

## II. Klienti zařízení náhradní výchovné péče

### 1. Dospívání

Období dospívání člověka je obdobím přechodu mezi dětstvím a dospělostí. Najít však hranici **mezi dětstvím a dospělostí**, hranici, kde končí dětství a začíná dospělost, je těžké. Nicméně existují konvence a právem různých společností stanovené jakési hranice: předání občanského průkazu, získání volebního práva nebo např. zpřístupnění filmů mládeži do 18 let nepřístupných. Prolíná se zde hned několik hledisek: věk, sociální postavení, právní norma, biologická dospělost (Alan, 1989, s. 148).

Dospívání je věkem postupné proměny dítěte v dospělé osobu. Je to také jedno z **období ontogenetického vývoje**, ve kterém vrcholí procesy emocionálního, sociálního, ale i sexuálního zrání. Vrcholem tohoto zrání je samotná **dospělost**, ať už z pohledu biologického, sociálního či emocionálního, tak i z pohledu právního. Přirozeně se naskytá otázka: Je možné určit (případně do jaké míry?) je určitý člověk dospělý nejen počtem let, ale i dosaženým stupněm duševního vývoje, resp. zralostí své osobnosti?

Mezi charakteristické znaky dospělosti dle Říčana patří:

- dospělý **koná produktivní práci**, jejíž smysl chápe a která ho činí **existenčně soběstačným**;
- je schopen **spolupracovat bez zbytečných konfliktů**, přijímat i poskytovat radu a pomoc, podřízovat se vedení a sám vést méně zkušené;

- **samostatně hospodaří**, přinejmenším si samostatně opatřuje a udržuje osobní věci;
- **jedná vyspěle** vůči nadřízeným v práci nebo ve studiu (vyřizuje si s nimi své záležitosti sám, bez přílišného rozrušení, bez přehnané submisivity a bez zbytečného zdůrazňování své nezávislosti);
- má do budoucnosti **realistické plány**, které odpovídají jeho hlubším sklonům a zájmům;
- **bydlí samostatně** (tj. mimo byt rodičů, žije-li s rodiči, cítí se hostem);
- je **schopen trávit volný čas sám**, má však jednoho nebo více blízkých přátel, kteří stojí o jeho společnost;
- je schopen **navazovat partnerské vztahy** bez přílišných zábran a plachosti, poskytovat i přijímat lásku a něhu, má výraznou tendenci k dlouhodobému vztahu;
- cílevědomě rozšiřuje svou **orientaci v prostředí**, v němž žije a pracuje;
- aktivně se zajímá a **pečuje o blaho rodiny**, přátel i širšího okolí (Říčan, 1990, s. 248).

Výše uvedená charakteristika zcela výrazně koresponduje s **ideálem samostatnosti**, dobrého osamostatnění, resp. úspěšného ukončení procesu osamostatňování (viz dále).

V životě člověka je velmi podstatná **dospělost psychická**, která se projevuje tím, že člověk je schopen samostatně myslet a jednat, má celkovou myšlenkovou a pracovní stabilitu, umí si svůj život reálně plánovat a je si vědom odpovědnosti za své činy (Hartl, Hartlová, 2000).

V období dospívání dochází k mnoha proměnám jak **fyzickým, tak psychickým**, umožňujícím konat činnosti a úkoly, které přináležejí dospělým osobám. Změny probíhají relativně velmi rychle, jsou často zřetelné a „jejich novost a intenzita mají vliv na psychické prožívání“ (Kern a kol., 1999, s. 177).

Důležité jsou různé **oblasti vývoje** dospívajícího člověka jako např.: vývoj tělesný, motorický, kognitivní, ale také morální, sociální, psychický, psychosexuální nebo samotný vývoj jeho osobnosti (Hartl, Hartlová, 2000). V této souvislosti, díváme-li se na to z výchovného hlediska, vyžaduje dospívající člověk určité **změny ve výchovných metodách** a přístupu. Ty vyžadují určitou elasticnost (Łapińska, Żebrowska, 1986, s. 664).

Někteří autoři rozdělují období dospívání podle **vývojových fází**, tedy od pubescence přes adolescenci až k ranné dospělosti. (Hartl, Hartlová, 2000, s. 18, s. 491). Toto rozdělení však není jednoznačné. Z našeho pohledu je však zajímavé

**sociologické členění** z pohledu socializace, které rozlišuje čtyři období: dětství, mládí, dospělost a stáří. Dospívání, stejně jako osamostatňování, bychom zde mohli zahrnout do období mládí a období **mladé dospělosti**. Rozlišujeme zde totiž i „mladou dospělost“, kterou pak lze zařadit do dvacátých let věku člověka.

Jako zvláštní životní období mezi dětstvím a dospělostí můžeme chápat **adolescenci**. Populární psychologie používá pro uvedené období termínu „věk dospívání“, který zahrnuje jak fyzické zrání, tak duševní a sociální (psychosociální) vývoj. Podle Łapińskiej a Żebrowské, která toto období nazývá „**věkem dorůstání**“, probíhá toto období ve věku od 12 – 13 do 17 – 18 let (Łapińska, Żebrowska, 1986, s. 186), podle Hartla a Hartlové dochází k dospívání ve věku od 12 – 14 do 22 – 24 let (Hartl, Hartlová, 2000, s. 18 a s. 120).

V následujících kapitolách (kapitoly fyzická, psychická a sociální zralost) poukážeme na to, že přechod z období dospívání do období dospělosti je pro skupinu klientů opouštějících zařízení náhradní výchovné péče obtížnější než pro ostatní jedince jejich věku (vrstevníky), a to ve všech oblastech, tedy jak v osobní, profesní tak v sociální oblasti.

Závěrem můžeme říci, že dospívání (mládí) je obdobím plným rozporů, obdobím, v němž se koncentruje generační posun, který je charakterizovaný specifickou konstelací **návaznosti** („vrůstání“ do dospělosti, přebíráním znalostí, dovedností a odpovědnosti) a **přetržitosti** (opuštěním hodnot dětství, odporem k některým „znakům“ dospělosti jako zvyk, sklon ke kompromisům apod.) (Alan, 1989, s. 165).

## 2. Fyzická zralost (vyspělost)

Fyzický vývoj dospívajícího jedince zahrnuje rozvoj struktury a funkcí organismu. K tomu patří změny **fyzilogické a anatomické**, jako např. změny růstu těla a jeho objemu, změny proporcí orgánů, změny v celkové podobě těla a také pohlavní dospívání. Všechny tyto procesy jsou spolu úzce provázané a na sobě vzájemně závislé. Říčan uvádí, že období pubescence je snad z celého života nejdramatičtější a biodromálně nejzajímavější. Tělesná proměna, jejíž nejdůležitější součástí je pohlavní dospívání, by již sama o sobě stačila vychýlit psychickou rovnováhu a vynutit si novou integraci osobnosti, novou syntézu (Říčan, 1990, s. 181).

Ve srovnání s předcházejícím obdobím, kterým byl mladší školní věk, v období dospívání dochází u dítěte k rychlému tempu vývoje (Łapińska, Żebrowska, 1986, s. 662).

Podle lékařských věd je období biologických změn v těle dospívajícího jedince nazýváno **pubescencí** (pubertou). Podle Hartla a Hartlové (2000, s. 491) je to období přeměny z dítěte na **biologicky zralého dospělého jedince**, schopného sexuální reprodukce, neboli období pohlavního dospívání (první menses, první poluce, kritičnost, kolísání nálad, citů, pocitů nejistoty, sebedoceňování aj. Začíná **adolescentním růstovým skokem** s postupným vývojem sekundárních pohlavních znaků. Vyskytuje se u všech dospívajících jedinců, nicméně načasování, intenzita a doba trvání je u dívek a chlapců jiná. U chlapců se objevuje ve věku 12 – 15 let. Viditelný je pak nárůst výškový a hmotnostní. U dívek začíná asi o dva roky dříve, probíhá však méně intenzivně. Říčan tvrdí, že tento růstový skok má jeden prostý, ale psychologicky významný důsledek: patnáctiletý už nevzhlíží k dospělému, je s ním doslova na stejné výškové úrovni. Rovněž uvádí, že časně dozrávající chlapci bývají v pubescenci, ale i později, vyšší, těžší a svalnatější. Vynikají ve sportu a bývají mezi vrstevníky oblíbenější. (Říčan, 1990, s. 184, 186).

Z pohledu fyzického vývoje klientů výchovných zařízení, je třeba poznamenat, že u některých klientů může docházet k **nestandardnímu průběhu procesu dospívání**, resp. k vývojovým deficitům, vyplývajícím ze zanedbanosti ve výchovné a zdravotní péči v rodinách.

Filipcuk píše: „Děti z výchovných institucí se vyznačují nižší mírou růstu a hmotnosti (ty byly zaznamenány u více než 40% dětí populace – pozn. v polské populaci), mají méně fyzické odolnosti, což se projevuje jejich vyšší náchylností k infekcím a zvýšeným výskytům dětských nemocí.“ (Filipcuk, 1988, s. 58). Důvodem tohoto jevu může být např. nedostatečné očkování, špatné podmínky bydlení, nedostatečná výživa, nevhodná strava apod.

Kromě dětských nemocí, trpí klienti výchovných zařízení také mnohem častěji než jiné děti infekcemi horních cest dýchacích, močových cest, ušními infekcemi, vadami růstu, vadami zraku, sluchu, nykturií a jinými odchylkami od normy. To je důsledkem situace, v níž se tyto děti nacházely před umístěním do výchovného zařízení, neboť některé děti vyrůstaly mnohdy v **nevyhovujících hygienických podmínkách** a často u nich také neprobíhala žádná nebo jen minimální zdravotní kontrola (Filipcuk, 1988, s. 58).

Podobným způsobem popisuje otázku fyzického rozvoje dětí z náhradní výchovné péče Maciaszkowa. Podle jejího názoru nesplňuje fyzický vývoj dětí přijatých do výchovných zařízení normy ve 49%, u tělesné hmotnosti je to asi 42% polské populace. U těchto dětí byly před nástupem do výchovného zařízení dále zjištěny:

- existence nemocí spojených s poškozením centrálního nervového systému – epilepsie, úzkosti;
- vrozené vady – alergie, onemocnění srdce;
- nemoci spojené s nedbalou péčí – pokročilá forma tuberkulózy, chudokrevnosti neléčené, účinky intoxikace;
- další typy onemocnění – artritida, zánět středního ucha apod.

Dále se zde také objevovaly známky nervozity, až u 90% dětí, fyzická hyperaktivita, kousání nehtů, záchvaty vzteku, nadměrná plachost, noční pomočování, kokotání, noční děsy, atd. (Maciaszkowa, 1991, s. 154–155).

Z výzkumu E. Luczak vyplývá, že se u klientů výchovných zařízení vyskytují četné **funkční abnormality nervového systému** – neurózy, epilepsie, fobie, školní fobie, abnormální chování, a také poruchy jako je dyslexie, dysgrafie apod. Podle výše uvedené autorky jsou hlavním důvodem výskytu těchto závažných příznaků **neurotického a organického poškození nervového systému** u dětí s největší pravděpodobností traumatizující zážitky, které vyplývají z **patologického fungování v biologickém prostředí**. Toto prostředí je významné vzhledem k životnímu stylu rodiny, zejména však před narozením dítěte. V tomto ohledu se pak velmi významně projevuje nedostatek hygieny, kouření, alkoholismus, prostituce a špatný zdravotní stav rodičů, a dokonce i jejich duševní poruchy (Luczak, 1994, s. 16).

Dalším faktorem, který má obrovský dopad na fyzický vývoj dítěte a jeho zdraví, je uspokojení jeho **psychických potřeb**, zejména potřeby jistoty a bezpečí, sounáležitosti a současně také uspokojení citových potřeb. Nedostatečná přítomnost matky a absence mateřského citu u matky znamená, že tyto potřeby dítěte nejsou naplněny, což vede ke **snížené fyzické odolnosti** dítěte a **zvýšené náchylnosti k infekcím**. Tyto nedostatky a odchylky fyzického vývoje se vyskytují u většiny dětí umístěných ve výchovných zařízeních. S vývojem fyziologickým souvisí **vývoj motorický a manuální**, který bývá také často opožděný (Filipczuk, 1988, s. 59–60).

My víme, že existuje určitá hierarchie potřeb (uspořádání od nejnižších, základních k vyšším, druhotným neboli sekundárním). A. Maslow rozlišuje potřeby na **fyziologické** (nižší), **psychogenní** (vyšší), mezi které patří potřeba bezpečí a jistoty; lásky, úcty a sounáležitosti; ocenění a uznání; seberealizace a potřeba znát a rozumět. Nejsou-li do jisté míry uspokojeny potřeby nižší, nemohou být uspokojeny ani vyšší. Vyšší potřeby jsou výsledkem učení, mohou tedy u některých klientů zcela chybět nebo mohou být málo rozvinuty. Různí autoři (Fromm,

Horneyová, Lewin a další) pak uvádějí další obdobné hierarchie. Jednou z nich je například hierarchie potřeb dle Matějčka a Langmajera, kteří dělí potřeby na:

- potřebu kvality vnějších podnětů,
- potřebu smysluplného světa (stálost, řád a smysl podnětů),
- potřebu emocionálních a sociálních vztahů (k matce, rodině, vychovateli),
- potřebu společenského uplatnění a společenské hodnoty (zdravé uvědomění si vlastního „já“ a vlastní identity),
- potřebu otevřené budoucnosti (Matějček, Langmajer, 2011).

Na základě výše uvedeného, lze na závěr konstatovat, že úkolem výchovných institucí by mělo být nejen uspokojování základních (nižších, vyšších) potřeb dětí, ale i kompenzace nedostatků, které byly zapříčiněny nedbalostí v péči o dítě v biologické rodině. Prioritou výchovných zařízení by mělo být vytvoření vhodných podmínek nejen pro fyzický vývoj klientů, ale také pro jejich vývoj psychický a současně i snaha o udržení jejich dobré fyzické i psychické kondice.

### 3. Psychická zralost

Předchozí kapitola byla věnována fyzickému vývoji klientů výchovných zařízení. My však víme, že fyzický vývoj je nerozlučně spjat s vývojem psychickým. Během procesu dospívání můžeme pozorovat změny nejen ve fyzickém, ale i v psychickém vývoji dítěte. Psychické (duševní) změny jsou tedy úzce spjaty s rozvojem fyzickým či fyziologickým. V některých případech se může jednat o velký rozdíl mezi **biologickým zráním a duševním a sociálním vývojem**.

V rámci psychického vývoje jde zejména o formování osobnosti dítěte, jeho rozumový vývoj, vývoj charakteru, ale i sexuální zrání apod. To však nejsou jediné významné faktory v psychickém vývoji v období dospívání, resp. v procesu psychického zrání dítěte. Níže budou uvedeny hlavní determinanty psychické zralosti dětí.

U některých dětí se může objevit **krize dozrání či identity**, která se vyznačuje vzrůstem psychických problémů v dospívání. Jde o potenciální období konfliktů a období včleňování se do nových sociálních rolí, přičemž při duševní labilitě a nepříznivých interpersonálních (mezosobních) vztazích, se může u některých klientů objevit výskyt zkratkovitého jednání, úzkosti, pocitů bezradnosti, nezdrženlivosti, impulzivity, výskyt fobií a zvýšeného sebepozorování a také senzitivní vztahovačnosti (Hartl, Hartlová, 2000, s. 18, 279).

**Identita** je dnes v psychologii adolescence běžný pojem. O „hledání Já“ se píše a mluví snad ve všech jazycích naší kultury. Období dospívání je vrcholem osobního zápasu o identitu, proto je tento pojem klíčovým i pro naše období (období osamostatňování). Helus říká: „Mít identitu znamená znát odpověď na otázku, kdo jsem, znát sám sebe, rozumět svým citům, vědět kam patřím, kam směřuji, čemu doopravdy věřím, v čem je smysl mého života. Znamená to jistotu sebou samým, zodpovědnost za své činy, realistické sebeuvědomování, znalost svých možností a mezí. Znamená to mít větší podíl na svém životě.“ (Helus, 1983, s. 232). Identita znamená i jasné vědomí sebe jako subjektu: Jsem to já, kdo se rozhoduje, kdo se odhodlává a konečně jedná. Identita není úplná bez realistického poznání vlastních schopností. Jde o schopnosti v nejširším smyslu, od abstraktní inteligence až po tělesnou přitažlivost (Říčan, 1990, s. 235).

Již jsme zmínili, že výchovná instituce jako forma náhradní výchovné péče není schopna dětem zajistit **plný emocionální vývoj** a současně není schopna plně uspokojit jejich potřeby v rámci duševního zdraví. Jedním z mnoha důvodů může být i to, že se děti z nevyhovujících rodin v určitém věku (přibližně od deseti let) brání umístění do výchovných zařízení (doslova se mu „vzpírají“), což pochopitelně vede k nízké akceptaci výchovných pracovníků (vychovatelů) a nízké potřebě zapojit se do dění (aktivit, programu) výchovného zařízení. To může souviset s právě probíhajícím obdobím tzv. „pubescentní vzpoury“, která je dle Říčana normálním stádiem ve vývoji osobnosti, a která má svůj vývojový smysl. Usnadňuje vymanění se z dětinské citové závislosti a je zkouškou vlastních sil (Říčan, 1990, s. 188). Další důvody mohou spočívat např. v tom, že tyto děti často neměly a mnohdy ani nemívají plány do vzdálené budoucnosti, což je v rozporu s požadavky výchovného zařízení (výchovných pracovníků), neboť v nich jde o činnost plánovanou. Bohužel i samotné ambice těchto klientů jsou mnohem nižší než ambice jejich vrstevníků, kteří vyrůstají v rodinách.

Můžeme říci, že **psychická vyzrálost** klientů výchovných institucí se skládá z **intelektuálního, emočního a mravního vývoje**. Rozebereme tyto tři aspekty psychické vyzrálosti, abychom mohli popsat, jak vypadá psychický vývoj dětí, které se připravují na samostatný život.

### **Kognitivní vývoj**

Jak bylo výše uvedeno, jedním z důležitých aspektů ve vývoji dítěte je jeho psychický vývoj, který se současně odráží i ve **vývoji kognitivních funkcí**. Velkou měrou určuje duševní změny, které nastanou v průběhu dospívání. Duševní vývoj je ovlivněn různými faktory. Jedná se o endogenní a exogenní vlivy, tedy

o genetické faktory a vnější podmínky, které má dítě od útlého věku v rámci svého vývoje (rozvoje). Bohužel, rodinné prostředí dětí umístěných ve výchovných institucích obvykle nevytvářelo podmínky, které by stimulovaly jeho duševní vývoj. To se může následně projevit **absencí určitých cílů** a nezájmem o uspokojení kognitivní potřeb (Filipczuk, 1988, s. 61).

Podle Obuchowské ovlivňuje duševní vývoj nejen vývoj a řízení emocí, pochopení mravních pojmů, ale do značné míry určuje identitu jedince, ovlivňuje jeho **socializační proces**, resp. jeho směr a průběh (Obuchowska, 1983, s. 40). V kapitole 2.4 „Sociální zralost, socializace“ si pojmy socializační proces a socializace blíže vysvětlíme.

Během dospívání dosahuje smyslová činnost, stejně jako některé smyslové analyzátory své nejvyšší účinnosti. Pokud jde o paměť, právě v tomto období začíná dospívající jedinec ve větší míře používat **logické uvažování**. Velmi důležitou roli ve vývoji dospívajících hrají **myšlenkové procesy**. P. Říčan hovoří o tzv. „myšlení o myšlení“: „Myšlení o myšlení otevírá cestu k formálním operacím. Myslet formálně znamená myslet nezávisle na obsahu.“ (Říčan, 1990, s. 188).

V období dospívání se rozvíjí nejvyšší stupeň myšlení, který nazýváme **myšlení abstraktní**. Intenzivně se také rozvíjí **představivost**. To se projevuje ve schopnosti lepšího řešení každodenních problémů, stejně jako ve snech a kreativitě. Kreativita zde figuruje především v podobě „slova“. Dospívající jedinec tvoří básně, píše povídky, dopisy a deníky. Jejich cílem je projev citů, pocitů, touhy, radosti a úzkosti (Obuchowska, 1983, s. 48).

V intelektuálním vývoji dětí z výchovných zařízení je patrná nevyrovnanost, vyplývající z negativního dopadu prostředí, ve kterém předtím dítě žilo. Je to především nedostatek příkladů ze strany rodičů, nedostatek péče a nedostatek podnětů (stimulů). To má za následek **snížení kognitivních potřeb** dítěte, což se stává příčinou nezájmu o poznání, stejně jako nechuti ke vzdělání.

Podle Raczkowske (1997) je výchovné zařízení schopno vytvořit příznivější podmínky pro studium než průměrné biologické rodiny. Nicméně, našli bychom zde i určité problémy, které vyplývají z kolektivního života v zařízení a také podmínky, které nemusí být vždy pro vzdělávání klientů výchovných zařízení příznivější než podmínky v rodině. Statistiky však hovoří proti tomuto tvrzení. Například v České republice studuje na VŠ každé 170 dítě z výchovného zařízení, přičemž obvykle je to každé 4 dítě z běžné české populace (zdroj: ČT 24, hlavní zpravodajská relace, 29. 4. 2015).



Při práci s dětmi, které jsou ohroženy školní neúspěšností, je důležité snížit či eliminovat alespoň jeden z důvodů **nepříznivé sociální situace**. Jediný úspěch může u dítěte podpořit pozitivní postoj k edukaci.

Ze studie, kterou provedl Kozak v roce 1986, vyplývá, že „děti z výchovných zařízení mají velmi malou **vytrvalost** při plnění povinností školy, jejich motivace k učení je velmi nízká a velmi nízké jsou i **vzdělávací aspirace**. I přes relativně vysoké intelektuální stimulační různé typů poznávacích aktivit a dostatečnou péči o vzdělávání dětí umístěných ve výchovných zařízeních, projevují děti ve většině případů malou snahou dosáhnout dobrých výsledků ve škole“ (Kozak, 1986, s. 53).

V době, kdy dospívající jedinec úspěšně ukončil studium, vyskytuje se u něj fáze (mnohdy problém) výběru směru dalšího studia nebo samotného zaměstnání. Tato situace ho nutí přemýšlet o budoucím životě a možnostech jak realizovat své **životní plány**.

Osobnost klienta je formována konstantním vztahem se společenským prostředím, ve kterém vyrůstá. S pomocí různých sociálních vztahů se učí **komunikačním dovednostem**, učí se komunikovat s okolním prostředím. Tímto způsobem začíná dospívající jedinec vnímat sám sebe. V průběhu této doby začne sám sebe formovat a hledá svou vlastní identitu (Porębska, 1982, s. 178–182).

V této souvislosti je třeba zmínit význam jedné dimenze sociálních vztahů, které člověka provázejí celý život. Jedná se o vztahy oboustranné důvěry a vzájemné účasti, jimiž se vyznačuje fenomén **přátelství** (Alan, 1989, s. 154). Hodnotu a význam přátelství si člověk začíná většinou nejsilněji uvědomovat právě v období přechodu z mládí do dospělosti. Je velmi významným činitelem ve formování osobnosti jedince a jeho socializaci. Oblast sociálních vztahů (přátelství) byla také předmětem našeho zkoumání (viz „Výzkumná část“).

Dospívající jedinec může, v rámci snahy stát se nezávislým, projevovat tendence **napodobování** osob ve svém okolí (identifikuje se s nimi a stylizuje se do jejich chování, vyjadřování apod.). Snaží se o změnu výrazu své osobnosti pomocí „stylizace“, tedy tím, že napodobuje chování druhých, jejich způsoby oblékání, vyjadřování emocí, stejně jako přebíráním názorů, přání a cílů druhých. U každého jedince probíhá tento proces vývoje identity jiným způsobem, stejně jako jsou odlišné i **metody sebepoznání**.

Samostatným tématem, kterému psychologové věnují hodně pozornosti je **společenský růst**. Jedná se o vývoj člověka k určité společenské roli a plnění stále důležitějších úkolů ve společnosti.

### Emoční vývoj

Dalším důležitým aspektem rozvoje dospívajícího jedince je **emocionální zrání**. Podrážděnost a emocionální nestabilita se v rámci procesu dospívání pomalu mění ve stabilitu a rovnováhu. Citové zážitky jsou silnější, škála pocitů se obohacuje, navíc se rozvíjejí vyšší pocity: morální, sociální, estetické.

Důležitým rysem pubescentů a adolescentů jsou také časté proměny nálad – z radosti do smutku, z nadšení do marnosti až rezignovanosti. Radost a smutek je spojen s různými podněty. Smutek je vnímán velmi intenzivně a pocit štěstí může vést až k vrcholům extáze (Łapińska, Żebrowska, 1986, s. 410). V tomto období je nutno počítat s „citovým rozkyvem“. Jedná se především o podrážděné reakce, labilní nálady, které se často velmi rychle mění. Převládají však záporné emoce: rozmrzelost, nepokoj, neklid, horečná aktivita, pak zase apatie hraničící s depresí (Říčan, 1990, s. 191). Tyto stavy lze vysvětlit náročností daného období života dospívajícího jedince a současně také náročností jeho snah o emancipaci.

Dospívající jedinec má dost často pocit, že mu nikdo nerozumí, že všechno zná a že ho druzí (např. rodiče či výchovní pracovníci) již ničemu novému nemohou naučit. Mark Twain napsal: „Když mi bylo čtrnáct, můj otec ničemu nerozuměl. Když mi bylo jednadvacet, zasl jsem, kolik se toho starý pán za těch sedm let naučil“ (Ron Powers, 2005). Pro výchovné pracovníky je velmi složité klienty přesvědčit, že rozumí a chápou jejich problémy, že jejich úkolem je pomáhat jim s případnými problémy a spolupracovat na jejich řešení.

Klienti výchovných zařízení se vyznačují vyšším výskytem takových pocitů jako je pocit osamění, existenciální pomíjivosti a rozporuplnosti. **Pocit osamělosti** je výsledkem dlouhodobých neuspokojených potřeb lásky a sounáležitosti. Podle Szczepanského jsou izolace, nedostatek komunikace, absence vzájemného porozumění, nedostatek zájmu o jeho osobu a jeho problémy nejdůležitějšími faktory psychického, ale hlavně sociálního osamocení (Szczepanski, 1988, s. 122).

Ani pozitivní kontakt výchovného pracovníka s dospívajícím jedincem nestačí k tomu, aby ho vysvobodil z pocitu osamělosti. Dospívající lidé trpí **osamělostí**, neboť jejich potřeby nebyly nebo nejsou naplňovány. Tím u nich rostou **neurotické úzkosti** a **neurotické poruchy**. Můžeme u nich zaznamenat také **emocionální nestabilitu**. **Egocentrismus** spouští obranné mechanismy jako je hysterie a agrese, které jsou ve svém důsledku výsledkem nedostatku citových vazeb a nedostatku vědomí sounáležitosti s ostatními lidmi.

Podle A. Maciaře vede dlouhodobá emocionální (citová) izolace jedince ke vzniku strachu z navázání emocionálního kontaktu. Podle autora, je

jedinou možnou kompenzací odbourání těchto pocitů šíření stálého pocitu lásky (Maciarz, 1990, s. 182).

Dalším faktorem je **pocit odlišnosti**, který je způsoben reakcí okolního prostředí na odlišnou životní situaci dítěte ve výchovném zařízení. Děti z výchovných ústavů prožívají svou odlišnost především ve škole. **Nízká „atraktivita“** těchto dětí může způsobovat špatné výsledky ve škole, které mohou být dosahovány nejen neúmyslně, ale také zcela záměrně. Klienti výchovných zařízení cítí rozdíl při srovnání s dětmi, které mají stabilní rodinné zázemí. Proto by za účelem snížení nebo zmírnění těchto pocitů měli učitelé žáky (klienty výchovných zařízení) zapojit např. do organizování různých akcí a oslav, které mohou rozvíjet jejich aktivitu a podporovat jejich sebevědomí.

Děti z výchovných zařízení prožívají často pocit existenciální pomíjivosti (dočasnosti). Tento stav je často spojen s nedostatečně uspokojeným pocitem jistoty a bezpečí, s negativními zkušenostmi v biologické rodině, se změnou prostředí (z přemístění do výchovného zařízení), jakož i s **nedostatkem sociálních vazeb** ve svém okolí, případně v rodině. Jedinec se nechce upoutat na jedno místo, věc nebo situaci, neboť si je vědom, že v každém okamžiku se vše může změnit (Maciarz, 1990, s. 181–186).

Všechny výše uvedené důvody vedou k tomu, že klienti nedosahují v životě emocionální rovnováhy, resp. stability, která by jim zajistila řádné fungování ve společnosti.

### Mravní vývoj

Třetím zmíněným faktorem je **vývoj morální**. Ten je u dospívajících jedinců silně spojen s vývojem intelektuálním, neboť probíhá ve stejné fázi. Roste-li intelektuální úroveň, zvyšuje se také morální úroveň. Ta se skládá ze dvou fází vývoje: **vývoj morálního chování a vývoj mravních pojmů**. Vývoj morálního chování zahrnuje seznámení se s tím, co od člověka očekává společnost a s jejími zákony (Hurlock, 1985, s. 184–185).

Říčan tvrdí, že mnoho lidí zůstává na primitivním stupni mravního vývoje, což ve svých důsledcích brzdí i celkový růst osobnosti (Říčan, 1990, s. 226). Bohužel, často se stává, že klienti výchovných zařízení mívají **poruchu mravního vývoje** a mnohdy vnímají chybně rozdíly mezi **dobrem a zlem**. Jejich hodnotový systém je často špatně nastaven a může se odchylovat od pravidel panujících ve společnosti. Zde je velmi důležitá role pedagogů, kteří by měli přispět ke zlepšení morálního vývoje takto narušených dětí.

### Autonomie

Během dospívání hraje důležitou roli orientace sama na sebe. Dospívající člověk vyrůstající ve vztahu k okolnímu světu poznává sám sebe a formuje své **sebevědomí**. V tomto směru je zcela nový **vývoj pozice ve skupině** vrstevníků. **Nové vztahy** mění chování dospívajících, mění způsob jejich myšlení, oblečení, ale také morální zásady a zásady fungování ve společnosti.

Jedinec v období dospívání buduje své cíle a současně poznává sebe sama. Při plnění jednotlivých úkolů stojí dospívající jedinec před výběrem možností. Tato činnost vede k seberealizaci. Dá se říci, že v této fázi dochází k „dotvoření“ celé osobnosti člověka (Porębska, 1982, s. 196-197).

Charakteristickým znakem zralé osobnosti je **nezávislost spojená s odpovědností**. Projevy **autonomie** můžeme sledovat u dospívajících, kteří již chtějí vést svůj vlastní život podle svého plánu, tedy bez pomoci dospělých. Touha po nezávislosti je pozitivním obrazem ve vývoji, ale nelze jí považovat za projev sociální zralosti. Dospívající lidé projevují svou nezávislost. Ta však bohužel často nemá vazbu k odpovědnosti, které se dospívající jedinci více méně brání. Kováč uvádí, že nejde o osamostatňování, ale zbavování se jednostranné závislosti na okolí (Kováč, 1980, s. 61).

Snaha o autonomii je úzce spjatá s nezávislostí dospívajícího. Autonomie může být vyjádřena v takových činnostech, jako je vědomé rozhodování, projev vlastního názoru na události a skutečnosti, projevy nezávislých soudů či plnění různých úkolů. To se projevuje také v řešení vnitřních konfliktů a **zvládnání krizových situací** (Porębska, 1982, s. 198-201). Je to velmi důležitý rys osobnosti, který pokrývá celé jeho fungování v různých činnostech a situacích. I autonomie však může ukázat své slabiny v závislosti na prostředí a jeho přímých dopadech.

V období dospívání si mladí lidé stále více uvědomují, že svět dospělých, který je obklopuje, je velmi rozmanitý, pokud jde o názory politické, sociální, náboženské, morální a estetické. **Pozorování světa dospělých** a jejich chování má u dospívajících vliv na vývoj jejich pohledu na svět v průběhu celého dospívání.

Shrneme-li všechny uvedené skutečnosti, dospějeme k závěru, že v průběhu dospívání prožívá dospívající jedinec velmi složité a intenzivní situace, zážitky a emoce, které jsou spojeny s rozvojem biologické, psychologické a sociální dospělosti. K tomu je potřeba brát na zřetel aspekty osamostatňování, samostatnosti, a také to, že psychická vyzrálost se nevyvíjí u všech jedinců stejným tempem. Z toho důvodu bychom měli dospívajícímu dát dostatečný prostor a možnost seznámit se důkladně s novou situací, kterou je **vstup do života dospělých**.

#### 4. Sociální zralost, socializace

Pojem **sociální zrání** úzce souvisí se socializací. Je to komplex vývojových změn v chování a vědomí v souvislosti s měnícím se postavením člověka ve společnosti. Vytváří se základní motivační struktury hodnotové orientace a životní cíle (Kraus, 2008, s. 60). Proces sociálního zrání znamená v nejobecnější rovině přeměnu jedince z pozice převážně objektu společenské péče ve **společenský subjekt**, přičemž rozsah a obsah sociálních procesů a fenoménů, jichž se jedinec stane subjektem, se u jedinců liší.

Sociální zrání je proces vývojových změn jedince, který probíhá pod tlakem měnící se sociální pozice a rolí, vedoucí k výše uvedené postupné proměně objektu společenské péče ve společenský subjekt. Sociální zrání probíhá ve dvou základních rovinách, v oblasti **vědomí** a v rovině osvojování si sociální kompetence. Důsledkem vývojových změn ve vědomí a v sociální kompetenci jsou proměny sociálního chování od elementárních aktů až po životní styl (Sak, 2000, s. 35).

**Sociální kompetence** můžeme chápat jako zobecnění konkrétních dovedností a obecné schopnosti flexibilně využívat a modifikovat sociální dovednosti podle nových podmínek, nových požadavků a nového sociálního prostředí (Sak, 2000, s. 43).

Vágnerová hovoří o **sociálním prostoru**, který nás (dítě) obklopuje a uvádí: „Je-li však sociální prostor jedince příliš konfliktní a staví-li ho do vzájemně odporujících rolí, může dojít k narušení sociálního zrání – osobnost může být disharmonická nebo příliš mělká.“ (Vágnerová, 2000, s. 320).

Pod pojmem „**sociální zralost**“ se skrývá získávání (získání) dovedností v sociálním chování, které by mělo být v souladu se společenskými normami. Lze říci, že společenská socializace jedince probíhá ve třech rovinách:

- **učení se sociální roli;**
- **sociálně schváleném chování;**
- **rozvoji sociálních postojů.**

Prakticky v každé fázi života jsou děti ovlivněny **sociální skupinou**, ve které se nacházejí a se kterou se identifikují. V předškolním období je to např. rodina, ve škole a ve výchovném zařízení pak učitelé, vychovatelé a vrstevníci. V období dospívání jsou to především autority z řad vrstevníků, se kterými se jedinec identifikuje. To může mít pochopitelně jak pozitivní, tak i negativní vliv na dospívajícího (Hurlock, 1985, s.436–437). V negativní rovině bychom zde mohli zmínit např. fotbalové fanoušky Hooligans, kteří se projevují značnou agresivitou,

vyhraněností a nesnášenlivostí vůči jiným fanouškům, hnutí Skinheads, kteří se projevují rasovou nesnášenlivostí a agresivitou vůči minoritám a další.

**Vrstevnícké skupiny** představují přirozenou formu života dospívajícího jedince. Jde o skupinu, která je dospívajícímu věkově a také názorově blízká. Alan uvádí, že v období mládí roste úloha vrstevníků, kteří představují „rovné partnery“ v nově objeveném světě (Alan, 1989, s. 163).

Dospívající se do těchto skupin včleňuje na základě **potřeby příslušnosti** (snaha někam patřit). Wroczynski uvádí, že tyto skupiny mají dvě funkce:

- možnost ukázat v těchto skupinách, **co se příslušníci skupiny naučili** tím, že se účastnili života dospělých;
- **rozvíjejí samostatné úsilí** a uskutečňují své cíle, které nemohou realizovat v jiných formách aktivit, pokud nedosáhnou sociální dospělosti (Wroczynski, 1968).

Vrstevnícké skupiny dospívajících se liší od skupin dětských. Jejich význam se s postupem věku zvyšuje. Projevuje se v nich postupné vymaňování jejich vrstevníků z pout přímé kontroly dospělých (hlavně rodičů). Vrstevnícké skupiny jsou pro jejich účastníky současně prostředkem, kterým manifestují svou **touhu po samostatnosti a dospělosti** (Kraus, 2008, s. 89). Vrstevnícké skupiny mají pochopitelně velký vliv na rozvoj osobnosti, ať už ve smyslu pozitivním či negativním. Patří často k referenčním sociálním skupinám, tedy skupinám, se kterými se jedinec identifikuje (nebo by se rád identifikoval). Z toho důvodu také přebírá jejich **normy chování, postoje a hodnoty**. Kraus uvádí, že v prostředí vrstevníckých skupin probíhá základní proces socializace (Kraus, 2008, s. 90). V případě skupin asociálního charakteru by výchovným pracovníkům mělo jít o eliminaci jejich negativního vlivu, případně o snahu jejich působení izolovat.

Říčan uvádí, že se v období pubescence do jisté míry zrychluje **rozvoj rozumových schopností**. Se sociální zralostí je to však složitější. Pubescenti se sice rychleji orientují ve svém prostředí, jsou „rozkoukanější“, ale plná sociální zralost nastává v dnešním stále složitějším a zmatenějším světě spíše později – v období adolescence, resp. rané dospělosti (Říčan, 1990, s. 187).

**Socializací** rozumíme proces postupné přeměny člověka jako biologické bytosti v bytost společenskou, tedy postupné začleňování se do života dané společnosti, proces, v němž se učíme v dané společnosti žít. Socializace probíhá po celý život člověka zcela nahodile. V průběhu života si člověk osvojuje specificky lidské formy chování, jazyk, poznatky a normy, tedy kulturu dané společnosti (Kraus, 2008, s. 59). V primární socializaci je rozhodujícím činitelem rodina. Rodina

uvádí dítě do příslušného kulturního prostředí, učí ho orientaci v tomto prostředí. Škola a jiné společenské či výchovné instituce (v našem případě výchovné zařízení) pak na tuto **primární socializaci** ve své práci navazují. Vágnerová uvádí, že rodina poskytuje dítěti základní sociální zkušenost a předává mu svým chováním svět jako celek, ve kterém i ono tvoří jeho součást. Dítě se v rodině naučí posuzovat, zda je svět spíše dobrý nebo spíše zlý, má šanci v ní získat pocit základní důvěry. Rodina je zjednodušeným modelem světa, v němž získává dítě první zkušenosti a ověřuje si reakce světa na své chování (Vágnerová, 1999, s. 19).

Socializace vede k osvojování si určitých sociálních rolí, tj. způsobů chování, které sociální okolí očekává na základě věku daného jedince, jeho pohlaví a společenského statusu. Od dospívajícího tedy zcela logicky očekáváme, že u něj nalezneme tendence k samostatnosti v rozhodování či v jednání, resp. tendence vést samostatný život. Dospívající však musí přijmout pravidla života ve společnosti, tj. musí se **umět přizpůsobit** ostatním. Dá se říci, že nejvyšším stupněm socializace je integrace jedince do prostředí (to je hlavním cílem např. u zdravotně či mentálně handicapovaných).

Sak hovoří o tzv. „**sociální manipulaci**“, což je velmi zajímavé téma. Uvádí, že Člověk si vlastně nevybral společnost a jen ve velmi omezené míře si vybírá subjekty, které na něho působí. Lidský jedinec je tedy do značné míry sociálním produktem toho, co si nevybral, co nebylo jeho svobodnou volbou. Proto je tedy socializace do určité míry sociální manipulací. Pokud by se jedinec narodil v jiné společnosti, jiné době, jiné kultuře, zastával by odlišné hodnoty, měl by jiné sociální postoje a choval by se podle jiných sociálních norem. Socializace tedy v sobě imanentně obsahuje tlak proti svobodě jedince a tendenci jedince manipulovat (Sak, 2000, s. 57).

Alan hovoří o dosažení „**sociálního statusu**“. Uvádí, že sociální status jako ocenění sociálních funkcí z hlediska upevnění a rozvoje sociálního systému, v jehož rámci jsou tyto funkce plněny, determinuje sociální chování lidí a vede k sociální mobilitě. Alan ve své knize dále uvádí, že existuje škála **sociálního statusu** a **prestíže**, po které je možné se v rámci životní dráhy pohybovat (Alan, 1989, s. 63).

Lidský jedinec ve svém chování ve společnosti, a ke společnosti, musí vědět, co chce, ale musí umět svých cílů dosáhnout. Tedy nejen „co“, ale i „jak“ je předmětem socializace a součástí sociálního zrání (Sak, 2000, s. 42).

Socializace může pochopitelně probíhat v různých prostředích (rodina, škola, práce aj.) a tedy i v různé kvalitě. Vlivem nepříznivých, a z hlediska optimálního rozvoje osobnosti nežádoucích, podnětů se však někdy jednání a chování

dospívajícího jedince začne odchylovat od obecně uznávaných norem. Kraus uvádí, že v takovém případě hovoříme o **deviantní socializaci** – desocializaci. (Kraus, 2008, s. 60) Proces, ve kterém se pak např. výchovné zařízení snaží o nápravu nedostatků socializace, resp. o návrat klienta do „normálního“ života a ukotvení ve společnosti běžného sociálního chování se nazývá resocializace. **Resocializace** (ale také reedukace) se stává častou náplní výchovné práce výchovných zařízení. V rámci nápravy disociálního (deviantního) chování se však nejedná pouze o resocializaci, ale také o preventivní a intervenční programy různých institucí a skupin. Těm se však v této publikaci věnovat nebudeme.

Úspěšná resocializace by měla být uskutečňována ve třech sférách:

- a) **prevenci** sociálních deviací;
- b) **resocializaci** ve výchovných zařízeních i mimo ně;
- c) **následné péči** po odchodu klienta z výchovného zařízení (Wolan, 2005, s. 26).

Většina klientů výchovných zařízení patří do „**rizikové skupiny**“ dětí a mládeže (tato skupina zahrnuje jak drobné výukové či výchovné problémy, tak i chování, kterým je porušován zákon). Labáth v této souvislosti hovoří o rizikové mládeži. Do této skupiny řadí ty jedince, u kterých se zvyšuje pravděpodobnost selhání v sociální a psychické oblasti v rámci působení různých faktorů na jejich osobnost (Labáth, 2001, s. 157). Chování a jednání rizikové skupiny dětí a mládeže můžeme rozdělit do tří skupin (podle stupně rizikovosti) na:

- **disociální** (nejméně rizikové pro společnost; jedinec se na základě narušených sociálních vztahů a vlastních „pokřivených“ hodnot pohybuje na hranici společenských norem; jde o nepřizpůsobivé chování, které však nevykazuje agresivitu);
- **asociální** (jde o porušování sociálních a etických norem, které však prozatím není založené na trestné činnosti či ničení hodnot společnosti – alkoholismus, drogová závislost, ale i záškoláctví);
- **antisociální** (pro společnost ohrožující; jedná se o vážné přestupky a trestnou činnost; projevuje se destruktivní činností, delikventním jednáním a agresivitou).

Labáth zahrnuje všechny tři výše uvedené stupně do jedné kategorie, které nazývá **disociální chování** (Labáth, 2001, s. 44). Současně také tvrdí, že uvedené tři typy patologického chování mohou souviset s **poruchami chování**. Podle něj jsou poruchy chování charakterizovány opakujícím se disociálním, agresivním



a vzdorovitým chováním (Labáth, 2001, s. 46). Nejde však o tzv. „nezbednost“ či „rebelantství“, které se projevuje v pubescenci a adolescenci.

V odborné literatuře se také velmi často objevuje pojem **disharmonická osobnost** či **disharmonický vývoj osobnosti**. Jde stav, který je možné korigovat kvalitní výchovou. V některých případech se disharmonická osobnost projevuje např. různými kázeňskými přestupky, drobnými krádežemi, útoky z domova, neomluvenými absencemi ve škole, drzým chováním, lhaním, odmlouváním či podvody. Toto chování může být spojeno i s agresivitou. Často je to způsobeno narušením **etických zásad a zábran**, v rámci nedostatečné socializace jedince a nedostatečné akceptace sociálních norem.

Problematika sociálně patologických jevů mezi mládeží a ranně dospělou populací není problémem jen v České republice, ale takřka na celém světě. Sak ve svém díle uvádí zajímavou myšlenku, neboli fakt, že na sociálně patologické jednání má velký význam mediální trh budovaný pod heslem: „o peníze jde až v první řadě“, který se změnil z nástroje spolupodílejícího se na pozitivní socializaci mladé generace, na rizikový faktor sociopatogenního vývoje mládeže. To však není jediný problém, mezi další příčiny sociálně patologického chování patří např. nedostatky v:

- **hodnotové orientaci** jedince (vývoj hodnot u narkomanů apod.);
- **aktivitách ve volném čase** (delikventní chování a jednání v rámci trávení volného času);
- **závislosti na televizním vysílání a internetu** (jako socializačních činitelích; vliv projevů agresivity, rasové nesnášenlivosti, vulgární prezentace sexu v TV apod.);
- samotné **rodině** a její případné sociální deviaci (Sak, 2000, s. 203).

Koudelková uvádí, že delikvence dětí a mládeže je vyjádřením buďto nitrodůševního nebo vnitrorodiného konfliktu (Koudelková, 1995). Dalo by se ve stručnosti říci **vnitřního konfliktu** nebo **konfliktu s vnějším světem**. Helus řeší otázku, jak dochází k situaci, kdy se osobnost odchyluje od společensky platných a žádaných norem. Jeden z hlavních důvodů spatřuje v nedostatečné identifikaci osobnosti s lidmi a skupinami vystupujícími jako nositelé požadovaných norem (Helus, 1973, s. 17).

Lze říci, že se socializace odvíjí na různých úrovních, v různých životních úlohách:

- a) **rodinná;**
- b) **profesní;**

- c) **společenská** (ta zahrnuje aktivity ke společenské prospěšnosti, všeobecné užitečnosti) (Kraus, 2008, s. 61).

Naplněním těchto tří životních drah lze z určitého úhlu pohledu charakterizovat období dospělosti.

V každém procesu, nejinak je tomu i u socializace, působí určití činitelé. Socializace se účastní **genotyp** (soubor vlastností, které člověk získává v okamžiku početí), případně **vrozené dispozice** (ty zahrnují změny v prenatálním období vývoje včetně jisté míry přirozené aktivity, dále jsou to veškeré vlivy prostředí a samozřejmě i výchova. Vyústěním je **fenotyp** (soubor znaků, jimiž se jedinec projevuje v daném stádiu svého vývoje) (Kraus, 2008, s. 64).

Na tomto místě je potřeba zdůraznit vliv výchovy jako **dynamického procesu vědomé a řízené socializace**. Výchova zahrnuje všechny činnosti, které člověka formují pro život v konkrétní společnosti. Výchovná činnost se zde může jevit jako proces „zspolečensťování“ člověka záměrným ovlivňováním v souladu s danými kulturně-společenskými podmínkami a v dané době (Kraus, 1999). Jde o řízenou, vědomou a cílenou socializaci. Výchova se stává jakýmsi regulátorem, kterým chceme průběh socializace usměrnit tak, aby byl v souladu s výchovnými cíli, v našem případě s cíli výchovného zařízení.

**Výchovné zařízení** má kromě výchovných cílů také své **funkce**. Tyto funkce můžeme rozlišit na **primární a sekundární**. Mezi primární patří samozřejmě výchovná, vzdělávací, ale také sociální a mezi sekundární pak funkce společensko-ochranná (Kraus, 2008, s. 103; Matoušek, 1999, s. 21). Kraus hovoří také o základních funkcích výchovy. Mezi základní podle něj patří funkce:

- a) **výchovná** (již bylo výše uvedeno, že v tomto případě jde především o důraz na celkový osobnostní rozvoj a složky emotivní a konativní);
- b) **socializační** (předávání kultury a zachování její kontinuity, zprostředkování všech významných témat společnosti; jako zásadní se v dnešní době jeví potřeba „vyzbrojit“ klienty proti „nástrahám“ současné společnosti);
- c) **pečovatelská** (neboli ochranná; jedná se o samotnou oblast péče o klienty, jako je uspokojování hygienických potřeb, stravování, lékařské péče apod.);
- d) **poradenská** (systém výchovných poradců, ve smyslu práce nejen s klienty, ale i s rodinou);
- e) **rekreační** (vytvoření podmínek pro trávení volného času);
- f) **profesionalizační** (pomáhá klientům s přípravou a zaujetím místa na trhu práce) (Kraus, 2008, s. 105).

Z hlediska sociálního kontaktu klientů s okolím a hlediska socializace (to je zajímavé i z pohledu naší práce) lze rozlišit výchovná zařízení na základě míry otevřenosti. Někteří autoři (Sekera, 2008, s. 42; Labáth, 2004, s. 17; Škoviera, 2004, s. 22) hovoří o modelu výchovného zařízení:

- zcela uzavřeného zařízení (kontakt s vnějším světem je minimální; vytvářejí jakýsi „mikrosvět“);
- polootevřeného (pouze některé činnosti se dějí mimo zařízení; klienti mají krátkodobou možnost opustit zařízení);
- otevřeného (vnější svět je vnímán jako součást socializačního učení klienta).

Mohli bychom se však mylně domnívat, že nejideálnějším typem je zcela otevřené zařízení. Není tomu tak. I tento model výchovného zařízení nese svá rizika, která spočívají např. v tom, že:

- klienti z nich snadno utečou (po návratu dochází většinou ke zhoršení chování);
- neposkytují dostatečnou bezpečnost veřejnosti a okolí;
- klienti jsou nedostatečně chráněni před problémovými vrstevníky;
- zařízení klientům neposkytují dostatečně silnou a jednoznačnou zpětnou vazbu jejich chování (o jejich chování mají vzhledem k otevřenosti minimální přehled) (Škoviera, 2008, s. 22).

Labáth tvrdí, že v uzavřených a polootevřených výchovných zařízeních se u klienta mění **vnímání rodičovských autorit**. Delší pobyt v těchto institucích neposkytuje klientům dostatečnou sociální zručnost, k jejímuž osvojení dochází v přirozeném prostředí rodiny spontánně (Labáth, 2004, s. 19).

Vraťme se ale z prostředí výchovného zařízení k tématu sociálního prostředí a sociálních rolí, které v něm dospívající hraje. Člověk má dispozici, která se v rámci sociálního prostředí rozvíjí v **sociabilitu**, tedy schopnost navazovat kontakty, vztahy s jinými lidmi, přebírat různé role, napodobovat různé vzory, osvojovat si různé poznatky, tedy schopnost **sociálně se učit** (Kraus, 2008, s. 59). Pro období dospívání jsou charakteristické časté **změny sociálních rolí** – role dítěte, studenta, člena skupiny vrstevníků, partnera ve vztazích apod. Tyto změny rolí jsou specifické v období dospívání, tedy v období přechodu mezi dětstvím a dospělostí. Uskutečňování a změna těchto rolí jsou tréninkem pro dospělost (Trawińska, 1982, s. 218).

Bohužel během výchovné péče ve výchovných zařízeních dochází k minimálnímu kontaktu chlapců s mužskými vzory (ve většině výchovných zařízení jsou zaměstnávány převážně ženy). To vede k nedostatečnému utváření pozitivních mužských vzorů chování.

Dospívající vnímají období dospívání jako novou sociální roli. Usilují o to, aby jejich jednání bylo tolerováno světem dospělých. Charakteristickým rysem tohoto období je snaha patřit do několika **sociálních skupin** a v těchto skupinách také figurovat na různých postech a v různých rolích, což vede k rozmanitosti hodnot a norem. Toto období přináší dospívajícím rozporuplné pocity, neboť se již necítí dětmi a současně ještě nejsou dospělými (Trawińska, 1982, s. 227–228).

U dětí z výchovných zařízení lze stanovit faktory, které ovlivňují nedostatečné sociální přizpůsobení. Kozak rozlišuje tři skupiny faktorů:

- a) **psychologické faktory** (nedostatečné uspokojení potřeby lásky, potřeby jistoty a bezpečí, potřeby stability a současně také narušené rodinné vazby);
- b) **organizační faktory** (nevhodné zařazení klienta do různých institucí, přechody dětí do různých výchovných a vzdělávacích skupin a institucí);
- c) **faktory výchovné** (klient nemá dostatek pozitivních vzorů pro identifikaci; klient je mimo dosah pozitivního vlivu rodiny) (Kozak, 1986, s. 100).

Výchovné zařízení je nuceno vyrovnávat negativní dopad životních zkušeností, které si děti odnesly z biologické rodiny. Jedním z hlavních úkolů výchovného zařízení je vytvořit podmínky pro vývoj dítěte, které by vyhovovaly jeho potřebám. To je důležité pro správnou **sociální adaptaci** (přizpůsobení) dětí žijících ve výchovných zařízeních (Sierankiewicz, 1999, s. 9).

Výchovné zařízení hraje také důležitou roli v přípravě osamostatňujících se klientů k plnění **nezávislých rolí ve společnosti**, neboť klienty připravuje nejen na rodinný život (plnění rolí manželky, manžela, matky nebo otce), ale i na povolání a společenský život.

## 5. Sociální znevýhodnění klientů opouštějících zařízení náhradní výchovné péče

Výzkumná šetření Střediska náhradní rodinné péče v ČR, místní i zahraniční sledování (srovnej: Bubleová a kol., 2004; Kovařík a kol., 2004; Matějček a kol., 1997) a setkání i workshopy s mladými lidmi opouštějícími systém náhradní péče potvrzují, že klienti výchovných zařízení jsou znevýhodněni řadou různých aspektů, například tím, že:

- jsou nesamostatní, **neschopní postarat se o sebe**;
- žijí v „určité“ **ekonomické a sociální jistotě** zajištěné výchovným zařízením, odchodem z něj tuto jistotu automaticky ztrácí;
- chybí jim **reálná představa života** mimo dětský domov;
- jsou bez **finanční, sociální a emocionální podpory**;
- tráví většinu svého **volného času** právě v prostoru dětského domova či jeho bezprostředním okolí;
- mnohá tato zařízení jsou umístěna v odlehlých lokalitách České republiky, velmi špatně přístupných veřejnosti, z čehož vyplývá určitá **izolace**;
- schází **příprava na zaměstnání**, klienti nemají dostatečně osvojeny pracovní návyky, neumějí respektovat pro ostatní zaměstnance samozřejmá pravidla;
- nemají **dostatečné vzdělání**, často jsou vyučeni v jiném oboru, než kterému se chtějí věnovat;
- postrádají člověka, který by jim **byl oporou** a pro nějž by se snažili něčeho dosáhnout;
- chybí jim **motivace** k aktivnímu trávení volného času. Konečně si chtějí užívat možnosti nemuset se povinně něčeho zúčastnit;
- jejich dlouhodobý pobyt ve výchovném zařízení má negativní vliv na jejich **psychosociální vývoj**;
- velmi často se jedná o klienty s **problémy a poruchami chování**, aj.

Problémy, se kterými se klienti po opuštění výchovných zařízení potýkají, lze v zásadě shrnout do tří velkých oblastí:

- a) **sociální nepřipravenost**;
- b) **ekonomická nesamostatnost**;
- c) **chybějící emocionální podpora**.

## 6. Příprava na rodinný život

**Rodina** je pro většinu dětí a mládeže nejdůležitějším prostředím pro vývoj, výchovu a vzdělávání. Měla by zajišťovat všechny důležité potřeby, zejména potřebu emocionální podpory a stability. Dítě se účastní rodinného života od narození, a čím více se rozvíjí, tím více rozšiřuje svoji účast v rodině. Do jednotlivých sociálních rolí vchází přirozeným způsobem. Formuje si představu o svém vlastním pohlaví, sleduje chování rodičů, utváří si vztah k opačnému pohlaví, učí se rodičovským postojům a sleduje jaké to je být synem, dcerou, dívkou, chlapcem,

sestrou, bratrem, matkou, otcem apod (Gajewska, 2009, s. 165). Rodina je současně jedním z nejdůležitějších socializačních činitelů. Je nezastupitelná v předávání hodnot z generace na generaci. Stojí na počátku rozvoje osobnosti a má možnost ho v rozhodující fázi ovlivňovat (Kraus, 2008, s. 79). Kromě ostatních neméně důležitých funkcí rodiny, např. **funkce ochranné** (zaopatřovací, pečovatelská), je jednou z nejdůležitějších **funkce emocionální**. Ta je zcela zásadní a nezastupitelná. Žádná jiná instituce totiž nedokáže vytvořit podobné a tak potřebné citové zázemí, pocit lásky, bezpečí a jistoty.

V současné porevoluční době lze pozorovat změnu úrovně a kvality zabezpečení emocionální funkce rodiny, především z důvodu častějších rozvodů, zaneprázdněnosti či přepracovanosti rodičů, ale také vlivem nových technologií (mobilní telefony, internet, facebook apod.). Dá se říci, že rodiny klientů umístěných do náhradní výchovné péče tuto funkci buď neplní vůbec, nebo jen s velkými obtížemi.

V dnešní společnosti a současné době existují mezi rodiči tři **rizikové skupiny**. Jednou z nich jsou rodiče – podnikatelé, kteří se velmi intenzivně věnují svému podnikání a na děti a jejich výchovu nemají čas. Náhradou zahrnují děti penězi a luxusním zbožím (to vytváří další – sekundární problémy dětí ve vrstevnických skupinách, příp. ve společnosti). Sak uvádí, že rodina podnikatele je pro děti druhým nejrizikovějším typem rodiny, hned za nezaměstnanými (Sak, 2000, s. 203). Druhou skupinu tvoří rodiče, kteří mají existenční a finanční problémy, které s sebou navíc nesou obavu o ztrátu zaměstnání. Třetí skupinou jsou pak rodiny neúplné (kde zcela významně chybí jeden z rodičů), disfunkční a sociálně slabé. Můžeme také pozorovat, že v současné době narůstá počet dětí, zavrhovných, **zanedbávaných**, citově deprimovaných nebo dokonce zneužívaných a týraných (v literatuře často označováno termínem CAN – child abuse and nevléct syndrome). V tomto případě jde o takový projev chování rodičů či jiných osob, které dítě poškozují tělesně nebo duševně.

Lze tvrdit, že rodina by neměla uspokojovat pouze základní potřeby dítěte (viz níže), má mnohem zodpovědnější úlohu v jeho životě. Matějček uvádí: „Pro dítě je rozhodující psychologické rodičovství, založeném na vnitřním, psychickém, citovém přijetí dítěte, a nikoliv jen biologické rodičovství, pokud nebylo založeno na něčem víc než na pouhém potvrzení z porodnice.“ (Matějček, 1994, s. 15). Jak Matějček uvádí, téměř vždy jdou společně **rodičovství biologické i psychologické**. Jsou však případy, kdy bohužel biologické rodičovství nevyústí v to psychologické a rodina dítěte nebere na vědomí nebo jej opustí.

Dospívající člověk se identifikuje s rodiči a ostatními členy domácnosti. V důsledku toho se pro dítě rodina stává **referenční skupinou**, se kterou jsou pevně spojeny jeho názory, hodnocení, sociální normy (pravidla soužití) a normy chování, které dítě považuje za důležité. Přijímá zvyky a životní styl rodiny a na základě toho si vytváří vlastní vizi rodinného života a tu pak přesouvá do své **vlastní nové rodiny** (Pielkova, 1993, s. 346).

Vzhledem k tomu, že ve většině případů vyrůstali klienti výchovných zařízení v rodině patologické, ve které chyběly vhodné vzorce a příklady pozitivních rodinných rolí (viz výše – desocializace), nejsou v tomto směru v dobré pozici. Důležitým úkolem výchovného zařízení se tak stává, že výchovná zařízení musí klienta připravit na **rodinný** život, bez toho, aniž by klient měl možnost se s těmito vhodnými vzorci a pozitivními rodinnými rolemi setkat.

Kelm píše, že příprava klientů výchovného zařízení na život, především rodinný, má dost výjimečný charakter. Za prvé, jedinec se učí sociálním rolím v podmínkách skupinového života. Za druhé, na rozdíl od přirozeně probíhajícího procesu učení se těmto rolím v rodině, ve výchovném zařízení musí být tento **proces organizovaný**. To je způsobeno především tím, že pouze malé procento klientů pochází z rodin, které by mohly být považovány za vzor rodinného života (Kelm, 2000, s. 216–217).

V době, kdy děti přicházejí do ústavní péče, mají většinou již vytvořen obraz ženy, muže, manžela, manželky, rodiče apod. Pro výchovné zařízení (vychovatele) je pak často velmi komplikované případný **negativní obraz** těchto rolí **změnit v pozitivní**. Z tohoto důvodu by měla být příprava na rodinný život u každého jedince individuální.

Můžeme předpokládat, že se v budoucnu bude dítě chovat stejným způsobem jako rodiče. Mladší děti si často idealizují obraz svých rodičů a odloučení od nich prožívají velmi intenzivně.

Důležitým faktorem budoucího rodinného života u klientů výchovných zařízení jsou osobní zkušenosti s **rozvodem rodičů**. Rozvod je určitý proces, dění, které se jednoznačně dítěte (klienta) dotkne. Není však rozvod jako rozvod. Jeden může skončit dohodou např. o společné (střídavé) péči o dítě a zachováním přátelského vztahu mezi rodiči, jiný může skončit doslova katastrofou, do které jsou klienti vtaženi. Nutno dodat, že pouze malé procento rodin je bezdětných.

Účelem této publikace není podrobně rozebírat případné důvody rozvodů, většina z nás je také zná. Z našeho pohledu je však významný důvod nedostatečné sociální zralosti u mladých manželů. Ti často postrádají prvky **sociální dospělosti** (schopnost sebeomezování, ustavení vnitřního řádu chování a postojů),

ale také materiální zázemí, pevné profesní a sociální postavení atd. A do této rozkolísané situace se dostává další činitel – dítě (Alan, 1989, s. 294). Přesto se u klientů výchovných zařízení velmi často setkáváme s tendencemi zakládat rodinu hned po opuštění výchovného zařízení (viz dále).

Rozvodem jsou mnohdy velmi vážně narušeny vztahy mezi jednotlivými členy rodiny. Osobní zkušenosti s těmito narušeními vztahy v rodině, zároveň tedy i s případným rozvodem rodičů zcela významně ovlivňují **psychickou kondici klienta**, jeho náhled na rodinný život a samotný vztah k biologické rodině.

Přes veškeré snahy o změnu, patří Česká republika k zemím s největší rozvodovostí. Rozpadá se prakticky každé druhé manželství (nepočítáme-li nesezdané páry a registrovaná partnerství). Dle oficiálních statistik tak ročně ztrácí trvalý kontakt s jedním z rodičů přes třicet tisíc dětí. Velká část dětí tedy vyrůstá buď v **neúplné rodině** nebo **náhradní rodinné či výchovné péči**. Vzhledem k omezení rozsahu této publikace není bohužel možné zde obsáhnout celou analýzu rodinného prostředí a jejího vlivu na socializaci, výchovu a osamostatňování. Omezíme se tedy pouze na rodinný život z pohledu klientů výchovných zařízení.

Klienti výchovných zařízení mají silnou potřebu rodinného života a touží po své vlastní rodině. **Zplození dítěte a péče o ně** jsou jednou z hlavních životních vizí většiny lidí. Vzato čistě biologicky, je to vůbec náš základní úkol: předat geny, uchovat rod. U člověka jde ovšem o větší a daleko rozsáhlejší poslání. Nestačí porodit dítě a pečovat o něj tak dlouho, než bude schopno se samo žít, je třeba naučit je cítit, myslet a adaptovat se na složitou lidskou společnost (Říčan, 1990, s. 280).

Klienti výchovných zařízení jsou mnohem častěji než jejich vrstevníci podrobeni **časovému stresu** (tlak na urychlené osamostatnění a výběr školy či zaměstnání). Tento tlak a stres je častou příčinou mnohých duševních nemocí a sociálních problémů. (Courtney, Dworsky, 2006). Tyto práce potvrzují, že osobní nestabilita, citové neuspokojení, absence přátel a člověka, který by se stal vzorem klientů, jsou příčinou pocitu osamělosti, který může způsobit **předčasné vstupy do partnerských vztahů** po odchodu ze zařízení (Corbillon, Duléry, Mackiewicz, 1997).

U žen často dochází k **předčasným otěhotněním** a následným **potratům** a to především u osob žijících v obzvláště nepříznivém sociálním prostředí (Carpenter et al, 2001). Problematika výběru budoucího partnera byla popsána v pracích Coppela a Dunareta (1995). Podle nich je výběr partnera ovlivňován dvěma zcela odlišnými tendencemi. První je tendence nalézt si přítele, „pomocníka“, který jim pomůže založit rodinu, které se jim nedostalo. V druhém případě



si lidé často vybírají partnery, kteří v životě prožili velké trápení stejně jako oni sami. Co se týče způsobu života jedinců, kteří vyšli z institucionální péče, stejní autoři uvádějí opět dvě zcela odlišné skupiny. První skupina je tvořena těmi, kdo jsou schopni navázat vztah s předešlou generací (např. náhradní rodinou), zatímco ve druhé skupině jsou zařazeni ti, kteří tyto vztahy nalézají mimo náhradní rodinu a především u lidí, kteří mají podobný životní příběh.

Z výše uvedených důvodů je důležitým úkolem výchovných zařízení kompenzovat nedostatky, vyplývající ze špatně fungujících rodin, které zabezpečovaly pouze **základní potřeby** dítěte pro přežití (viz výše – Maslowova hierarchie potřeb), mnohdy ani to ne. Stejně důležité je pak zprostředkovat těmto dětem (klientům) obraz dobré péče o dítě a obraz pozitivních vzorů rodičů a rodin. Je důležité klienty dostatečně připravit na jejich nový rodinný život!

Podle Gajewske by příprava dospívajících na rodinný život měla být organizována. V rámci této přípravy je třeba vzít v úvahu pohlaví dítěte, skutečný věk a věk, ve kterém dítě přišlo do zařízení, zkušenosti z rodiny a připravit je na:

- individuální plnění **genderových rolí**, tj. role žen a mužů;
- život v **manželství**, tj. roli manželky, manžela, resp. partnerky, partnera;
- **rodinnou komunikaci**, tj. udržování kvalitních rodinných vztahů; řešení běžných, ale často i složitých problémů; pohlavní styk nebo používání antikoncepce, která je spojena s plánovaným rodičovstvím apod.;
- plnění **rodičovských rolí**, tj. vztah k mateřství či otcovské roli, příprava na rodičovství, vztah k dítěti;
- samotné činnosti vlastní **sebeobsluhy**, tj. péče o svou vlastní hygienu a prostředí kolem sebe, péče o své zdraví, ale i zdraví své rodiny apod. (Gajewska, 2009, s. 165–166).

Raczkowska se domnívá že, výchovná zařízení sice připravují klienty na rodinný život, ale v této přípravě se však vyskytují značné nedostatky, které se následně projevují v osamostatnění těchto klientů, hlavně co se týká verbální komunikace a interpersonálních vztahů. Snahy vytvořit malé výchovné skupiny nepovažuje za dostatečné, neboť ani ty neposkytují dostatečný obraz dobrého rodinného prostředí a nekompensují původně negativní, resp. patologický obraz rodiny. Klienti, kteří odcházejí z výchovného zařízení, jsou bohužel zbaveni cenných sociálních vzorů a možnosti přímého pozorování vztahů v dobře fungujících rodinách. (Raczkowska, 1983, s. 142).

## 7. Příprava na pracovní život

V rámci získávání pracovních návyků je třeba věnovat zvláštní pozornost zkušenostem získaným z biologické rodiny. Ty jsou často negativní, neboť si klient na základě zkušeností z biologické rodiny buď není vědom toho, co to práce je nebo v opačném případě pracoval v rodině nad své síly, byl v tomto ohledu zneužíván.

Klienti přicházející do výchovných zařízení mají často **špatné návyky**, a to i pracovní. Je u nich patrný odmítavý postoj k práci a povinnostem, které by v zařízení měli plnit. Účelem těchto povinností a práce by mělo být **získání pracovních návyků** a pozitivních zkušeností s prací (jedná se především o úklid prostor, ve kterých klienti žijí, pomoc v kuchyni, práci na zahradě apod.), které by následně měly být pokud možno pozitivně hodnoceny (pochvala, ocenění, získání výhody apod.) Úkolem výchovného zařízení je učit klienta, jak vysokou hodnotu má právě práce. Klient by od prvních dnů pobytu v zařízení měl být veden k sebeobslužným činnostem a plnění svých povinností. To je však velmi obtížně realizovatelné, protože klienti často nemají pracovní návyky nebo cítí nechuť k práci (Gajewska, 2009, s. 169–170).

Klienti, kteří přicházejí do výchovného zařízení, se postupně seznamují s takovými činnostmi jako je praní, uklízení, žehlení, tedy s činnostmi, se kterými neměly možnost se v rodinném prostředí seznámit. Výchovná zařízení věnují velkou pozornost rozvoji **dovedností a návyků „sebeobsluhy“** proto, aby se klienti mohli osamostatnit. (Raczkowka, 1983, s. 121).

V přípravě klientů na pracovní život hraje důležitou roli vychovatel, který má možnost podněcovat odhodlání a postoje klientů ke vzdělávání. Důležitá je jeho ochota pomáhat klientům vytvářet u nich pozitivní postoj k **budoucí kariéře a vzdělání**. Vychovatel většinou dobře zná schopnosti a zájmy klienta, může tedy klienty efektivně vést a směřovat jejich jednání a myšlení tak, aby měli možnost se např. správně rozhodnout ve výběru školy nebo pracovního místa. Konečné rozhodnutí by však vždy mělo být ponecháno klientovi (Gajewska, 2009, s. 171).

Velmi důležitá je samotná **volba povolání**, případně **volba studia**, které by klienta mělo na budoucí zaměstnání připravit. Říčan uvádí, že se dospívající jedinec musí rozhodnout na složité křižovatce volby povolání nebo studijního oboru. „Je toho na pouhé čtyři roky nesmírně mnoho i tehdy, když rodina a škola zacházejí s touto bytostí tolerantně a s porozuměním, když jsou mu pevnou půdou pod nohama a solidní střešou nad hlavou“ (Říčan, 1990, s. 181). V našem případě to musí být výchovné zařízení, které pomůže klientovi s volbou školy či povolání, a které mu pro tuto volbu či studium vytvoří dostatečné zázemí.

Profesní dráha klienta výchovného zařízení se může různým způsobem zkomplikovat, např. **chybnou volbou** studijního oboru nebo chybným výběrem samotného zaměstnání. V některých případech může být přeceněno **studijní nadání** (intelekt, motivace) nebo schopnosti či dovednosti klienta. Může to být také úmyslný odklad osamostatnění (samostatnosti) a jakési umělé prodlužování závislosti na výchovné instituci. Přestože na to evidentně nemám, zvolím si studium, abych mohl v zařízení zůstat déle. Říčan uvádí, že dlouhodobý **odklad samostatnosti** a zahájení produktivní činnosti může doslova „pokřivit“ osobnost jedince (Říčan, 1990, s. 255).

Jedinec se na poli profesní dráhy pohybuje s tím, že v rámci své determinace objektivními možnostmi, volí určitou **profesní dráhu** podle osobních kritérií a možností. Profesní dráha tedy není pouhým sledem povolání a zaměstnání, které člověk během svého života vystřídá, ale i obrazem šancí, které se mu nabízejí a cílů, které do nich promítá (Alan, 1989, s. 219).

Jednou ze závěrečných fází přípravy na profesní život je pomoc při získávání zaměstnání a vlastní moment přijetí klienta do zaměstnání. V době odchodu z výchovného zařízení by měl klient získat bydlení a práci, tím by také měla skončit jeho životní etapa v tomto zařízení. Zůstává zde však potřeba následné pomoci při **stabilizaci života klienta** (v rámci pracovního místa a bydlení). Gajewska tvrdí, že právě zde je slabina většiny institucí, neboť zařízení nejsou schopná pomoci všem klientům zajistit jim bydlení a výdělečnou práci. (Gajewska, 2009, s. 172).

Podle Maciaszkowe je příprava osamostatněných klientů výchovných zařízení pro trh práce obecně dobrá, s tou výjimkou, že jejich uplatnění (pozice) je většinou na nižší úrovni, než u jejich vrstevníků z normálně fungujících rodin, což má vliv i na společenské postavení těchto mladých lidí. Je zde patrná velká snaha výchovných zařízení v oblasti **odborného vzdělávání**. Na základě provedených průzkumů lze předpokládat, že dosažené vzdělání v rámci umístění ve výchovném zařízení by tito klienti nezískali, kdyby zůstali v péči své biologické rodiny (Maciaszkowa, 1991, s. 168). Toto tvrzení se potvrzuje také u respondentů mého výzkumu (viz „Výzkumná část“, s. 72).

## 8. Příprava na život ve společnosti

Příprava klientů výchovných zařízení na život ve společnosti přímo souvisí s přípravou na budoucí povolání a rodinný život. V závislosti na tom, jak bude vypadat příprava klienta pro **společenský život**, bude se také vyvíjet i jeho budoucí život v rodině a v práci.

Gajewska se domnívá, že klienti z výchovných zařízení vykazují **problémy v mezilidských vztazích**, je pro ně těžké důvěřovat druhým. Klienti, kteří prošli výchovným zařízením, mají strach a obavy z názorů druhých, ale mají také často pocity méněcennosti a osamělosti, či jiné komplexy. Je proto důležité, aby zařízení pracovalo s klienty na zvládnání emocí, překonávání komplexu méněcennosti, zvyšování schopností rozhodovat se, schopností nést odpovědnost za svá rozhodnutí a schopností řešit problémy.

Setkáváme se stereotypy, které v současné společnosti převládají, a které vyjadřují názor, že klienti odcházející z výchovných zařízení, sejdou mnohem častěji „na špatnou cestu“ než děti z běžných rodin. Tyto názory však nemusí vždy platit (Gajewska, 2009, s. 173).

Původní biologická rodina má dle Matouška velmi významný vliv na budoucí jednání ve společnosti (společenský život) dospívajícího jedince. Matoušek ve své knize píše: „Každá rodina má svou vlastní vůni a každá v nějaké míře respektuje obecně závazná pravidla fungování společnosti. Rodina je unikátní a nenahraditelnou institucí, proto, že nejlepším možným způsobem spojuje specifické a univerzální. Bez osobního, vysoce angažovaného zaujetí rodičů na osudu dětí by se děti vychovat nedaly. Bez respektu k danému stavu společnosti a jejím potřebám rovněž ne.“ (Matoušek, 1993, s. 8)

Turos, který zkoumá klienty výchovných ústavů právě z hlediska jejich **sociální adaptace** uvádí, že klienti vyrůstající ve výchovném zařízení mají obrovské množství kontaktů s prostředím mimo zařízení. Nejlépe se cítí mezi vrstevníky, kteří sdílejí jejich osud (Turos, 1991, s. 366).

Turos rovněž poukazuje, že velká část klientů po opuštění zařízení „narazí“ na vážné překážky v rámci vzniku nových vztahů na pracovišti, ve škole či v místě svého bydliště. Schopnost navázání **užších sociálních kontaktů** (vztahů) je podmíněna osobními zkušenostmi z vlastní rodiny, ale také zkušenostmi získanými ve výchovném zařízení (Turos, 1991, s. 368).

Podle Maciaszkowe (1991) by proces přípravy klientů výchovných zařízení k plnění úkolů ve společnosti měl být podmíněn vhodnými **vzdělávacími metodami**. Plány a programy výchovných zařízení by měly u klientů zahrnovat následující úkoly:

- formování jejich **empatie a porozumění** k druhým lidem;
- učit je, že je dobré nejen dostávat, ale **uměním je „dávat“** (pocit štěstí, radosti, klidu a pohody apod.);
- učit je **přirozenosti**, aby se cítili v mezilidských vztazích sami sebou;

- vedení klientů k tomu, aby se **nebáli vstupovat do vztahů** s ostatními lidmi;
- učit je zásady **upřímnosti** vůči ostatním lidem (Gajewska, 2009, s. 173–174).

Jedním ze základních úkolů výchovných zařízení by tak, kromě výše uvedených oblastí, měla být také **příprava klientů na běžný život ve společnosti**, tedy život společenský.

