.	1	2	3	4	5

2. Jak si do budoucna představuješ své samostatné bydlení (případně bydlení s partnerem, kamarádem)?

- Byt/dům v osobním vlastnictví
- Podnájem
- Vysokoškolská kolej
- U rodičů, příbuzných
- Zatím jsem neřešil(a)
- Jiná možnost – uveď:.....

3. Jaká je tvá představa o minimální reálné výši měsíčního nájmu bytu 1+1 ve městě Zlín (popř. v jiném, přibližně stejně velkém městě)?

- Méně než 2000Kč
- 2001 – 4000Kč
- 4001 – 6000Kč
- 6001 – 8000Kč
- 8001 – 10000Kč
- Více než 10000Kč
- Nemám představu

4. Za jak důležité považuješ následující okolnosti pro to, aby mohl mladý člověk začít žít samostatně? (označ na škále od 1= nejméně do 5= nejvíce)

	nejméně				nejvíce
Ekonomická samostatnost	1	2	3	4	5
Dostatečný finanční příjem	1	2	3	4	5
Úspory kolem 100 tisíc	1	2	3	4	5
Dovršení plnoletosti	1	2	3	4	5
Ukončené vzdělání	1	2	3	4	5
Jistota podpory ze strany rodiny	1	2	3	4	5
Jistota podpory ze strany státu	1	2	3	4	5
Dostatečně dlouhá známost s partnerem	1	2	3	4	5
Schopnost samostatně hospodařit	1	2	3	4	5
Získání zkušeností a dosažení určitého postavení v zaměstnání	1	2	3	4	5

5. Do jaké míry souhlasíš s následujícími výroky týkající se zaměstnání?

	Naprostou souhlasím	Spíše souhlasím	Nevím	Spíše nesouhlasím	Naprostou nesouhlasím
a) Mám jasno v tom, kterou profesí chci vykonávat.	1	2	3	4	5
b) Pro profesí, kterou chci vykonávat, můj současný studovaný obor připravuje.	1	2	3	4	5
c) Až získám zaměstnání, chtěl(a) bych se ve své práci dostat „na špičku“.	1	2	3	4	5
d) Práce dodává pocit smysluplnosti	1	2	3	4	5
e) Myslím, že je důležité tvrdě pracovat, až dostanu práci	1	2	3	4	5
f) Nechtěl(a) bych být nezaměstnaný(á)	1	2	3	4	5
g) Dostatek volného času je důležitější než vyšší plat v zaměstnání	1	2	3	4	5
h) Raději bych byl(a) nezaměstnaný(á) a pobíral(a) sociální podporu, než abych dělal(a) práci, která by mě nebavila	1	2	3	4	5

6. Jakou máš představu o svém reálném platovém ohodnocení v prvním zaměstnání?

- a) Méně než 5 000 Kč
- b) 5 001 – 10 000 Kč
- c) 10 001 – 15 000 Kč
- d) 15 001 – 20 000 Kč
- e) 20 001 – 30 000 Kč
- f) 30 000 – 50 000 Kč
- g) Více než 50 000 Kč

7. Jak jsou pro tebe důležité následující životní plány? (označ na škále od 1 = nejméně do 5 = nejvíce)

	nejméně				nejvíce
a) Mít co nejvyšší vzdělání a kvalifikaci	1	2	3	4	5
b) Mít zajímavou a užitečnou práci	1	2	3	4	5
c) Mít čas na vlastní zájmy a koníčky	1	2	3	4	5
d) Žít pro svou vlastní rodinu	1	2	3	4	5
e) Mít úspěch a uznání	1	2	3	4	5
f) Mít čas na přátele	1	2	3	4	5
g) Získat dobré postavení v zaměstnání	1	2	3	4	5
h) Oženit se/vdát se	1	2	3	4	5
i) Mít děti	1	2	3	4	5

8. Jaké jsou tvé životní plány v dalších DESETI letech? (označ na škále od 1 = nejméně do 5 = nejvíce)

	nejméně				nejvíce
a) Studovat v denním studiu	1	2	3	4	5
b) Studovat v kombinované formě studia	1	2	3	4	5
c) Nastoupit do zaměstnání	1	2	3	4	5
d) Samostatně podnikat	1	2	3	4	5
e) Vycestovat do zahraničí na zkušenou	1	2	3	4	5
f) Věnovat se svým koníčkům a zájmům	1	2	3	4	5
g) Získat dobré postavení v zaměstnání	1	2	3	4	5
h) Oženit se/vdát se	1	2	3	4	5
i) Mít děti	1	2	3	4	5

9. Přiřaď osobní důležitost uvedeným hodnotám. (označ na škále od 1 = nejméně do 5 = nejvíce)

	nejméně				nejvíce
a) Dobrá, zajímavá práce	1	2	3	4	5
b) Spokojený, rodinný život	1	2	3	4	5
c) Zdraví	1	2	3	4	5
d) Vysoká materiální úroveň	1	2	3	4	5
e) Osobní charakter, morální vlastnosti	1	2	3	4	5
f) Volný čas	1	2	3	4	5
g) Pomoc druhým lidem, práce pro druhé	1	2	3	4	5
h) Zdravé, nezávadné prostředí	1	2	3	4	5