

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI
FAKULTA PEDAGOGICKÁ
Katedra psychologie

VLIV ÚČASTI RODIČE VOJÁKA
NA ZAHRANIČNÍ MISI NA
ŠKOLNÍ DOCHÁZKU DÍTĚTE

Bakalářská práce

Pavλίna Kyrianová

Specializace v pedagogice: Psychologie se zaměřením na vzdělávání
(2016-2019)

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Kubíková, Ph.D.

Plzeň, 2019

Prohlašuji, že jsem předloženou bakalářskou práci vypracoval(a) samostatně s použitím zdrojů informací a literárních pramenů, které uvádím v příloženém seznamu literatury.

V Plzni dne 2019

.....

vlastnoruční podpis

PODĚKOVÁNÍ

Tímto bych ráda poděkovala své vedoucí práce Mgr. Kateřině Kubíkové, Ph.D. a konzultantům Ph.Dr. Pavlu Královi, Ph.D. a Mgr. Kateřině Bukáčové za vedení mé bakalářské práce, odbornou pomoc a trpělivost, kterou se mnou měli.

Ráda bych také poděkovala všem svým přátelům za pomoc s hledáním respondentů, a také respondentům, bez kterých by realizace této práce nebyla možná. Za jejich ochotu, otevřenost a upřímnost, se kterou se mnou komunikovali.

Dík patří také mému blízkému okolí za podporu a vstřícnost během psaní práce a celé doby studia.

ABSTRAKT

Příjmení a jméno: Kyrianová Pavlína

Katedra: Katedra psychologie

Název práce: Vliv účasti rodiče vojáka na zahraniční misi na školní docházku dítěte

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Kubíková, Ph.D.

Počet stran – číslované: 52

Počet stran – nečíslované: 14

Počet příloh: 1

Počet titulů použité literatury: 60

V této bakalářské práci se zabýváme vlivem účasti rodiče vojáka na zahraniční misi na školní docházku dítěte. Výzkumná práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část je rozdělena na pět kapitol. První a druhá kapitola se zabývá vojákem a zahraničními misemi, kde je krátký popis toho, kdo je voják, jak je dělení zahraničních misí, kde jsou vojáci armády České republiky nasazeni, problematika účasti na zahraniční misi, a také návrat vojáka z mise domů. Třetí kapitola, která se zabývá školní docházkou dítěte. Čtvrtá kapitola, která je jednou ze stěžejních kapitol této práce se zabývá vývojovými aspekty školního věku. Pro tuto práci jsme zvolili dělení na mladší a starší školní věk. Poslední pátá kapitola se již týká samotného tématu práce, a to vlivu zahraničních mise na školní docházku dítěte. V praktické části již popisujeme vlastní výzkumnou činnost. Cílem výzkumu je zmapovat situaci vojenských dětí během nasazení rodiče na misi, a druhým výzkumným cílem je na základě výsledků výzkumu navrhnout opatření, jak pomoci vojenským dětem a jejich rodinám.

Klíčová slova: vojenské děti, vojenská rodina, armáda, školní věk, škola, chování, emoce

ABSTRACT

Surname and name: Kyrianova Pavlina

Department: Department of Psychology

Title of thesis: The influence on child attendance in school: parents in army on the abroad mission

Consultant: Mgr. Kateřina Kubíková, Ph.D.

Number of pages – numbered:52

Number of pages – unnumbered:14

Number of appendices: 1

Number of literature items used: 60

In this bachelor thesis we deal with The influence on child attendance in school: parents in army on the abroad mission. The research work is divided into theoretical and practical part. The theoretical part is divided into five chapters. The first and the second deals with a soldier and foreign missions, where there is a short description of who is a soldier, what is the division of foreign missions, where the soldiers of the Czech Army are deployed, the issue of participation in a foreign mission, and also soldier's homecoming. The third chapter deals with the child's school attendance. The fourth chapter, which is one of the main chapters of this thesis, deals with developmental aspects of school age. For this work we chose to divide into younger and older school age. The last fifth chapter is already concerned with the topic of work itself, namely the influence of foreign missions on the child's schooling. In the practical part we describe our own research activity. The aim of the research is to map the situation of military children during the deployment of a parent on a mission, and the second research objective is to propose measures based on research results to help military children and their families.

Keywords: military children, military families, army, school-age, school, behavioral, emotions

Obsah

ÚVOD	10
TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 Voják z povolání	11
1.1 Podmínky pro vstup do Armády České republiky.....	11
1.2 Služební poměr vojáků z povolání České republiky.....	11
2 Zahraniční mise	12
2.1 Rozdělení zahraničních misí	12
2.2 Místa nasazení v zahraničních misích.....	12
2.3 Psychologická problematika zahraničních misí	12
2.3.1 Časté problémy vojáků na misi	13
2.3.2 Sociálně-psychologické aspekty návratu vojáka z mise.....	13
2.4 Návrat vojáka domů.....	14
2.4.1 Komunikace s partnerem.....	14
2.4.2 Chování dětí po návratu rodiče vojáka z mise	15
3 Školní docházka dítěte	16
3.1 Školní zralost	16
3.1.2 Fyzická zralost.....	17
3.1.3 Percepční a kognitivní zralost	17
3.1.4 Emoční, motivační a sociální zralost.....	18
4 Vývojové aspekty školního věku	19
4.1 Mladší školní věk.....	19
4.1.1 Fyzická zralost.....	20
4.1.2 Percepční a kognitivní schopnosti mladšího školního věku.....	20
4.1.3 Emoční a motivační schopnosti mladšího školního věku	21
4.2 Starší školní věk.....	22
4.2.1 Fyzické změny.....	22

4.2.2	Percepční a kognitivní schopnosti staršího školního věku.....	24
4.2.3	Emoční a motivační schopnosti staršího školního věku.....	25
5	Vliv zahraniční mise na školní docházku dítěte.....	27
5.1	Psychosomatika.....	27
5.2	Stres u dětí.....	28
5.3	Deprese.....	29
5.4	Behaviorální a emoční problémy	30
5.5	Odloučení	31
PRAKTICKÁ ČÁST.....		32
6.	Výzkumný problém, cíle práce, výzkumné otázky	32
7.	Metodologický rámec a výzkumné metody	33
7.1.	Typ výzkumu.....	33
7.2	Metody tvorby dat	33
7.3	Schéma polostrukturovaného rozhovoru.....	34
7.4	Metody zpracování a analýzy dat.....	34
7.6	Etické problémy a způsob jejich řešení.....	35
7.7	Výzkumný soubor	35
8.	Interpretace výsledků	37
8.1	Jaký vliv má účast rodiče vojáka na misi školní výkon dítěte?	39
8.2	Jak ý vliv má účast rodiče vojáka na misi chování dítěte?.....	41
8.3	Jak ovlivňuje účast rodiče vojáka na zahraniční misi na emoční složku dítěte?.....	42
8.4	Jak ovlivňuje účast rodiče vojáka na zahraniční misi na rodinu?	43
8.5	Zajímá se Armáda České republiky o vojenské rodiny během nasazení vojáka na zahraniční misi?.....	47
9.	Diskuze.....	50
10.	Závěry.....	54
11.	Souhrn	55

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY	57
SEZNAM ZKRATEK.....	7
SEZNAM TABULEK.....	7
SEZNAM PŘÍLOH.....	7
PŘÍLOHY	7

ÚVOD

Tato bakalářská práce se zabývá tématem vlivu účasti rodiče vojáka na zahraniční misi na školní docházku dítěte. O vojácích z povolání existuje spousta prací a také se jim věnuje několik výzkumníků v České republice. Opomíjen je však možný dopad vojenského života vojáků z povolání na jejich děti.

Profese vojáka z povolání sebou nese fyzickou i psychickou náročnost, a to nejen pro vojáka, ale také pro jeho rodinu. Tato náročnost často má velký dopad na partnerské vztahy a děti vojáků. Vojáci jsou často pryč, jelikož mají různá cvičení, kurzy a jiné zaměstnání. Díky tomu je vojenská rodina do určité míry na odloučení zvyklá. Situace se ovšem mění jeli voják na zahraniční misi. Zahraniční mise je spojena s větším rizikem úrazu či dokonce úmrtí. Tento faktor může negativně ovlivnit partnera vojáka, ale hlavně dítě.

Děti mohou po dobu odloučení prožívat strach o rodiče jenž je v zahraniční misi, což může vést k vyšší míře stresu, úzkostem, depresím či psychosomatickým potížím. To vše pak negativně ovlivňuje chování dítěte a může vést k problémům ve škole a k horším akademickým výsledkům.

Výzkumná práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část se člení do pěti kapitol. V první kapitole se zabýváme samotným povoláním vojáka. Druhá kapitola se týká zahraničních misí Armády České republiky. Třetí kapitola se zabývá školní docházkou dítěte, zejména školní zralostí dítěte. Čtvrtá kapitola, která je jednou ze stěžejních kapitol této práce, se zabývá vývojovými aspekty školního věku. Pro tuto práci jsme zvolili dělení na mladší a starší školní věk. Poslední, pátá kapitola, se již týká samotného tématu práce. Tímto tématem je vliv účasti rodiče vojáka z povolání na zahraniční misi na školní docházku dítěte.

Hlavní důvod, proč jsme se tímto tématem rozhodli zabývat je, že doposud v České republice neexistuje výzkum, který by se zabýval vojenskými dětmi a dopadem účasti rodiče vojáka v zahraniční misi na dítě. Nejsou zde ani žádné podpůrné programy pro tyto děti a školy mnohdy ani nevědí, že nějaké vojenské děti ve škole mají. V zahraničí fungují speciální programy pro děti z vojenských rodin a taktéž jejich podpora. Ať už během nasazení na misi či při běžném fungování na základně.

Rádi bychom, aby tato práce vedla ke zlepšení situace vojenských rodin a zejména vojenských dětí. Dále by tato práce mohla otevřít obzor pro další výzkumy v této neprobádané oblasti.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Voják z povolání

Voják z povolání je v České republice definován v zákoně 221/1999 Sb. Zákon o vojácích z povolání dle kterého: „*vojákem z povolání (dále jen "voják") je občan, který vojenskou činnou službu vykonává jako svoje zaměstnání.*“ (ČESKO, 1999)

1.1 Podmínky pro vstup do Armády České republiky

Vstoupit do Armády České republiky (AČR) jde třemi možnými způsoby. Prvním a nejčastějším způsobem je stát se vojákem z povolání. Druhým způsobem je stát se studentem vojenské školy, které jsou v České republice pouze dvě. Jednou z nich je Vojenská střední škola a Vyšší odborná škola Ministerstva obrany v Moravské Třebové, dále pak Univerzita obrany v Brně. Posledním, třetím způsobem, je stát se vojákem v záloze. Aby však mohl zájemce vstoupit do Armády České republiky, musí splnit několik kritérií. Tato kritéria jsou výborný zdravotní stav, fyzická zdatnost a úspěšné splnění psychologického vyšetření. Limity pro splnění vstupních požadavků jsou uvedené na stránkách Armády České republiky, nebo v rekrutačních střediscích. Pokud je člověk přesvědčen o tom, že tato kritéria splňuje, podá si buď elektronickou přihlášku na stránkách Armády České republiky, nebo ji vyplní osobně v rekrutačním středisku. Poté následuje čekání na hovor od pracovníka rekrutačního střediska. Pokud zájemce vyhovuje kritériím výběru, dochází následně ke schůzce ve výše zmíněném středisku. (Agentura personalistiky, 2018)

1.2 Služební poměr vojáků z povolání České republiky

Vojenský služební poměr je v České republice zahrnut v zákonu 221/1999 Sb. Zákon o vojácích z povolání dle kterého: „*voják je ve služebním poměru k České republice. Občan může být povolán do služebního poměru jen na základě vlastní žádosti.*“ (ČESKO, 1999)

2 Zahraňní mise

Vojáci Armády České republiky mají možnost účastnit se zahraniční mise v rámci své profesní kariéry. Závazky ohledně účasti vojáků Armády České republiky na zahraničních misích vycházejí z členství České republiky v Severoatlantické alianci (NATO) a Evropské unii. Povinnost účasti na zahraniční misi je závislá na útvaru, ve kterém je voják zařazen. Voják, který se má zúčastnit zahraniční mise musí splnit profesní a psychologické požadavky, které jsou vždy dané pro konkrétní misi. Jedná se například o jazykovou úroveň, speciální schopnost či profesní odbornost. (Majer, 2003)

2.1 Rozdělení zahraničních misí

Zahraňní mise se dělí dle svého zaměření do několika kategorií. Dle toho se poté odvíjejí požadavky na vojáky. Prvním typem zahraniční mise je humanitární operace (humanitarian operation), což je: „*operace speciálně zaměřená na zmírnění lidského utrpení v oblasti, kde civilní představitelé zpravidla odpovědní za tuto činnost nejsou schopni nebo nechtějí odpovídajícím způsobem zabezpečit základní životní potřeby obyvatelstva.*“ Mírová mise (peace support missions) se snaží o obnovu nebo udržení míru, může ji však předcházet či doprovázet konflikt. (Odbor obranné standardizace, 2015)

2.2 Místa nasazení v zahraničních misích

První zahraniční mise, které se zúčastnily protichemické jednotky tehdejší československé armády, se jmenovala Pouštní štít a Pouštní bouře (Desert Shield and Desert Storm). Jednalo se osvobozující misi v Kuvajtu, do které bylo nasazeno dvě stě československých vojáků. Tato mise se udála v letech 1990-1991. Od té doby se naši vojáci zúčastnili mnoha misí na různých místech, například v Iráku, v zemích bývalé Jugoslávie, Chorvatsku, Kosovu, Makedonii a v Pakistánu. Momentálně probíhají mise v Lotyšsku, Litvě, Somálsku (EU NAVFOR Somalia – operace Atalanta), Iráku, Kosovu (KFOR), Sinaji (MFO), Izraeli (UNDOF), Afghánistánu (Resolute Support) a na Mali. (Army.cz, 2019)

2.3 Psychologická problematika zahraničních misí

Vojskový psycholog by se měl na psychologickou přípravu pro zahraniční mise zaměřovat minimálně v období vojenské přípravy jednotky před odjezdem na misi a měsíc před ukončením mise. Nejideálnější by bylo, kdyby každou jednotku na misi doprovázel její vlastní vojskový psycholog, jelikož by pak mohla psychologická příprava probíhat souvisle a dlouhodobě jak na bázi teoretické, tak praktické. Navíc by se tím i zkrátila adaptační doba

vojáka na jiného vojskového psychologa. (Dziaková, 2009) Obecně je psychologická péče vojáky málo vyhledávaná, mnohdy z důvodu negativní mediální sledovanosti. Psycholog nebo specialista na duševní zdraví přitom může vzdělávat vojáky v prevenci traumatických reakcí a naučit je rozpoznat normální symptomy od patologických symptomů traumatických reakcí. V psychologickém výzkumu se však zatím nebyly zjištěny žádné klinicky předem prokazatelné ukazatele posttraumatických reakcí, které by rozlišily, co je normální reakce a co už patologická. Mnoho příznaků posttraumatické stresové poruchy je běžně hlášeno už několik dní po traumatu. (Stephen V. Bowles, 2017)

2.3.1 Časté problémy vojáků na misi

Výjezd na misi je spojen s velkým psychickým tlakem. Voják se potýká s odloučením od svých blízkých, což je nelehká situace, obzvlášť v řešení partnerských otázek a problémů. Například otázky řešení sexuální abstinence, odloučení, nevěra a omezený kontakt. Mezi další problémy, se kterými se voják či vojákyně na misi potýkají, patří například nedostatek informací, který je často způsoben špatnou komunikací. Dále podrážděnost způsobena nedostatkem odpočinku a málo osobního prostoru a času. (Dziaková, 2009)

2.3.2 Sociálně-psychologické aspekty návratu vojáka z mise

Návrat z mise by se mohl jevit jako jednoduchý, avšak opak je pravdou. Vojáci si musí zvyknout, že už nelze řešit konflikty pomocí síly a že jejich život už není tak organizovaný a stereotypní jako tomu bylo po dobu mise. Musí se znovu zapojit do civilního života, ve kterém nemá svou zbraň a nesmí řešit konflikty pomocí demonstrativní síly. Každý voják se s adaptací na civilní život vyrovnává jinak. Za nejrizikovější fázi se považuje první fáze, která se jinak nazývá také ranou fází. V ní se vojáci znovu vrací do běžného civilního života, rodinných vztahů a běžné pracovní náplně u útvaru. K tomu všemu ovšem musí zpracovat všechny nabyté zkušenosti z mise bez většího emočního projevu. Návrat do běžného pracovního dne může být také komplikován vzpomínkami na zážitky z mise, v nichž se často konkrétní problém řešil zcela jinak než v mírové situaci. Dále jsou také ovlivněny interpersonální vztahy na pracovišti. Vojáci se mohou cítit nedocenění, některé úkony jim připadají zbytečné a někteří stále srovnávají to, co bylo, s tím, co je teď. Vlivem naakumulované vzpomínkové zátěže může vzniknout psychosociální konflikt, kdy voják neřeší problémy racionálně, ale dává průchod nahromaděným negativním pocitům. (Dziaková, 2009)

Návrat do rodiny a k partnerům je mnohdy dost komplikovaný. Vojáci často pociťují úzkost a nejistotu. Po dlouhé odluce mnohokrát očekávají velkou změnu k lepšímu v oblasti vztahů v manželství, v sexu a ve vztahu k dětem. Brzy jsou však zklamaní, jelikož se jejich očekávání nenaplní a oni se poté necítí stoprocentně šťastni. Vojákům často připadá, že jim jejich okolí nerozumí, nikdo je nedokáže ocenit a nikdo je nedokáže pochopit. Nikdo si totiž nedokáže představit, co prožili. Mnohdy vojákům připadá, že jsou jejich partneři, rodinní příslušníci i kamarádi jiní a najednou mají pocit, že si s nimi nemají co říct. Vojáci si pak připadají jako cizinci, ačkoliv si po celou dobu mise nechtěli připustit, že se za dobu jejich nepřítomnosti mohlo něco výrazně změnit. Hlavně děti mladšího školního věku a děti v období adolescence připadají vojákům zmatené a nejisté. Jelikož je i sex s partnerem jiný, honí se vojákům v hlavě mnohdy otázka věrnosti partnera během doby jejich nepřítomnosti. Komunikační bariéry, které se často objevují v intimním partnerském soužití jsou mnohokrát spojeny s fantaziemi a očekáváním vojáků. Ti si během mise plánují, jak se jejich sexuální život po návratu změní, jak to bude vzrušující, a že doženu čas, po který byli pryč. Při dlouhodobém odloučení však mezi partnery vzniká propast, kdy jsou pro sebe cizinci, což vede k úzkostným pocitům a úzkosti ze sexuálního vztahu. (Dziaková, 2009) „*Vojáci nerozumí pocitům hněvu, nepřátelství a negativním pocitům ze separace, jež je zastihnou nepřipravené v období, o němž několik měsíců tak snili.*“ (Dziaková, 2009, str. 378)

2.4 Návrat vojáka domů

Je dobré se připravit na to, že voják se ještě nějakou dobu po návratu domů bude chovat, jako by na misi stále byl. Je proto vhodné jej kontrolovat. Měl by přijmout věci tak, jak jsou, ačkoliv jsou někdy jiné, než očekával. Je vhodné, aby mluvil o svých zážitcích a pocitech. Měl by si dát čas a na nic nespěchat, nesnažit se za každou cenu dohonit ztracený čas. Voják by měl trávit čas s dětmi, partnerem, vytvářet tak společné zážitky, provádět společné aktivity, aby si měli bez hádek o čem povídat a měli společné téma. Dále je dobré, když voják rodinu uklidní, že je s nimi, že je neopustil. Voják by měl počítat s tím, že intimita s partnerem může být poprvé trapná či napjatá. Voják by se měl smířit s realitou, jelikož ta bude vždy jiná, než jak si ji po dobu mise představoval. (Dziaková, 2009)

2.4.1 Komunikace s partnerem

Komunikace po návratu z mise je velmi podstatná. Pomáhá partnerům opětovně se sblížit, znovu se poznat a pochopit. Navíc poskytuje potřebný čas i prostor k opětovnému poznání. Je důležité, aby oba věděli, jak se ten druhý cítí a že pocity úzkosti jsou po návratu z mise zcela běžné. Stejně tak je klíčové, aby voják překonal strach z toho, že ho partner

opustí a mluvil o svých negativních pocitech. Voják by měl partnerovi naslouchat. Může se stát, že má voják pochybnosti o věrnosti svého partnera za dobu své nepřítomnosti. Pokud takové podezření má, měl by si nejprve promluvit s vojskovým psychologem. Je přirozené, že bude nějakou dobu po návratu z mise trvat, než se voják bude cítit v rodině znovu bezpečně a je dobré si to připustit a dát si čas. Navíc pokud voják zvládl adaptaci při pobytu na misi, zcela jistě zvládne i adaptaci v domácím prostředí. (Dziaková, 2009)

2.4.2 Chování dětí po návratu rodiče vojáka z mise

Děti mladšího školního věku, konkrétně dle dělení Vágnerové (2000), děti raného školního věku a středního školního věku se bojí návratu otce. Strach pramení ze změny domácích pravidel a přísnější disciplíny, kterou otcové obecně vyžadují. Na druhou stranu jsou však děti na své otce hrdí, chlubí se jimi ve škole a vyprávějí o nich hrdinské příběhy. Je vhodné, aby voják pochválil vše, co dítě udělá a nekritizoval ho. Ke sblížení s dítětem pomáhá prohlížení fotografií a vyprávění o jiných zemích. (Dziaková, 2009)

Děti staršího školního věku (Vágnerová, 2000) a adolescenti jsou často naštvaní a cítí vinu, jelikož nežijí jako ostatní rodiny jejich vrstevníků. Děti jsou ukřivděny spoustou pravidel a odpovědností. Také často rebelují, nechtějí se přizpůsobit plánům rodičů, jelikož se na to považují příliš staré. Voják by měl respektovat soukromí a přátele dítěte. Také by neměl urážet svět potomka (styl oblékání, hudební vkus) a neradit. Naopak by měl sám v sobě hledat, co se v něm změnilo a naslouchat dítěti. (Dziaková, 2009)

Návrat rodiče z mise může mít také nepříznivý vliv na školní výkon dítěte. Návrat je spojen s velkou úlevou a radostí, ale je také velkým stresem. Dítě tak může být nesoustředěné, roztěkané, může mít až moc emocionální energie k tomu, aby zvládalo školní povinnosti. (De Pedro et al., 2011)

3 Školní docházka dítěte

Nástup k povinné školní docházce je významnou etapou ve vývoji člověka. Již na samém počátku vzdělávání dítěte se formuje vztah ke vzdělávání. Pro rozvoj kladného vztahu ke vzdělávání je důležité, aby bylo dítě ve své školní kariéře úspěšné. Pokud je dítě dostatečně vybavené a zralé k nástupu do školy, má mnohem větší šanci na úspěch a díky tomu je pak méně frustrované a úzkostné. Úspěšnost ve škole následně zvedá kladný vztah dítěte ke vzdělávání. (Thorová, 2015)

3.1 Školní zralost

Školní zralost je pojem, který označuje komplexní psychické schopnosti a dovednosti, díky kterým dítě zvládne povinnou školní docházku. Mimo základní dovednosti jako je psaní či čtení také zahrnuje sociální dovednosti, které jsou nutné pro fungování v kolektivu vrstevníků i ve vztahu směrem k učiteli. Školní zralost je také určitý prediktor školní úspěšnosti dítěte. Mimo již zmíněných sociálních kompetencí zahrnuje školní zralost také emoční zralost, výši intelektu a fyzickou zralost. Díky emoční zralosti dítě lépe chápe pravidla ve třídě a školní řád. Mimo to souvisí emoční zralost také se schopností zvládat školní povinnosti. Výše intelektu není až tak směrodatná, jelikož i dítě s vyšším intelektem nemusí být zralé k nástupu do školy. (Thorová, 2015)

Školní zralost zavedl doc. PhDr. Jaroslav Jirásek, CSc., který si v 60. letech všiml, že ne všechny děti jsou psychicky a fyzicky připravené k nástupu do školy. Tato nezralost, které si všiml, vedla k ovlivňování školní úspěšnosti dětí. (Jirásek, Tichá, 1968). Možnost odkladu školní docházky je v případě, že je dítě nezralé k nástupu do školy. O dodatečný odklad školní docházky lze požádat i během prvního pololetí. Odklad školní docházky se provádí ve většině případů spíše u hochů a dětí narozených v jarních či letních měsících. (Thorová, 2015)

V České republice proběhl výzkum, který sledoval školní úspěšnost u dvou skupin dětí, kterým byl doporučen odklad školní docházky. První skupina dětí odklad školní docházky přijala, druhá skupina dětí i přes nedoporučení nastoupila do školy. Po půl roce od nástupu do školy byla první skupina dětí, která odklad přijala, úspěšnější než druhá skupina, která nastoupila do školy hned. (Matějček, Pokorná 1998) Někteří autoři, například Vágnerová, (2005), dále rozdělují pojem školní zralost, která zahrnuje biologické zrání organismu, zvláště centrální nervové soustavy, a školní připravenost, což jsou dovednosti nabyté výchovou. Vhodnější je však užívat termín školní zralost, který zohledňuje jak schopnosti a dovednosti ovlivněné zráním, tak učení. (Thorová, 2015)

Úspěšnou školní kariéru mohou ohrožovat zdravotní obtíže dítěte, chlapecké pohlaví a nízký socioekonomický status rodiny. (Janus, Duku, 2007)

3.1.2 Fyzická zralost

Nejčastěji se k posuzování tělesné zralosti používá výška a hmotnost dítěte, což je mnohdy irelevantní ukazatel vyspělosti. Ačkoli bylo prokázáno, že jedinci vyšší a silnější si často vedou lépe než jedinci menší a slabší, v průměru to nemělo vypovídající hodnotu o školní úspěšnosti dítěte. I přesto jsou však malé děti spíše v nevýhodě, jelikož jsou snadněji unavitelné a pokud nevynikají v jiné oblasti, mohou se stát terčem šikany a trpět pocitem méněcennosti. Sledovány by měly být více děti s velmi nízkou porodní váhou, jelikož takové většinou nesplňují kritéria fyzické a psychické zralosti před sedmým rokem. (Langmeier J. Krejčířová, 2006) Fyzická zralost také doprovází jistá síla, díky které se může dítě zúčastnit motorických aktivit, které bývají i soutěživého charakteru, což při jejich zvládnutí vede k vyššímu sociálnímu postavení ve skupině vrstevníků. (Thorová, 2015)

Důvody pro odklad školní docházky z oblasti fyzické zralosti mohou být například poruchy růstu, astenický habitus, nízká fyzická síla, zvýšená unavitelnost, chronická onemocnění, vysoká nemocnost v posledním roce, úraz či oslabená imunita. (Thorová, 2015)

3.1.3 Percepční a kognitivní zralost

Dítě, které nastupuje do školy potřebuje několik schopností a dovedností, které mu pomáhají v učení. Zralost sluchové percepce dítěti umožňuje sluchovou analýzu a syntézu. Dítě mladšího školního věku opouští celkovou percepci a dokáže ji rozdělit. Díky této sluchové zralosti dítě zvládne pochopit, že slovo se skládá z částí. (Thorová, 2015)

Zralost vizuální percepce je důležitou schopností pro lekce čtení. Dítě, které má zralou vizuální percepci, je schopno vizuální analýzy a syntézy. To dítěti umožňuje vnímat celkový tvar i s vnímáním detailů. Díky této lepší schopnosti percepce detailů tak dítě dokáže rozpoznat písmena, která jsou si tvarem podobná. Dále pak dítě zrakově vyzrálé umí písmena párovat a vyčlenit jejich tvar, ačkoliv jsou kupříkladu zrcadlově či vzhůru nohama. (Thorová, 2015)

V intelektových schopnostech mladšího školního věku začíná převládat logické myšlení, což vede k utlačení názorného myšlení do pozadí. Dále se rozvíjí schopnost abstraktního a analyticko-syntetického myšlení. Díky rozvoji těchto schopností se dítě již umí orientovat v čase i prostoru, zvládne generalizovat a produkovat kategorie podle shodných vlastností. Dítě by krom osvojených výše uvedených schopností mělo mít již základní znalosti

v oblastech přírody, činnosti věcí, biologii člověka a znalost řešení základních sociálních situací. (Thorová, 2015)

Pro oblast paměti je důležité, aby byla zralá vizuální a sluchová pracovní paměť, jelikož jsou tyto dvě oblasti hlavními dispozicemi pro učení čtení a psaní. Dítě, které nastupuje k povinné školní docházce by si mělo umět zapamatovat a zopakovat smysluplnou větu o šesti až sedmi slovech. Vizuální paměť by pak měla být schopná pojmout 4-5 prvků, které dítě dokáže zopakovat po jejich schování. Paměťové schopnosti demonstrují říkanky, písničky, básničky a hraní pexesa. (Thorová, 2015)

3.1.4 Emoční, motivační a sociální zralost

Emoční zralost je důležitým aspektem pro školní úspěšnost dítěte, jelikož díky ní umí školák regulovat, kontrolovat a ovládat své emoce. Nemělo by již docházet k tomu, že si dítě bude vynucovat okamžité uspokojení svých potřeb, což by vedlo k narušování výuky. Dítě by také mělo být schopno vyrovnat se s neúspěchem a nepřestat s činností jen proto, že se mu v ní nedaří. Pro emoční zralost je dále charakteristické, že dítě dokáže přiměřeně reagovat na emoční stavy ostatních, je schopno soucitu a dokáže projevit empatii. (Thorová, 2015)

Motivace ke vzdělávání je dalším ukazatelem zralosti k nástupu do školy. Dítě by mělo prokazovat zájem o informace, fakta a souvislosti. Pokud dítě neprojevuje žádnou pozornost k aktivitám jako jsou například kreslení, knihy apod., poukazuje to na faktor školní nezralosti. (Thorová, 2015)

Dítě, které je zralé k nástupu do školy prokazuje svou sociální zralost a tím i své sociální kompetence několika způsoby. Takové dítě například dělá rozdíly ve způsobu kontaktu s lidmi, kteří jsou blízcí, lidmi, kteří jsou cizí a dále pak mezi autoritou a mezi stejně starými dětmi. Mezi sociální kompetence dále patří schopnost střídat se v aktivitách, schopnost ustoupit, rozdělit se, dále pak dokáže nabídnout pomoc či o ni požádat. Mezi sociální zralost patří také projevování radosti z úspěchu, frustrační tolerance v neúspěchu, zvládání zadané práce, hra ve skupině, dítě by mělo umět být do jisté míry asertivní a mělo by umět respektovat autoritu. Důležitým aspektem sociální zralosti je také schopnost dodržovat daná pravidla chování. (Thorová, 2015)

4 Vývojové aspekty školního věku

Školní věk je spojen s nástupem k povinné školní docházce. Tato významná vývojová etapa se dělí dle autorů do několika kategorií. Někteří autoři dělí školní věk na mladší školní věk (6-12 let) a starší školní věk (12-15 let). Jiní autoři rozdělují školní věk na rané střední dětství (6-9 let) a pozdní střední dětství, které bývá také označováno jako prepubescence (10-12 let). (Thorová, 2015) Pro naši práci jsem si vybralí dělení na mladší a starší školní věk.

4.1 Mladší školní věk

Mladší školní věk bývá někdy také označován jako střední dětství. V tomto vývojovém období začínají děti chodit do školy, učí se uznávat cizí dospělé autority jakým je například učitel nebo vychovatel, a také se učí sociálním interakcím v kolektivu. (Hort et al., 2008) Dětem mladšího školního věku se formuje sebepojetí, genderová identita a postoje ke vzdělávání. (Thorová, 2015)

Největší změnou pro děti bývá započetí školní docházky. Pro děti, které mají za sebou mateřskou školu je přestup na základní školu o něco lehčí než pro děti, které byly doma. Přístup učitele ve škole je však nový i pro děti, které chodily do mateřské školy. Učitel s nimi již není v přímém kontaktu. Na děti se kladou mnohem větší nároky, a to jak ze strany učitelů, tak ze strany rodičů. Pro děti je v první třídě nejtěžší zvyknout si na tempo, kterým je jim učivo podáváno. (Merti, 2003) U dětí mladšího školního věku by domácí příprava do školy neměla přesahovat jednu hodinu denně. Je žádoucí, aby rodiče na dítě do jisté míry dohlíželi a případně mu s přípravou pomohli. Při domácí přípravě by však rodiče měli dát dítěti prostor pro samostatnost, která se tak rozvíjí a zároveň se dítě v přiměřené míře učí zodpovědnosti. Děti samy často nechtějí pomoci s přípravou od rodičů, ačkoliv jistou dopomoc potřebují. Tento zájem o vzdělání dítěte vedou společně s pochvalami a pozitivní motivací dítě k rozvoji kladného vztahu ke vzdělávání. Zároveň díky prostoru, samostatnosti a dávce zodpovědnosti roste dítěti sebeúcta a důvěra ve vlastní schopnosti. (Šporclová, 2011) Rodiče chtějí mnohdy podpořit všestranný rozvoj dítěte, a tak ho vodí na nejrůznější kroužky. Tyto aktivity však dítě často přetěžují. (Thorová, 2015)

Školní výkon je založen na hodnocení učitele. Děti se porovnávají se svými spolužáky, což vede ke zvýšené soutěživosti a rivalitě. To může způsobovat výkonnostní frustraci, která se projevuje sníženou motivací a vyhybavostí vůči aktivitě. Děti v tomto období ještě neumějí přijímat své nedostatky, proto hledají nedostatky u druhých. Pro mladší školní věk je tak typické, že děti žalují, posmívají se, poukazují na chyby ostatních a nedokáží přijmout kritiku.

Schopnost prokázat solidaritu a pospolitost se poté objevuje kolem 9. roku života. (Thorová, 2015)

4.1.1 Fyzická zralost

Postava dítěte v období mladšího školního věku se výrazně mění. Již přestává být dětsky zakulacena, dále se dítěti mění poměr hlavy a končetin vůči tělu. (Thorová, 2015) Tento jev protažení postavy se nazývá proceritas prima. Se změnou fyzické stavby těla také souvisí změny v koordinaci. Dítě už umí lépe hospodařit se svou silou, má lepší hrubou i jemnou motoriku, která je důležitá při psaní a lépe koordinuje své volní pohyby. Dále pak lépe kontroluje a ovládá mimické projevy. (Langmeier, Krejčířová, 2006) Růst dítěte pokračuje stabilním tempem vývojově dál. (Thorová, 2015)

4.1.2 Percepční a kognitivní schopnosti mladšího školního věku

V oblasti kognitivního vývoje a řeči se dítě nachází ve stádiu konkrétních operací (Piaget, 2014), dle kterého se také myšlení dítěte vyvíjí. Dítě je již způsobilé ke skutečnému úsudku u konkrétních fenoménů, které si lze názorně představit. Ke konci tohoto vývojového období si dítě osvojuje schopnost logického úsudku bez názorné představy. Díky rozvoji paměťových funkcí se také zlepšuje slovní zásoba, složitost a délka souvětí, což zvyšuje efektivitu komunikace s ostatními. (Hort et al., 2008) Období mladšího školního věku se začíná projevovat metamyšlením, což vylepšuje kognitivní schopnosti dítěte. Dítě, které se nachází v tomto vývojovém období, má několik charakteristických myšlenkových vlastností. (Thorová, 2015)

První vlastností je reverzibilita, která je hlavní vlastností operačního myšlení. Reverzibilita dítěti umožňuje pozorovat souvislosti mezi objekty, vrátit děj na počátek a opakovat ho. Díky tomu si tak dítě může v mysli přehrávat stejný děj, vracet se na jeho začátek a představovat si různá řešení onoho děje. Reverzibilita je tedy schopnost vratnosti v myšlení. (Thorová, 2015)

Druhou vlastností typickou pro myšlení v mladším školním věku je princip konzervace. Tento princip však dítě nepochopí hned, ale osvojuje si ho postupem času. Nejtěžší je pro děti stálost plochy, kterou chápou až kolem 12 let, nejjednodušší jsou naopak počty, jejichž stálost chápou děti už kolem 6 let. (Thorová, 2015)

Klasifikace je jednou z důležitých vlastností člověka, jelikož je díky ní schopen strukturovat získané informace. Této schopnosti hierarchické klasifikace se říká schopnost inkluze. Existuje na ni dokonce i test, který spočívá v zařazování jevů do tříd. Klasifikaci

vzoru podle matic je dítě schopno zařadit kolem 8. roku života, a to podle dvou kritérií. (Thorová, 2015)

Schopnost zobecňování neboli schopnost induktivní logiky děti získávají již během středního dětství. Schopnost dedukce se pak více rozvíjí až v adolescentním věku. Jisté počátky této schopnosti jsou patrné již od 4 let. Vše je však závislé na obsahu úkolu. Jednoduché sylogismy, které si lze představit, zvládne dítě již mezi 8 a 10 lety. (Thorová, 2015)

Dítě v mladším školním věku zvládá poskládat předměty podle určitých vlastností. Například od největšího po nejmenší. Tato schopnost je důležitá pro získání aritmetických dovedností, dále pak pro umění systematického rozvržení práce, orientaci v čase a orientaci v postupech. Tato schopnost, která dítěti umožňuje pochopení logické posloupnosti, se nazývá schopnost seriality. (Thorová, 2015)

Tranzitivní inference dítěti umožňuje vytvořit nový logický závěr spojením několika informací, které ví. Dítě dokáže logicky porovnat dva jevy skrze porovnání s třetím jevem. „Jestliže A je vyšší než B a B vyšší než C, pak musí A být vyšší než C.“ (Thorová, 2015)

Poslední typickou charakteristikou myšlení mladšího školního věku je decentrace. Ta dítěti umožňuje řešit úkol z více hledisek najednou. Osvojení si schopnosti decentrace dítěti dovoluje přesouvat se mentálně z jednoho způsobu klasifikace do druhého. Myšlení se stává allocentrickým a multiperspektivním, což mu umožňuje vidět více alternativ. (Thorová, 2015)

Ačkoliv se komunikační schopnosti dítěte mladšího školního věku značně zlepšily, nedokáže vyjádřit, co ho trápí. Hůře se mu rozlišuje mezi důležitým a nedůležitým, vybírá spíše povrchní informace, což může celou událost zkreslit. Stále také nerozumí metakomunikačnímu sdělení (Thorová, 2015)

4.1.3 Emoční a motivační schopnosti mladšího školního věku

Schopnost regulovat své emoce se považuje za ukazatel školní zralosti, jelikož signalizuje jistou míru pozornosti, koncentrace, a také prokazuje kooperaci volných, afektivních a kognitivních procesů. (Šolcová, 2018) Děti, které mají osvojenou schopnost regulace emocí, se dokáží cíleně kontrolovat. Obvykle pak dosahují vyššího skóre v kategoriích empatie, studu či viny. Protipólem k tomu jsou pak nízké skóre v kategorii agresivity. (Rothbart, 2001) Sebeuvědomování je v tomto vývojovém období nejčastěji usměrňovaná emoce. Přestože děti mnohdy hledají oporu ve svých pečovateli, velmi dobře umějí řídit své emoce mezi vrstevníky a rozpoznávat emoce uvnitř skupiny vrstevníků. (Hort

et al. 2008) V této vývojové etapě je pro dítě hodnocení a sebehodnocení velmi důležité, stejně jako vztahy a sociální interakce. Všechny tyto oblasti působí na sebepojetí dítěte. (Abe, 1999) Sociální srovnání je jednou z dalších charakteristik dětí školního věku. Díky lepší schopnosti porovnávat se s druhými jsou děti školního věku v sebepojetí mnohem blíže realitě než děti předškolního věku. Dokáží pracovat s více informacemi a úhlem pohledu druhých lidí (Abe, 1999) Děti v období mladšího školního věku musejí díky školní docházce, která klade důraz na výkonnost a srovnávání, umět lépe rozpoznat rozdíly a klasifikovat děje ve svém okolí a klasifikovat své vlastní prožívání. (Thompson R. A., 2005) Děti mění svůj dvoupólový pohled na svět a osoby v něm na pohled multidimenzionální reality, což znamená, že už například nevidí dobro versus zlo, ale vidí, že i „dobrý“ člověk může někdy spáchat něco „špatného“. Vlastní já se dostává v období mladšího školního věku spíše do pozadí. Děti přestávají být tolik egocentrické a více se zajímají o jiné rozměry života jako jsou například sociální, sportovní a zájmové oblasti. (Hort et al., 2008)

4.2 Starší školní věk

Období puberty někdy bývá některými autory označováno jako starší školní věk. (Vágnerová, 2005) Jiní autoři ho označují také jaké období pozdního dětství, které trvá od 12-13 let do 19 let. V tomto období se dítě mění v dospělého člověka. Celý tento proces začíná pubertou, kterou reflektují specifické tělesné změny. Za těmito specifickými tělesnými změnami stojí zvýšená aktivita pohlavních hormonů. Mimo fyzických změn přináší puberta i emoční, kognitivní a sociální vývoj. (Thorová, 2015) Někdy se stává, že puberta je zahájena dříve a dítě je tak vystaveno rizikovému faktoru pro rozvoj psychických problémů a také problémům s chováním. (Mendle et al., 2007)

4.2.1 Fyzické změny

Jak již bylo zmíněno, puberta s sebou nese velké fyzické změny. V tomto období dítě naroste o 20 % své celkové výšky. Tento rychlý růst je označen termínem spurt a ovlivňuje ho hormon jménem IGF. Rychlý růst, kdy dítě roste mezi 9 a 10 cm za rok, má za následek zhoršení motorické koordinace a zvýšenou unavitelnost jedince, přestože silová výkonnost se zvyšuje. Dívky přestávají růst zhruba kolem 15 let, chlapci pak kolem 17-18 let. Výměna dentice probíhá do 14 let s tím, že od 15 let se mohou objevit třetí stoličky tzv. zuby moudrosti. (Thorová, 2015)

Hormonální změny, které provázejí nástup puberty, řídí mimo růstu také pohlavní zrání. Díky tomu dochází k vývoji sekundárních pohlavních znaků. (Thorová, 2015)

U dívek bývá prvním znakem telarché neboli růst prsů a začíná těsně před 11. narozeninami stádiem prsního poupěte. O půl roku později pak přibývá i pubarché, což je termín pro pubické ochlupení. U některých dívek může být tento vývoj opačný. S nástupem menstruace se zpomaluje růst dívek, které v tomto období dosáhly již 95 % své výšky v dospělosti. Pro nástup menstruace je důležitým faktorem množství tuku v těle. Vlivem tohoto kritéria menstruuji hubené dívky později. Axiální ochlupení se objevuje mezi 12.-13. rokem. (Thorová, 2015)

U chlapců se puberta projevuje obvykle mezi 11. a 12. narozeninami zvětšením objemu varlat, pubarché se objevuje po 12 letech. První ejakulaci chlapci zažívají v rozmezí 11 až 15 let. Okolo 14. roku dochází také k mutaci hrtanových chrupavek. Hrtanové chrupavky rostou, zejména štítná chrupavka, která má za následek změnu rozměru hlasivkové štěrbin. Tato mutace vede ke změnám barvy a hloubky hlasu. Okolo 14 let se také objevuje axiální ochlupení. Vousy začínají růst mezi 15. a 17. narozeninami. Růst pohlavního genitálu je individuální záležitostí, kdy někteří chlapci jsou plně vyvinuti již v 13. roce a jiní až v 15. roce. (Thorová, 2015)

Na konci tohoto vývojového období jsou již velmi patrné rozdíly mezi pohlavími. Chlapci jsou cirká o 12 cm vyšší než dívky. Krom výškového rozdílu jsou také markantní rozdíly mezi pohlavími v proporcionalitě a stavbě těla. Dívčím se ukládá tuk na břicho, hýždích a stehnech, díky čemuž se dívčí postava zaobluje a získává vyzrálou ženskou podobu. (Thorová, 2015)

Fyzický vzhled a body image (tělové schéma) jsou v období puberty a dospívání důležitou reprezentací osobnosti. Body image demonstruje mentální mínění člověka o svém těle, o tom, jak se v něm cítí, jak ho vnímá a jaký vztah k němu pociťuje. (Thorová, 2015) Pro starší školní věk je typická zvýšená pozornost, která je věnována vlastnímu vzhledu. Jedinec přijímá změny, které vlivem hormonů probíhají. Porovnává se s ostatními vrstevníky, s aktuálními ideály krásy, někdy však dochází naopak k rezignaci či odmítání. Mnohdy se také stává, že jedinec považuje fyzickou atraktivitu jako nástroj k dosažení sociální prestiže. (Vágnerová, 2000) Začlenění do skupiny často bývá vyjádřeno i stylem oblékání. Vizáž je jednou z taktik, jak si získat pozornost nejen vrstevníků. Líčení, odvážné oblečení, zdobení těla a další vyjadřují sexuální přitažlivost. Puberťáci se často fotografují a následně tyto fotografie sdílejí na sociálních sítích. Někdy je tomu i naopak, kdy jedinec opovrhne módními trendy a touze po fyzické atraktivitě, která je společností prezentována. Ideály krásy jsou médií prezentovány ze všech stran. Fotky vyretušovaných, hubených modelek či naopak

modelky s atraktivními křivkami vyvíjí velký tlak na dospívající dívky, které chtějí těchto ideálů dosáhnout. Tento fakt má negativní dopad na novou formující se identitu osobnosti. Dívky tento hon za dokonalostí mnohdy dovede k poruchám příjmu potravy, nízkému sebevědomí a nespokojenosti se svým tělem. Na chlapce je kladen tlak v podobě ideálu krásy atletické postavy s vyrýsovanými svaly. Z toho důvodu jsou chlapci více než anorexií či bulimií ohroženi bigarexií či svalovou dysmorfii. (Thorová, 2015)

4.2.2 Percepční a kognitivní schopnosti staršího školního věku

Myšlení staršího školního věku přestává být dvoupólové, je zralé k vyvozování abstraktních závěrů a multiperspektivitě. Puberťáci chápou, že svoji mentální aktivitu kontrolují jen oni sami a nikdo jiný. Jejich myšlení je oproti mladšímu školnímu věku flexibilnější, komplexnější, strukturovanější a dokáží již uvažovat vědeckým způsobem. Tento introspektivní progres vede k egocentrismu, kdy dítě staršího školního věku předpokládá, že každého zajímají jeho názory, nápady. Přeceňování vlastních schopností vede k riskování a přesvědčení o své nezranitelnosti. Děti staršího školního věku jsou již schopny logicky uvažovat, být sebekritické i kritické ke svému okolí. Zvládají formovat i upravovat své vlastní hypotézy. Nově čerpají zkušenosti mimo blízkou rodinu, učí se z literatury. Děti si v tomto vývojovém období píšou deníky, blogy, vypisují si citáty a čtou náročnější knihy. (Thorová, 2015)

Multidimenzionální perspektiva pomáhá dospívajícím v řešení problémů. Rozdílné názory, které jsou tak daleko promyšlenější, však vedou ke komplikovanějším vztahům s okolím. Multidimenzionální perspektiva má za následek také lepší orientaci v terénu, prostoru i mapě.

Nově nabyté kognitivní schopnosti pubescentům rozšiřují možnosti poznávání, zároveň však přinášejí i nejistotu, hojnější, výraznější a někdy ambivalentní emoční reaktivitu. Díky schopnosti relativnosti již nemají bipolární názory. Díky tomu nepřijímají absolutní pravdu od ostatních, ale argumentují. Tato častá argumentace pak dospělým připadá jako věčná nespokojenost. (Thorová, 2015) Puberťáci ještě nemají tolik zkušeností, proto jsou oproti dospělým mnohem radikálnější, mají vyhraněný názor a neradi přijímají kompromisy. (Vágnerová, 2005) Náchylnost ke kognitivním omylům je důsledek nedostatečných životních zkušeností. Mezi kognitivní omyly patří nálepkování, zkreslený výběr faktů, přehánění, vztahovačnost, zlehčování a často se v dospělosti projeví úzkostnými poruchami. (Lau et al., 2011)

Starší školní věk je obdobím ideálů, kdy se jedinci horlivě zajímají o morální principy, zapojují se do občanských aktivit, například demonstrací, dále pak organizují petiční a charitativní akce. Naivita dospívajících často naráží na realitu, což může narušit jejich morální vývoj. Morální vývoj se různí dle prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Pokud rodiče vychovávají dítě induktivní výchovnou taktikou, tak má dítě daleko více zvnitřněné morální hodnoty než děti, které byly fyzicky trestány či jim byly upírány pozitivní city. (Lopez et al., 2001)

4.2.3 Emoční a motivační schopnosti staršího školního věku

Vlivem hormonálních změn prožívají pubescenti emoce ve vysoké intenzitě a významu, který doposud ještě neprožívali. (Solodow, 1999)

V období puberty dozrává mozková oblast nukleus accumbens, která ovlivňuje lidskou motivaci a prožívání. Díky dozrání této oblasti považují pubescenti jídlo, sex, lásku, peníze a drogy za příjemné a vysoce odměňující. (Sevy et al., 2006) V tomto období pubescenti často bojují se silnými emocemi a nízkou emoční stabilitou (Vágnerová, 2012) Emoce jsou v tomto vývojovém období velmi silné a intenzivní, což je mnohdy pro jedince špatně srozumitelné a velmi energeticky náročné. Pubescenti se zabývají svými stavy, které se snaží vysvětlit a pochopit. Jejich dosavadní zkušenosti a znalosti emocí jim již nestačí k pochopení sebe sama. Z počátku nemají ani neurologické kompetence k efektivnímu zvládnutí těchto emočních prožitků. Ačkoliv kognitivní schopnosti už jedinec má, prefrontální kůra musí dozrát, aby byla schopna regulovat emoce. (Šolcová, 2018)

Nová schopnost sebepojetí s sebou nese strach a obavy z toho, co si o novém pojetí puberťáka myslí okolí a zda ho přijímají. Puberťáci mají představu jistého ideálního „já“, se kterým neustále porovnávají své vlastní charakteristiky. (Thompson, Goodvin, 2005). Vlivem změn v kognitivních a afektivních schopnostech se rapidně mění také další afektivní fenomény jako například postoje. Tato změna v postojích bývá v tomto vývojovém období nápadná. Velká touha po opoře a přijetí bývá často spojena se zranitelností vůči kritice nebo odmítání. (Jackson, 2003) Tato nejistota v sebepojetí však může vést i k přehnané sebedůvěře, povýšenosti, domnělé a manifestované oblíbenosti či přeceňováním svých schopností. (Výrost, Slaměník, 2001)

Pokud jedinec neumí regulovat své emoce, může to v této vývojové etapě vést až k chování, které bude bránit dalšímu adekvátnímu sociálnímu vývoji jedince. (Frydenberg, 2008) V období pubescence mají v regulaci emocí nejvyšší význam kognitivní a sociální strategie. Největší sociální oporou jsou pro pubescenty vrstevníci. Z toho také vyplývá, že má

na puberťáky v některých oblastech mnohem větší vliv jejich sociální okolí než rodiče, jak tomu bylo doposud (Bokhorst et al., 2010)

5 Vliv zahraniční mise na školní docházku dítěte

Doposud je velmi málo výzkumů, které se zabývají dětmi z vojenských rodin, a to zejména pokud jde o ranný školní věk. (Stites, 2016) Vojenský životní styl je velmi náročný: časté stěhování, rodičovská separace atd. Díky tomu je život rodiny, kde je zaměstnání jednoho či obou rodičů voják, plný stresu a nejistoty. To vše může ovlivňovat školní výsledky dítěte. S přibývajícím počtem vojáků nasazených v misích má mnoho učitelů ve třídě emočně rozptýlené děti a necítí se být kompetentní v podpoře jejich zvláštních potřeb. (Allen, 2007) Žáci tráví většinu času ve škole, a tak hraje škola a pedagogové zásadní roli při pomoci s vyrovnáním se s odloučením rodiče během nasazení. Učitelé tak mohou komunikovat s rodiči (jak doma, tak v zahraničí), provádět intervence ve třídách a vést školní aktivity. (Allen, 2007) Nasazení rodiče vojáka do zahraniční mise představuje pro dítě jednu z nejvíce stresujících událostí v životě. (Lincoln, 2008)

V České republice se doposud problematikou dětí z vojenských rodin nikdo nezabýval, a tak zatím neexistuje žádný výzkum, ani podpora pro vojenské rodiny. V zahraničí je však již několik výzkumů, které se dopadem nasazení rodiče do zahraniční mise zabývají. Je prokázáno, že až u třetiny dětí, jejichž rodič je nasazen v misi, je pokles emočních, kognitivních či fyzických funkcí během odluky od rodiče. (Flake et al., 2009)

5.1 Psychosomatika

Psychosomatika je termín, který spojuje dvě slova ze starého řeckého jazyka. Jsou jimi: „psyché“ neboli duše a „soma“ což v překladu znamená tělo. Psychosomatika tedy nahlíží na člověka v komplexním pohledu, kdy spolu tyto dvě sféry kooperují a jsou na sobě závislé. (Poněšický, 2014) Hippokratés měl za to, že emoce ovládají jednotlivé orgány. V období antického Řecka pohlíželi lékaři stejnou vahou jak na fyzično, tak na psychično. V době středověku církve rozdělila komplexní pohled, v 17. století přišel dualismus Reného Descarta, který oddělil duši a tělo. Psychosomatika podobná té, co známe dnes, přišla ve 20. století s psychoanalýzou Sigmunda Freuda a jeho žáky. Ti dokázali spojitost mezi duší a vznikem a vývojem somatických poruch. Freudův model konverze představuje, jak mohou psychické rozpory konvertovat do somatických obtíží. Nejvýznamnějším představitelem psychoanalytického pojetí psychosomatiky je pak německý interní lékař a psychoanalytik Franz Alexander. Ve svém díle z roku 1950 *Psychosinatische Medizin* (Psychosomatické lékařství) popisuje sedm psychosomatických onemocnění včetně specifické psychodynamiky nemoci. Do Alexanderovy psychosomatické sedmy patří: *ulcus pepticum*, *asthma bronchiale*,

hypotermie, revmatická artritida, migréna, colitis ulcerosa a neurodermitis Díky

Alexanderově práci byla psychosomatika podporována ve vývoji k tomu stát se samostatnou disciplínou v medicíně. Jeho teorie specifických, dle které jsou určité choroby výsledkem specifických konfliktů, je dnes již překonána a vědecky nepodložena. Psychosomatické obtíže nejsou výsledkem specifického konfliktu, ale naopak je mnoho působících faktorů, které mohou psychické a psychosociální faktory způsobovat a měnit. (Morschitzky, 2012). V roce 1977 zavádí americký lékař a psychoanalytik George Engel biopsychosociální model nemoci, dle kterého se vzájemně ovlivňuje tělo, duše a sociální prostředí. Tento holistický přístup bere v potaz všechny biologické, psychologické i sociální procesy a dává tak základ dnešní moderní psychosomate. Toto pojetí chápání nemoci pak dokazuje fakt, že různí lidé mohou onemocnět stejnou nemocí, ačkoliv jsou faktory onemocnění odlišné. A i fakt, že lidé, na které působí stejné faktory mohou onemocnět zcela jinak či vůbec. (Morschitzky, 2012)

Psychosomatika se u dětí školního věku projevuje více konkrétněji než u dětí předškolního věku. Nejčastějšími psychosomatickými problémy jsou: bolesti hlavy, břicha, záchvaty slabosti až omdlávání, poruchy zažívání, potravinové alergie a jiné. Příčinou těchto obtíží může být neadekvátní citová zátěž či citový nedostatek. U dětí školního věku mohou být příčinou i osobní faktory, například snaha uniknout problémům ve škole nebo uniknout problémům doma, upoutat pozornost rodičů. Touha potrestat rodiče, vylekat je nebo i touha pomstít se rodičům. Starší děti pak mohou psychosomatické potíže simulovat. (Matějček, 2011) V rodinách, kde se klade velký důraz na zdraví jejích členů se může stát, že dítě začne využívat nemoc jako nástroj k získání pozornosti a jistého postavení v rodině a s tím spojených výhod. Predikátor psychosomatických obtíží je také psychická konstituce dítěte. Úzkostné děti mají často jednoho nebo oba rodiče úzkostné, což vede k velmi pozornému soustředění se na zdravotní stav členů rodiny. To vše pak vede ke zvýšené sugestibilitě pocitů bolesti, nevolnosti a nepříjemným obtížím, které dítěti vlastně vnutili rodiče. (Matějček, 2011)

5.2 Stres u dětí

Stres působí na každého člověka bez ohledu na pohlaví, věk, rasu či socioekonomický status. Pojem stres nemá v současnosti zcela jednotný výklad, jelikož je vnímám z různých perspektiv. Z fyziologického pohledu je stres odpověď organismu na zátěž. (Pugnerová, 2016)

Na děti z vojenských rodin působí velký psychologický tlak v důsledku vojenského života rodiče. (Angrist, Johnson, 2000; Hisle-Gorman, et al., 2015; Mmari at al., 2009) Tento tlak je způsoben přípravnými kurzy na misi, vyrovnávání se rodiče s traumatem z mise,

nemoc rodiče veterána či úzkosti a stres, který mohou pociťovat ostatní rodinní příslušníci. Výzkumy prokazují, že tyto stresory negativně působí na školní výsledky dítěte, a také negativně působí na emoční i sociální stránku dítěte.

Výzkumy potvrdily, že emocionálně sociální podpora ze strany rodiny, komunity a armády pomáhají dětem vyrovnat se se stresory, které vojenský život přináší. Pokud rodina vytváří zdravé domácí prostředí a rodiče zvládají svůj vlastní stres spojený s nasazením partnera na misi, tak to má příznivý vliv na psychiku dítěte. (Jensen & Shaw, 1993; Medway a kol., 1995) Odolnost dětí z vojenských rodin zvyšuje pozitivní vztahy s rodiči i jinými dospělými, kognitivní dovednosti, schopnost regulovat své emoce a také sebeúctu. (Mac Dermid et al., 2008)

Pro zdravé vyrovnání se se stresem, který je způsoben rozmístěním vojáků, doporučuje Amen et al. (1988) aby poskytovatelé sociálních služeb, kteří pracují ve vojenských zařízeních, školách či jiných neziskových organizacích, které pracují s vojenskými rodinami, byli vyškoleni ve vojenských rodinných záležitostech, aby mohli během nasazením poskytnout případnou pomoc vojenským dětem a rodinám.

5.3 Deprese

Deprese u dětí není nic neobvyklého, avšak má odlišnou symptomatiku než depresivní porucha u dospělých. Dětská deprese je spojována s poruchami chování, agresivitou a somatickými stesky. Některá symptomatika je však podobná jako u dospělých jedinců. Například se takové děti nedokáží radovat, mají nízké sebehodnocení, trpí pocity viny, mívají smutnou náladu, někdy i zoufalou náladu se suicidními myšlenkami. Jsou podrážděné, osamocené, sociálně izolované, mohou být agresivní, hyperaktivní či naopak unavené, tišší, pomalé a často se u nich objevují somatické či vegetativní symptomy. (Hort et al., 2008) Deprese má také negativní dopad na fungování a školní výsledky dítěte. (Masten et al., 2005)

Dětská a adolescentní deprese patří do heterogenní skupiny poruch. Může mít lehkou až těžkou formu. Riziko suicida je u dětí a adolescentů s depresí až dvanáctkrát vyšší než v běžné populaci. Deprese má několik teoretických modelů, které pomáhají pochopit a vysvětlit její příčiny. (Hort et al., 2008) Vzhledem k charakteru své práce jsem si vybrala pro příklad několik vybraných modelů. Prvním je analytický model, který depresi vykládá jako ztrátu milovaného objektu. Syndrom anaklitické deprese popsal Spitz v roce 1946. Tento syndrom vzniká při separaci dítěte od matky. Další teoretický model se nazývá stresový model. Tato teorie říká, že deprese vzniká vinou hromadění několika negativních životních

událostí. Stresovému modelu je podobný sociologický model, který vidí hlavní příčinu v nedostatku sociální podpory a sociálního oceňování. (Hort et al., 2008)

Deprese u dětí mladšího školního věku se projevuje poruchou interpersonální komunikace s vrstevníky i dospělými. Nejčastějším projevem jsou psychosomatické symptomy a časté střídání agrese a útlumu. Dalším symptomem je emoční labilita, která bývá spojena se sociální maladaptací. Děti nejsou schopné se soustředit, bývají podrážděné a unavené. Z toho důvodu se pak hůře učí, což vede k odporu k učení. Můžeme pozorovat i somatické symptomy jako jsou enkopréza, enuréza, bolesti hlavy. (Hort et al., 2008)

U dětí staršího školního věku je deprese charakteristická smutkem, neschopností mít úspěch či chopit se šance. Deprese se v tomto vývojovém období začíná podobat depresivnímu syndromu u dospělých. Děti mají snížené sebehodnocení, suicidní tendence, mívají pocity viny, jsou sklíčené. V kognitivní oblasti jsou nesoustředěné, mají snížený výkon. V emoční oblasti jsou úzkostné, nejisté a sklíčené. Často se jim mění nálada, mají sníženou činnost a agitovanost. Mezi somatické symptomy patří bolest hlavy, kterou trpí více dívky a zažívací potíže, které vedou více u chlapců ke zvýšení hmotnosti. Děti v depresi bývají izolované a mají pocit, že jim nikdo nerozumí.

Dle zahraničních studií se deprese objevují u dětí vojáků nasazených v misi. (Forrest et al., 2018; Pexton et al., 2017; Chartrand et al., 2008; Lester et al., 2010; De Pedro et al., 2011) S depresivitou u dětí vojáků souvisí i počet nasazení a délka mise rodiče. Čím vícrát a déle je rodič na zahraniční misi, tím více se vyskytuje deprese u dětí. (Lester et al., 2010; Chadnra et al., 2009)

5.4 Behaviorální a emoční problémy

Během nasazení se mohou u dětí objevit problémy s chováním. (Bowen et al., 2003) Ty pak mohou ovlivnit schopnost rozvíjet vztahy s vrstevníky, učiteli či dalšími, což může také negativně ovlivňovat školní úspěšnost dítěte. (Chandra et al., 2010) Stres, se kterým se děti během nasazení rodiče na misi potýkají, se často zrcadlí v chování a emocích. Například děti od 6-7 let jsou více úzkostné, smutnější a trpí dalšími problémy s interiorizací oproti dětem z civilních rodin. (Chandra et al., 2010; Flake et al., 2009) Délka mise je pak více spojena s externalizací problémů s chováním. (Lester et al., 2010). U dětí, jejichž rodiče se zúčastnili mise, se často po dobu mise objevuje problémové chování, deprese a stresové poruchy. (De Pedro et al., 2011)

5.5 Odloučení

Pro děti je dost náročná už samotná příprava na odjezd rodiče na misi. Měnící se role v rodině patří mezi hlavní negativní faktory, které nepříznivě ovlivňují psychické zdraví dítěte. (White et al., 2011). Nasazení vojáka na misi má pro jeho rodinu tři fáze. První fáze je před nasazením, kdy se rodina připravuje na odjezd. Ve druhé fázi, která se nazývá nasazení, se rodina adaptuje na fungování bez rodiče vojáka. Vyrovnává se s psychickou zátěží i běžnými problémy spojenými s odlukou. Poslední fáze je post nasazení. Tato fáze je spojena s radostí z návratu rodiče, sjednocení rodiny a podpora vojáka v návratu do běžného života. Pro dítě je nejhorší fáze nasazení, kdy pocítují nejvíce stresorů, rodičovskou separaci, změnu rolí a dynamiky rodiny. (Huebner, 2009) Fáze nasazení je dle Huebnera et al. (2007) spojena s hraniční nejednoznačností, což znamená, že rodič nasazený v misi není fyzicky s rodinou, ale psychologicky přítomen je.

Výzkumy také prokázaly, že separace od rodiče čili opakované nasazení a nepřítomnost rodiče vojáka negativně ovlivňují duševní zdraví, behaviorální zdraví i fyzické zdraví. (Barnes et al., 2007) Děti, jejichž rodiče byli pryč déle než jeden měsíc, prokazovaly vyšší skóre stresu a trpěly častěji depresivními symptomy než děti, které měly rodiče pryč méně než jeden měsíc. Další studie poukazují na vliv odloučení ve spojitosti s vyšší srdeční frekvencí dětí. (Lester et al., 2010)

Dle výzkumu Applewhite et al. (1996) je pro děti rozdíl, zda je nasazený rodič matka či otec. Dle výsledků výzkumu se odloučení od matky odráží spíše ve školních úspěších, zatímco odluka od otce je spojena s nižší mírou vzájemných vztahů, zvládnutí učení, emocionálním vyjádřením a horším fyzickým zdravím. Míra psychosociálního fungování pak dosahovala stejných skóre, ať už byla pryč matka či otec.

PRAKTICKÁ ČÁST

6. Výzkumný problém, cíle práce, výzkumné otázky

V teoretické části práce je nastíněná definice vojáka AČR a popis služebního poměru. Dalším tématem, které je stěžejní pro tuto práci je kapitola o zahraničních misích. Zde je popsáno, jak se zahraniční mise dělí, kde vojáci AČR působí a také nastin psychologických problémů, se kterými se voják na misi zabývá. Jedna z podkapitol je věnována také návratu vojáka zpět domů, jelikož i to je jedno z důležitých témat, které ovlivňují dítě z vojenské rodiny. Další kapitolou je pak školní docházka dítěte, kde jsou popsány momentální požadavky Ministerstva školství a tělovýchovy k nástupu dítěte do školy. Předposlední kapitola je věnována školnímu věku. Pro tuto práci jsme si vybrali dělení na mladší a starší školní věk. U obou věků jsou popsány fyzické a psychické schopnosti. Poslední kapitolou je pak vliv zahraniční mise na školní výkon dítěte, což je druhá stěžejní kapitola této bakalářské práce.

V praktické části jsme se zaměřili na v účasti rodiče vojáka na školní výkon dítěte.

Ve výzkumné práci si kladu tyto cíle:

- 1) Zmapovat situaci vojenských dětí během nasazení rodiče na misi
- 2) Na základě výsledků navrhnout opatření, jak pomoci vojenským dětem a jejich rodinám

V návaznosti na cíle této bakalářské práce si klademe pět výzkumných otázek:

- 1) Do jaké míry souvisí účast rodiče vojáka na misi školní výkon dítěte?
- 2) Do jaké míry souvisí účast rodiče vojáka na misi chování dítěte?
- 3) Do jaké míry souvisí účast rodiče vojáka na misi emoční složku dítěte?
- 4) Do jaké míry souvisí účast rodiče vojáka na misi rodinu?
- 5) Zajímá se Armáda České republiky o vojenské rodiny během nasazení vojáka na misi?

7. Metodologický rámec a výzkumné metody

7.1. Typ výzkumu

S ohledem na téma, výzkumné cíle a otázky nám přišel nejvhodnější kvalitativní výzkum, který při výzkumu jedinců, skupin či fenoménů umožňuje podrobný vhled, díky čemuž lze proniknout do hloubky a podstaty těchto jevů. (Hendl, 2016) Kvalitativní výzkum se mnohdy využívá u nových či málo známých témat nebo u témat bez potřebné teorie. Kvalitativní přístup umožňuje navázat osobnější kontakt s respondenty a rozvinout tak téma mnohem více. (Merriam, 2009) V kvalitativním výzkumu může mít výzkumník menší vzorek respondentů, a i tak může výzkumník získat velké množství informací. (Olecká & Ivanová, 2010)

Kvalitativní výzkum jsme vybrali z důvodu, že momentálně nejsou v České republice žádné výzkumy ani literatura na toto téma, a tak jsme chtěli získat co nejvíce informací o tom, do jaké míry souvisí účast rodiče vojáka na misi na školní docházku dítěte. Jedním z důvodů výběru kvalitativního přístupu byl i počet respondentů, jelikož jako civilisti se hůře dostáváme k vojenským rodinám. Na víc nám přišel rozhovor mnohem příjemnější a přátelštější, než kdybychom rodině předávali dlouhé dotazníky.

7.2 Metody tvorby dat

K získávání dat jsme použili polostrukturovaný rozhovor. Tuto metodu jsme zvolili z důvodu kvalitativního charakteru, kdy je cílem popsat zkoumanou problematiku. Dle Miovského (2010) je polostrukturovaný rozhovor nejrozšířenější podobou metodou rozhovoru, jelikož dokáže řešit nevýhody nestrukturovaného rozhovoru i nevýhody plně strukturovaného rozhovoru. Polostrukturovaný rozhovor je náročnější v technické přípravě, výhodou však je jeho pružnost, kdy můžeme zaměřovat pořadí otázek či jejich znění dle potřeby a maximalizovat tak výtěžnost rozhovoru. Při rozhovoru se respondentu doptáváme, čímž také zvyšujeme výtěžnost rozhovoru. Další výhodou polostrukturovaného rozhovoru je, že respondentu můžeme po dobu rozhovoru pozorovat, jelikož metoda rozhovoru a pozorování spolu úzce souvisí. Také díky rozhovoru můžeme s probandem navázat lepší vztah. (Hendl, 2016)

Jednotlivé rozhovory probíhaly na předem stanoveném místě, nejčastěji u respondentů doma. První rozhovory probíhaly v prosince 2018 a poslední proběhl v dubnu 2019. Rozhovory probíhaly v příjemné, přátelské atmosféře, což pomáhalo k uvolnění a otevřenosti rodičů.

Délka rozhovoru se pohybovala od 45 minut až po 1 hodinu 15 minut. Nejdelší rozhovor 1 hodinu 40 minut, kdy jsme mluvili jak s rodičem, který byl s dětmi doma, tak s rodičem, který se zúčastnil mise.

7.3 Schéma polostrukturovaného rozhovoru

V úvodu rozhovoru byla použita neformální konverzace k uvolnění atmosféry a vytvoření dobrého a bezpečného prostředí, aby se snížila nervozita, napětí z dotazování a nahrávání na záznamové zařízení. Nejprve jsme rodičům či rodiči představili téma naší práce a výzkumu a také jim poděkovali za jejich účast. Poté jsme pokračovala úvodními otázkami, které se týkaly věku dítěte, délky mise rodiče v zahraničí, charakteru mise a kolikrát rodič na misi byl. Také jsme si zaznamenávali, zda vedeme rozhovor s jedním rodičem či oběma. Po těchto otázkách jsme se již věnovali otázkám z polostrukturovaného rozhovoru. Tyto otázky naleznete v příloze 1. Otázky byly koncipovány s ohledem na oblasti, které jsme chtěli zmapovat. Po skončení rozhovoru měli respondenti prostor říct ještě něco co jim přišlo důležité a v rozhovoru to nezaznělo.

7.4 Metody zpracování a analýzy dat

Všechna data, která byla pořízena byla zaznamenána na nahrávací zařízení v podobě diktafonu a pro jistotu kvality a jistoty získání nahrávky také na mobilní telefon. Poté byly všechny rozhovory doslovně přepsány do písemné podoby v programu Express Scribe Transcription Software Pro, aby mohly být data dále analyzována. Přepis rozhovoru byl doslovný včetně slangu, nářečí či doplňkových slov. Do hvězdiček byl pak zaznamenán smích či pláč. Dle Dismana (2000) tyto prvky pomáhají zachovávat autenticitu rozhovoru, což pomáhá lépe zaznamenat více informací.

Po získání přepisu byly přepisy přeprogramovány do Wordu a audiozáznamy zničeny. Dalším krokem byla úprava textu, kdy jsme sjednotili získané odpovědi respondentů do oblastí, kterých se otázky týkaly. Díky tomu jsme měli větší přehled, čeho se odpovědi týkají a měli všechny rozhovory u sebe.

Pro kódování dat jsme použili program Atlas.ti, kde jsme označovali termíny, které se vztahovaly k výzkumným otázkám. Tím nám vzniklo několik trsů. Tyto trsy výzkumníkovi pomáhají seskupovat výroky do group a tyto groupy pak následně konceptualizovat. Tímto procesem vznikají obecnější kategorie, které řadíme do skupin podle opakujících se znaků. Ve výpovědi respondentů jsme hledali překryv, který nám pomohl najít pasáže, které souvisejí s ohraničeným textem. (Mioviský, 2006) Díky tomuto postupu zpracování dat

vznikaly kategorie, které navazovaly na námi stanovené výzkumné otázky. Kromě zaměření na hledání společných znaků jsme se také zaměřily na rozporné znaky nebo individuální či originální odpovědi.

7.6 Etické problémy a způsob jejich řešení

Etickou otázku výzkumu jsme řešili již při prvním kontaktu s potenciálními respondenty. Vždy jim byla představena naše bakalářská práce a výzkum. Respondenti byli také seznámeni s cílem výzkumu. Veškeré jejich dotazy byly zodpovězeny. Respondenti byli také informováni o nutnosti nahrávání rozhovoru na audiozařízení a o tom, že nahrávka slouží pouze k výzkumné činnosti a že kromě nás ji nikdo neuslyší. Také bylo respondentům sděleno, jak dlouho rozhovor potrvá a že je rozhovor anonymní. Dále jim bylo sděleno, že pokud budou chtít z výzkumu kdykoliv odejít, tak mohou. Všichni potenciální respondenti na nás obdrželi telefonní kontakt a e-mailovou adresu, na kterou se mohli obrátit s jakýmkoliv dotazem. Získali také čas na rozmyšlenou, zda se budou chtít účastnit výzkumu či nikoliv.

Před realizací anonymních rozhovorů byly znovu projednány všechny podmínky našeho výzkumu, respondenti dostali možnost se znovu na cokoliv zeptat. Respondenti byli znovu upozorněni na nutnost nahrávání rozhovoru na záznamové zařízení, konkrétně na diktafon a mobilní telefon. Ujistili jsme je, že rozhovor je zcela anonymní a bude sloužit pouze k účelům naší bakalářské práce. Respondentům bylo zdůrazněno, že na nepříjemnou otázku nemusí odpovídat, rozhovor mohou kdykoliv ukončit, případně ukončit účast ve výzkumu. V tomto případě by dosud získaná data nebyla použita. Po projednání těchto organizačních věcí byl od respondentů vysloven ústní informovaný souhlas k účasti na tomto výzkumu. Udělením tohoto ústního souhlasu respondenti souhlasili se všemi našimi podmínkami. Probandům byla nabídnuta možnost, že v případě zájmu jim budou poskytnuty výsledky výzkumu.

7.7 Výzkumný soubor

Výzkum se zabývá vlivem účasti rodiče vojáka na misi na školní docházku dítěte. V naší práci jsme se zaměřili na děti školního věku. Z tohoto důvodu jsme volili respondenty, kteří měli po dobu mise děti na prvním nebo druhém stupni základní školy. Velikost výzkumného souboru byla vytyčena na šest respondentů. Vzhledem k charakteru výzkumu byl použit samovýběr respondentů.

Metoda samovýběru je založena na dobrovolné ochotě respondentů zúčastnit se výzkumu. Respondenti tak musí po jejich oslovení projevit aktivní zájem o participaci ve

výzkumu a přijmout nabídku k účasti. (Miovský, 2010). Rodiče jsem oslovovala za pomoci přátel a známých, kteří pracují u Armády České republiky.

Nakonec se nám povedlo získat pět respondentů. Pět účastnic byly ženy vojáků a jeden účastník byl manžel vojákyně. Děti školního věku bylo celkem šest, z toho byly čtyři dívky a dva chlapci. Respondenti byli z různých koutů České republiky a vojáci byli z odlišných útvarů.

8. Interpretace výsledků

V této kapitole vám představíme výsledky našeho výzkumu a jejich interpretaci na základě dat, které jsme získali od pěti respondentů za pomoci polostrukturovaného rozhovoru. Tato kapitola je členěna podle jednotlivých výzkumných otázek, které byly zmíněny v šesté kapitole této bakalářské práce. V této kapitole také naleznete přímé citace výroků respondentů. Dále zde přikládáme tabulku kódů a tabulku group, které nám během výzkumného šetření vznikly a na jejichž základě jsme data vyhodnocovali metodou obsahové analýzy.

Tabulka 1: kódování a zařazení do group

Groupy	Kódy
Emocionální složka	Emoce Emoční nevyrovnanost Kontakt Mazlíček Pláč Podpora Podrážděnost Potlačování Psychické vydírání Samota Smíření Smutek Stesk Strach o rodiče Svěřování Vznětlivost Vztahové problémy
Attachment	Attachment
Kognitivní složka	Kognitivní funkce Komunikace Strategie

AČR	AČR
Vyrovnání	Čas pro sebe
	Mazlíček
	Podpora
	Pomoc
	Pomoc rodině
	Příprava
	Přítel
	Rituál
	Stereotyp
	Svěřování
	Vyrovnání
	Zájmy
	Zkušenost
	Zkušenosti
	Zvládání
Zvyk	

Zdroj: vlastní

V tabulce číslo 2 je shrnut celkový počet kódu z tabulky číslo 1 a následně také četnost kódů v jednotlivých grupách a kumulativní četnost, která se během vyhodnocení objevila.

Tabulka 2: Četnost kódu v grupách

	Celkový počet	Kumulativní četnost	Celková četnost
AČR	4	0,55 %	4
Attachment	23	3,16 %	23
Behaviorální složka	78	10,70 %	78
Emocionální složka	77	10,56 %	77
Kognitivní složka	47	6,45 %	47
Vyrovnání	57	8,51 %	57
Celkově	724	100,00 %	724

Zdroj: vlastní

8.1 Do jaké míry souvisí účast rodiče vojáka na misi školní výkon dítěte?

První výzkumná otázka, kterou jsme si stanovili, je zjištění, do jaké míry souvisí účast rodiče vojáka na misi na školní výkon dítěte. Z rozhovorů s rodičem, který byl po dobu účasti druhého rodiče na misi doma s dítětem jsme objevili následující oblasti, které souvisejí se školním výkonem dítěte. Jedná se oblast behaviorální, emocionální a kognitivní.

Na prvním místě z výzkumu vyplývá, že největší souvislost mezi školním výkonem a účastí rodiče na misi je behaviorální oblast. Rodiče napříč Českou republikou se shodli, že děti po dobu účasti druhého rodiče na misi měly více problémů ve škole, a také prokazovaly problémové chování, se kterým souviseli také výchovné problémy. Jedna z respondentek uvedla: *„Takže úkoly nedělala, zapisování do notýsku třeba, že má mít nějaký referát, že si to třeba tolik neohlídá nebože třeba nemůžu na třídní schůzku, protože nemám hlídání na mladší a tam zase s ní nemůžu, jo prostě využívala toho.“* Jiný respondent zase uvedl: *„H. ten měl problémy ve škole, vyrušoval v hodině, vykřikoval, byl roztěkaný.“* Vyrušování v hodinách potvrdila i další respondentka: *„no, flákal to prostě... Rušil v těch hodinách, bavil se... Byl drzej na učitelky že jo...“* Otázku, která se týkala zhoršení prospěchu všichni respondenti shodně negovali. Objevily se spíše již zmíněné problémy typu vyrušování, zvýšené zlobení. Jedna z respondentek uvedla: *„i občas jakoby rozepře mezi dětma.“* Jiná respondentka uvedla: *„vím, že třeba i ve škole chodilo víc poznámek no, volala párkrát i učitelka ze školy, no... To bylo.“*

Do behaviorální oblasti jsme také zařadili zvýšenou nemocnost a otázky týkající se zdraví. U jednoho z dětí, konkrétně u osmi letého Š. se objevila po odjezdu otce enuréza, a také se začalo projevovat astma: *„u Š. byl problém, že jsme řešili počůrávání spustilo se astma a bylo to celkově a takový jakože na jednu stranu to dusil v sobě, dával mi to hodně najevo a ona se k tomu docela špatně postavila i tchýně, neustále před ním plakala a bylo to takový jakože, takže jsem ho pak odřízla i od té tchýně na měsíc a půl, protože nemělo cenu, aby ho takhle ovlivňovala a řekla jsem švagrovi, že tam dojedem až ona se uklidní.“* Tři z šesti dětí vykazovaly zvýšenou nemocnost. Buď šlo o menší zdravotní problémy, či závažnější. V jednom případě děti onemocněly pokaždé, když otec odjel a nemusela to být pouze zahraniční mise, ale například cvičení, jak respondentka uvedla: *„tak tím jsem vlastně procházela celou dobu s dětma v armádě, protože ve chvíli, kdy tatínek zmizel, tak děti onemocněly.“*

Jedna z oblastí behaviorální složky, na kterou jsme se zaměřili byl také spánek, který ovlivňuje jak kognitivní, tak behaviorální oblast a tím pádem také ovlivňuje školní výkon.

Všechny děti, které spadaly do kategorie mladšího školního věku, což byly čtyři z šesti dětí spaly po dobu nepřítomnosti rodiče v posteli s rodičem, který byl doma. Jedna z dívek trpěla opakující se noční můrou: „*no, bylo tam víc třeba to, že se v noci budila a brečela, jo, že se jí třeba zdálo opravdu sen, že měla takovou představu, která se jí hodně často vracela, že tatku zastřelili ve křoví jo, že se jí prostě zdálo, že někam jeli a on že se schoval ve křoví a že ho tam prostře zastřelili. ale při tom jsme jí vůbec neřikali, že je tam nějaká bojová situace a že by šlo tatkově o život, a i přes to se jí zdálo, takže tenhle sen se opakoval no.*“ Děti staršího školního věku zas zpravidla chodily spát později.

V oblasti stravování u dětí neproběhla žádná změna. Pouze jedna z dívek staršího školního věku se stala vegetariánkou, ale tento fakt otec nepřisuzoval nepřítomnosti matky.

Do behaviorální oblasti jsme dále zařadily otázku kamarádů. Shodně se všechny děti shledávaly ať už se spolužáky či kamarády z kroužků. Dětem staršího školního věku byly více upnuté na své sociální okolí. Jeden z respondentů uvedl: „*oni si žijou svým virtuální životem na facebooku a na různých sociálních sítích. Dcera, ta byla zaláskovaná a malej měl svoje kamarády, takže neměl pocit, to řešit.*“

Na druhém místě v souvislosti mezi školním výkonem dítěte a účastí rodiče na misi byla emocionální oblast. Zde jsme zaznamenali zvýšenou podrážděnost, vznětlivost. Například jedna z respondentek uvedla: „*No, on byl K. takovej víc vznětlivej, podrážděnej.*“ Jiná respondentka uvedla podobně: „*byla někdy víc vznětlivá, někdy zase víc lítostivá.*“ Ve vyšší míře se objevovala plačtivost, lítost, stesk a smutek. Za více smutnější období se pak více považoval čas před odjezdem rodiče na misi: „*ale spíš byl horší ten čas, než manžel odjel, to byla víc plačtivá, prostě a tak.*“ Někdy za vyšší míru smutku mohlo samotné rodinné okolí dítěte, jako například v případě osmiletého Š. „*byl ufnukanější a přemýšlel nad věcmi, o kterých asi není dobrý v tomhle věku přemýšlet. Tchýně mu asi 4x řekla, že tatínek umře a ve finále mu ten táta odjel. Takže on spíš v té své malé hlavě řešil, jak asi bude vypadat táta, až teda umře.*“ Pouze jedno z dětí prokazovalo depresivitu: „*když byl manžel pryč, tak čím víc jsem ho podporovala v těch jeho problémech a v jeho depresích, že ten táta tu není.*“ Zvýšená plačtivost se projevovala více u dívek. Jedna z respondentek uvedla: „*jo, třeba se rozbrečela, že je jí prostě smutno, kdy tatka už se vrátí.*“ Jeden z chlapců zas své emoce zcela potlačoval: „*smutnější ne... Teda jako... nedával nic najevo, takže to asi ne... Ale zas je to kluk, tak ono asi... Asi se to tam tak neprojevuje jako třeba u holek, malá ta byla taková plačtivější a chyběl jí táta.*“ Také se nám v jednom případě ukázalo psychické vydírání, které se často zrcadlilo do psychosomatizace. Jak uvedla matka: „*když jsem se snažila o tom s ním mluvit a jet prostě*

podle takových těch příruček a musíte a musíte, tak on se v tom víc patlal, patlal, patlal a psychicky mě vydíral.“

Poslední oblastí, která se nám objevila v souvislosti školního výkonu dítěte a účasti rodiče na misi je kognitivní oblast. Zde se nám toho příliš objevit nepovedlo. Paměť byla bez jakéhokoliv prokazatelného problému. Zhoršení prospěchu rodiče negovali, stejně tak jako změnu postoje ke škole. Děti prokazovaly akorát již výše zmíněnou roztěkanost a změny v domácí přípravě, která byla způsobena chybějícím rodičem. Jedna z respondentek uvedla: *„u nás jo, protože u nás dělá standartně úkoly většinou táta, takže jsme museli najít nějaký systém, ve kterém bude teda jako poslouchat aj mě.“* Jiná respondentka k otázce na změnu v domácí přípravě uvedla: *„no... On tuto dělá s ním vždycky manžel, takže to jo“*

Změny v řečovém projevu či změny v úsudku dětí rodiče negovali.

Z těchto poznatků můžeme prokázat souvislost mezi školním výkonem dítěte a účastí rodiče na misi zejména v behaviorální oblasti. Děti za nepřítomnosti rodiče vojáka prokazují vyšší míru problémů s chováním, které vedou i k problémům ve škole, nikoliv však ke zhoršení studijního prospěchu. V emocionální oblasti jsou děti více plačtivé, lítostivé, smutné, vznětlivé a podrážděné. V jednom případě dítě trpělo až depresivitou. Kognitivní oblast je převážně bez narušení. Změny se objevují ve větší roztěkanosti a změnách v domácí přípravě, která je převážně způsobena nepřítomností jednoho rodiče.

8.2 Do jaké míry souvisí účast rodiče vojáka na misi chování dítěte?

Druhá výzkumná otázka se zabývá souvislostí mezi účastí rodiče na zahraniční misi na chování dítěte. Tuto otázku považujeme za důležitou jak pro oblast školní, tak oblast běžného života. Cílem bylo zjistit, zda má odjezd rodiče vojáka na zahraniční misi nějakou souvislost se změnou chování dítěte a zda vůbec nějaká změna v chování dítěte po čas odloučení probíhá.

Výsledky výzkumu prokázaly změny v chování dítěte, jak již bylo zmíněno v první výzkumné otázce. Děti vykazovaly známky v problémovém chování ve škole, ale také ve výchovných problémech. Jedna z respondentek uvedla: *„nó, ono takhle... Když si to vezmu, tak mě přišlo, že teda jako spíš zvlčel tak nějak, nevím, jestli to bylo tím, že ten táta tu nebyl nebo tak, ale byl takovej... Víte no byly s ním větší problémy.“* Děti dle odpovědí respondentů dokázaly dobře odhadnout, že rodič, který zůstal doma s nimi má mnoho práce a povinností, a tak toho často využívaly. Jedna z respondentek uvedla: *„jediný v čem se to třeba změnilo, bylo, že věděla, že už nejsme tady na to dva na všechno a že třeba mám víc starostí nebo víc*

takovýho toho, takže trochu bylo znát, že pokoušela takový to, jestli vím o všem a třeba trošku lajdáctví ve škole a tak proběhlo, protože člověk úplně neuhlídá všechno, takže třeba todle to tam změna byla.“ U jednoho z dětí se také objevila ztráta respektu k rodiči, který s ním byl doma: „Jsem mu řekla, ať doma uklidí no, anebo u něj v pokoji... Nebo jsem mu řekla, ať něco udělá a nic.“

Jiné větší změny v chování rodiče negovali. Byla objevena, již zmíněná vyšší míra nemocnosti. Strava či spánek zůstal bez narušení. Děti mladšího školního věku prokazovaly však změnu v tom, že spaly s rodiči v posteli. V jednom případě se objevovala výše zmíněná noční můra o smrti rodiče, který po tu dobu byl na zahraniční misi. Vyšší známky stresu rodiče shodně negovali.

8.3 Do jaké míry souvisí účast rodiče vojáka na zahraniční misi na emoční složku dítěte?

V další výzkumné otázce jsme se zabývali, do jaké míry souvisí účast rodiče vojáka na zahraniční misi na emoční složku dítěte. Zajímalo nás, zda se nějak emoce mění či zůstávají pořád stejné ať už rodič přítomen je, či nikoliv.

V zahraničních studiích se u dětí, jejichž rodič se zúčastnil zahraniční mise byla prokázána zvýšená míra depresivity. V našem výzkumu se objevila depresivní symptomatika pouze v jednom případě. U čtyřech dětí, všechny mladšího školního věku, však byla prokázána zvýšená plačtivost, lítostnost a smutek. Jedna z respondentek uvedla: *„byla mnohem víc smutná nebo teda mnohem častěji smutná, jo.“* U chlapce staršího školního věku se objevila emoční nevyrovnanost, jak uvedl otec. Tři děti prokazovaly častější podrážděnost a vyšší míru vznětlivosti. Děti tyto změny prokazovaly mnohdy již před samotným odjezdem rodiče na zahraniční misi a postupem času, co byly v odloučení od rodiče tyto emoční projevy vymizely. Jedna z respondentek například uvedla: *„mam třeba tak nějak vyzorovaný, že je lepší jakoby moc se v těch citech moc nebabrat, protože pak tomu propadla, protože jakmile jsem řekla „tak co, stýská se ti? a co tatka?“ a takhle, takže naopak to vždy spustilo brečení a najednou se vše začlo vše zhoršovat, jako to třeba bylo na začátku tý mise než si to sedlo.“* Jedné z dívek mladšího školního věku zas naopak pomáhalo, když se podělila o své pocity s matkou, ačkoliv to mnohdy vedlo k pláči, tak matka uvedla, že její emoční stav byl poté lepší. Pět ze šesti dětí také projevovalo častější stýskání po rodiči, zejména v prvních měsících odloučení.

Nejen emoční složce, ale dětem celkově prospívala možnost kontaktu s rodičem v zahraniční misi za pomoci skypu, kdy spolu mohli mluvit a vidět se. Jedna z respondentek

uvedla: „*Takže spíš jet si v tom svém a spíš z toho dělat a tatku uslyšíme... A kdypa nám zavolá a tak, to bude super, ale spíš to brát pozitivně, odlehčovat to než vést vážný rozhovory, jak se cítí, protože to je pak vždycky horší jak lepší.*“

Návrat rodiče z mise pak ve všech případech provázela obrovská radost dětí. Dívky mladšího školního věku často nechtěly rodiče ani pustit. Radost byla často v doprovodu pláče: „*no klasika, ta úplně brečela... I ten čas před tím návratem, tam už jsem viděla, třeba ta mladší z toho ještě nemá rozum, ale ta starší ta už se těšila hodně. To už mi přišlo, že to je pro nás celý nekonečný, třeba ty poslední týdny. Takže ta se těšila hrozně no a vlastně potom samozřejmě když toho manžela, tatku, vidí, tak hodně brečí a pak se jakoby, třeba ta malá mu vůbec nechtěla z náruče, furt se ho držela a pořád tatí a to, tak to je potom znát hodně.*“ Jiná respondentka uvedla: „*no šťastná jako blecha, obejmutí prostě a brečela jako želva, no nechtěla ho pustit to opravdu. Jsme pak vlastně i spali všichni hromadně, protože byla ráda, že je doma a řekla, že už ho na žádnou misi nepustí.*“

Respondenti negovali zvýšenou úzkostnost u dětí či jiné emoční změny. Žádné z dětí nejevilo po dobu nepřítomnosti rodiče žádné patologické symptomy.

8.4 Do jaké míry souvisí účast rodiče vojáka na zahraniční misi na rodinu?

Ve čtvrté výzkumné otázce nás zajímalo, jaká je souvislost mezi účastí rodiče v zahraniční misi na rodinu vojáka. Díky několika měsíčnímu odloučení jednoho člena rodiny se rodina dostává do situace, kdy tam jeden člen chybí, a tak nás zajímalo, jak to v takové rodině potom vypadá a jaké toto odloučení má následky.

Všichni respondenti se jednohlasně shodli, že ve chvíli, kdy jejich partner odjede, začnou se rozbíjet věci, nefungovat spotřebiče a další: „*jó, přesně, začnou praskat všechny žárovky, začínají se rozbíjet spotřebiče jo, když to vezmu jo nevím, by vypadly snad i dveře, oni odjedou a fakt všechno se sype, zákon schválnosti.*“

Někteří z respondentů měli výhodu v blízké rodině, která se snažila pomáhat a zvládat jim situaci bez přítomnosti partnera: „*Tam občas vypomáhala moje mamí, a ještě jsme měli paní, která vypomáhala, takže...*“ Jiná respondentka uvedla: „*při třetí to sem jezdila moje mamka z Pardubic a když nemohla, tak jsme třeba přijely my tam. Ale co mě hodně zklamalo, tak byla rodina manžela.*“ Jedna z respondentek se také snažila vyplnit mužský prvek v rodině příbuznými či kamarády, aby měl chlapec i po dobu odloučení v rodině muže: „*i z pohledu dětí, že si zvyknou, že je tam jeden člověk. předtím jsou zvyklí, že toto dělal táta, toto a toto dělal táta a teď všechno děláš ty, ale snažila jsem se zapojit švagra. Já mám spoustu*

kamrádů, takže oukej, na Vánoce tu s náma byl můj 17 let bratranec, aby tady prostě byl. Protože Š. dostal vrtulník a já ho skládat neumím, takže se navečeřel doma, došel semka, poskládal všechny interaktivní hračky, který tatínek naobjednal a poslal a zapomněl na to, že je maminka nedá do provozu. Ale prostě snažila jsem se tam celou dobu toho chlapa, ale ne tak, abych si našla jinýho chlapa, který ho zastoupí že jo.“ Některé rodiny se však museli kvůli stěhovat partnerovo převelení a tím pádem se ocitly daleko od svých blízkých a museli situaci bez partnera zvládnout sami. Například s problémem s pohlídáním dětí se potýkala jedna z respondentek: *„my nejsme odsud, takže máme velký problémy s hlídáním plus ještě 5 psů.“* V

Díky moderním technologiím a možnosti Wi-Fi připojení na základně se vojáci již mohou spojit s rodinami a být s nimi v kontaktu. I to jak dětem, tak partnerům pomáhá zvládat odloučení. Během těchto hovorů, a i mimo ně, jsou rodiče domluveni na filtrování informací, které dětem poskytují, aby se nebály a nedostávaly do stresu. Čtyři z respondentů byli v zahraniční misi během incidentu, kdy v Afghánistánu zahynuly Čeští vojáci. Manželky se s tím musely vyrovnat sami, a ještě k tomu ochránit děti: *„člověk se snažil, aby tohle nějak vůbec nezaznamenávala, takže před ní ticho, vůbec jsme se o tom nebavili, nenechávala jsem jí koukat na žádné zprávy, neměla přístup v tu dobu na internet, takže ona neměla, jak si co zjistit.“* I přes ochranu a filtrování informací trpěla jedna z dívek nočními můrami: *„že se jí prostě zdálo, že někam jeli a on že se schoval ve křoví a že ho tam prostře zastřelili. ale při tom jsme jí vůbec neříkali, že je tam nějaká bojová situace a že by šlo tatkově o život, a i přes to se jí zdálo, takže tenhle sen se opakoval no.“* V jednom případě, kdy byla vojákyně po celou dobu mise na základně a nevyjížděla na žádné patroly, se však na základně zřítíl vrtulník. Jelikož tam nikdo z Českých vojáků nebylo, do našich médií se tato informace nedostala, i přes to rodiče děti chránily a tuto informaci jim nesdělili: *„Ono zas když jsme skypovali, tak ona říkala, že se má dobře, že je na základně, takže ty děti neměly důvod být nějak neklidní nebo se bát, protože byla na základně. Spadnul jim tam teda vrtulník, ale to nevěděly. Nikdy se nestalo, že bychom třeba skončili a oni, začaly říkat, že se bojí o mámu. My jsme se snažili to filtrovat, aby na ně žádný stres nedolejhal.“*

Na otázku co respondentům nejvíce podobu odloučení pomáhalo s vyrovnáním se s odloučením od manžela či manželky se všichni jednohlasně shodli, že stereotyp: *„takže spíš jsme jeli furt v těch našich kolejích jakoby já nevím koničky, povinnosti, takže furt takovej stereotyp, to nás drží to zvládnout“* Jiná z respondentek uvedla: *„Když je člověk v práci, tak vlastně od rána do večera nebo do odpoledne je v práci, pak třeba u mě, pak jsem šla pro K.,*

pak jsme slyšely s Daysou na hodinovou procházku, přišly jsme domu akorát jsme se najedly, vykouply se, šly do postele, povídaly si pohádku, povídaly si a bylo to a takhle se den opakoval a musím říct, že tam nebyl vlastně kromě toho večera prostor kdy, vlastně jako.“

Mimo stereotypních činností se v rodinách objevovaly i nejrůznější rituály. Ať už to byl skype rozhovor s druhým rodičem, návštěvy rodiny, společné večery či stříhání metru. V jedné z rodin byl rituál společných večerů: *„Právě jsme dycky držely určitý rituály, aby to těm holkám utíkalo, aby se měly na co těšit a tak, takže to jsme dodržovaly třeba. Skončila v pátek škola a tydlety věci a třeba večer jsme spaly všechny v posteli nebo jsme si dělaly filmový večery s tou starší, udělaly jsme si jednohubky, popcorn, aby se měla na co těšit, no prostě no.“* Řád, který byl v rodině nastaven usnadňoval, všem členům přehled v tom, co se bude odehrávat a jak bude zaplněný čas, jak uvádí jedna z respondentek: *„strategie, přežít, najít si rituály a udržovat se... Najít tomu všemu dokonalý řád, já jsem hroznej chaos, ale najít ten řád, protože když něco má řád, tak jsem věděla, co bude následovat, věděly děti co bude následovat a vědělo moje okolí co bude následovat. Ano, je pátek, jdeme spát k babičce, protože máma někam jde.“* I přes rituály, stereotyp a nejrůznější koníčky a zájmy však respondenti nejhůře hodnotili volný čas o víkendu: *„právě a na ty víkendy dycky vymyslet nějakou zábavu. Něco, vždycky vymyslet nějaký plán, protože bejt furt jenom zavřený... Staly se teda dny, kdy jsme byly doma, ale víkendy jsou nejhorší nebo aspoň pro mě to bylo a já jsem nechtěla, aby to K. taky zažila, protože člověk když jde na procházku, tak najednou vidí tátu, mámu děti a takovýhle, proto třeba vždycky nějaký program. Ať už třeba odjet jako za tou rodinou nebo... No, párkrát jsme tam jely, ale existuje hrozně možností... Zoo, různí kamarádi a takovýhle, takže třeba na přespání, aby tady byly kamarádky a takovýdle. Takže určitě stereotyp, určitě.“*

Další z věcí, která se v rodině mění je její chod. Činnosti, do kterých se zapojovali dva lidé musí najednou zvládat pouze jeden. Tato skutečnost občas vede ke střetům a hádkám po následovném návratu vojáka z mise domů. Tyto střety ovšem nepřicházejí hned, na prvním místě je často obrovský příval radostných emocí z návratu, a to samozřejmě jak na straně dětí, tak na straně manželů a manželek. *„Nó, jakoby samozřejmě je tam strašná ta radost, vždycky na něj koukám a nemůžu uvěřit, že je zase doma prostě jo, v tu chvíli prostě úžasný, ale jediný na co se musí trochu dávat pozor je, aby třeba ten půl rok nějak funguje, jsem zvyklá dělat si to svoje, ovšem rozhoduju sama, všechno tu mám podle toho jak to třeba vyhovuje mě a pak samozřejmě pak ten manžel, když přijede, tak mi to trošičku naruší...“* Vojáci, kteří se zúčastnili zahraniční mise žili nějaký čas ve zcela jiném prostředí, než ve kterém jsou zvyklé

žit jejich rodiny. Rodiny se tedy často potýká i s vyrovnáním životu vojáka zpět v civilním prostředí. Jedna z manželek uvedla na otázku, jak dlouho si na sebe zpět s manželem zvykají: *„řikají kdo to zvládne do toho půl roku je fakt dobrej a my jsme to do toho půl roku fakt zvládli. Měli jsme, já jsem měla takový ty psychický výkyvy, protože strach, ten chlap se vrátí a stejně je jinej a vrátí se k jiné ženské, protože v podstatě takový to zvykání vlastně dobrý. Než si zvykl, že pračka dělá zvuky a nelezl kvůli tomu do krytu prvně, začal jezdit po krajnici a přestali jsme jezdit po prostředku silnice a nejhorší, když byl, nějakej mostek tak před ním začal přibržd'ovat a a po cestě zpátky už jsem řídila zpátky, protože říkám co je a on most, tak říkám tak ho přejeď. Takže v podstatě takový to, třeba půjdeme kopit dětem boty no a co v Afghánistánu boty děti neměly, hmm, ale tady je únor jako no a co a to jim musíš koupit ty goratexový když ty děcka chodily bosy, joo, musím jim koupit ty goratexový, protože prostě chci, aby to, ale spíš takový to, že oni viděli něco co my jsme neviděli abychom pochopili, že nějaký goratexový botičky jsou mu ukradený a mně není ukradený to, že moje dítě nebude chodit bosý, takže jakoby jo, bylo to takový zajímavý období, ale že by byl nějaký extrémní konflikt, jako prošli jsme si asi takovýma těma klasickýma hádkama, protože jsme řešili. Myslím, že se v tý rodině řeší i taková ta dominance, protože prostě když se z vás stane na chvíli chlap, tak se snažíte udržet to... ale relativně docela dobře jsme to srovnali.“* Při jednom z rozhovorů, kdy byl přítomen i manžel voják, jsme zjistili, že Britská armáda, pořádá z důvodu vysoké rozvodovosti u vojáků kurz, který připravuje vojáky na návrat domů. Tento voják se tohoto kurzu zúčastnil a uvedl: *„tam se v rámci toho kurzu se řešilo to, co my děláme špatně, že se vrátíme domů z mise a teď přesně ta domácnost půl roku nějak funguje bez nás a funguje dobře žejo, barák neshořel, děti jsou na živu, psi se navzájem nesežrali, asi dobrý, takže my přijedem, tak pán tvorstva je tady a teď bude todle, todle, todle a teď se začnem do toho štourat, vrtat, a to už je přesně a todle si nechala a přesně, člověk se vrátí má hrozný nároky na všechno, teď samozřejmě ta žena toho má plný zuby, když 6-9 měsíců, záleží jakej je to stát a todle, před nedávnem jsme jeli ještě 11 měsíční mise, tak prostě jo, my přijedem a chceme mít všechno po svýma to už je ten základ té rozkole a pak jdou prostě od sebe, jo ty si nevážíš mojí práce a ty si nevážíš mojí práce a ty si nevážíš mě. Byla to moc pěkná prezentace a zajímavý a prostě to funguje, tak se snažim, dávám si na to pozor, občas teda řeknu něco.“*

Mnohdy se však stane, že se vojáci vrátí domů a nemají se kam vrátit. Takový případ jsme v našem výzkumu neměli. Ovšem jeden z manželských párů se po misi rozvedl: *„tam jde o to, že ona přijela v dubnu a ona mi to vlastně přiznala prakticky hned, když opadlo to*

první setkání, tak já jsem jí říkal, byla si tam 5 měsíců v nějaký situaci, nech si to v klidu projít hlavou. Nicméně někdy v průběhu května podala manželka žádost o rozvod.“

Ve čtyřech z pěti případů respondenti hodnotili, že je lepší, pokud účast na zahraniční misi mine Vánoce: „*Protože ty Vánoce, to je nejhorší období, lepší je, když odjedou v létě a minou Vánoce.*“ Jedna z respondentek, jejíž muž byl na misi již třikrát, zas uvedla jiný pohled. Je pro ni lepší, když jsou pryč přes zimu, jelikož je den kratší, a tak dny rychleji utečou.

8.5 Zajímá se Armáda České republiky o vojenské rodiny během nasazení vojáka na zahraniční misi?

Poslední výzkumnou otázku, kterou jsme si stanovili, a která nás zajímala je, zda se armáda zajímá o vojenské rodiny během nasazení vojáka na zahraniční misi a zda je vůbec nějak připravuje na tento odjezd.

Pouze v jednom případě se útvar věnoval přípravě rodinných příslušníků na odjezd vojáka na zahraniční misi: „*než odjedou na misi, tak je vždycky sezení s rodinejma příslušníkama a všechno a mluví tam o tom, že se spousta párů rozvede nebo rozejde, že to neustojí právě to právě některý děti jsou na tom daleko hůř, ale ty děti... U nich jakoby je to fakt a nedejbože kdyby se fakt něco stalo, tam jsou ty rozdíly že, že jestli jsem manželka nebo jsem jenom družka a takovýdle. že tam prostě mluvili, měli tam i prezentaci o tom kam jedou, jak je to daleko, jak dlouho poletí, kde tam budou, jak vypadají základny a mluvil tam i tenhle... Dostali jsme kontakt na toho majora? Kontakt na psychologa, psycholog tam mluvil, takže opravdu říkali není problém se na někoho obrátit. Takže my jsme měli, když to tak vezmu opravdu nějakou jistotu, že kdyby se opravdu něco stalo nebo se cejtily my nebo ty děti cejtily špatně, tak zavoláme a oni nám řeknou co a jak. jo, člověk je pak víc v klidu, protože člověk ví, že tady ta pomoc je, že i kdyby přišla nouze, tak tady ta pomoc je. To se teda divím, že to jinde nefunguje.“ Jinde proběhlo setkání s rodinnými příslušníkama až po úmrtí Českých vojáků v Afghánistánu. „*Já se teda sesypala asi po 14 dnech, kdy jsem teda skončila na antidepresivech, protože když oni odlítali tak bouchla jedna v Logaru, když oni tam přiletěli, ne v Kábulu a když oni přiletěli do Kábulu, tak bouchla v Logaru, takže oni v podstatě to bylo i v těch zprávách a teď ti lidi jsou kolem jak vosy, protože oni to všichni ví a teď se všichni ptají, takže začal být ten ten a v podstatě po měsíci tam odsad' přivezli toho L., protože to bylo vlastně v době, kdy tam zemřel, takže to tak prostě, takže jsem se sesypala já. Ale nejhorší, nejhorší je prostě to okolí, a i ten tlak z okolí na ty děti, protože tak jak nejsou informovaní ti rodiče nebo, protože jak vlastně vrátili toho L. tak se na útvaru v podstatě**

rozhodli, že by nám asi měli oznámit, jak se oznamuje rodinám, když se prostě něco stane. Takže až po tom, co se tuto stalo nám vlastně řekli, že my jsme ti první, kteří to vědí. Že to, co je v těch zprávách, tak už víme, že jsou v pořádku, protože v tu chvíli oni vypnou internet, my se jim nedovoláme my se jim prostě nějakým způsobem. Takže v podstatě až po tom měsíci je napadlo, že by měli pracovat s náma. Je to prostě hnus a je to věc, která měla být dva měsíce před tím, než odjeli, a ne měsíc potom co... Ja vím, že spousta těch kluků, těm manželkám tam aj zakázala jezdit, že prostě oukej, ale toto měli udělat předtím. Pak nám dali čísla na kaplana, dali nám čísla na psychologa, dali nám čísla a co vím, tak třeba tady ta mise, co byla, tak spousta těch kluků se vrátila a neměli kam se vrátit. Tady je to nejhorší to, že když to vezmu z pohledu Ameriky, kde ty ženský žijou pospolu a mají prostě to. My jsme se spolu seznámily s těma holkama co znám v podstatě až po tom, co se ti kluci vrátili. takže je spousta super stránek, jako manželka vojáka, ale nejsou to ty manželky těch kluků, kteří tam přímo jsou, a to neberu děti. řeší se spousta věcí, který jsou šílený.“ U jiných útvarů však neproběhla žádná intervence i přes to, že k nějakému úmrtí došlo. Jedna z respondentek se podělila o své zkušenosti: „no tak já třeba, pro mě to bylo, když byl manžel poprvý v Afghánistánu, tak tam byl vlastně v tu dobu, jak tam taky umřeli ti vojáci. No, takže se mi tam hodně vrátily ty vzpomínky, kdy já jsem se strašně bála, že jo. Ted třeba když jsem se to dozvěděla ja, že se tam něco stalo, tak jsem zrovna byla na kurzu a byla jsem mimo televizi, mimo prostě všechno a najednou mi někdo zavolal a říkal, hele umřeli tam prostě český vojáci jo a on tam asi není a člověk zažil obrovské šok, takže tohle se mi třeba jako vrátilo. člověk hrozně lituje těch manželek, protože si to ani nedovede ani představit. takže samozřejmě, z toho člověka bylo hrozně těžko. protože prostě ráno vstanou, jdou si dělat takhle to kafe začnou se starat o ty děti a najednou šup a změní se jim celý život. Ted' hlavně ty telefonáty byl tam manžel nebo nebyl, jeho rodiče, tak co je, je v pořádku... Takže člověk je z toho celý vyřízený a ted' jak se všichni bojí, tak se snaží ze mě dostat co nejvíc informací, i když člověk by nejradši byl sám a měl svůj klid a nějak to vstřebával. ne, vůbec. Člověk to musí rozdejchat sám a pak vlastně musí fungovat po zbytek té mise v tom strachu, protože když se to pak stane v půlce mise a najednou si uvědomí jak je to tam vlastně na nic, protože do té doby se třeba v tom Afghánistánu třeba nic většího tak úplně nestalo, takže ono je to, když tam manžel jel tak to bylo samí neboj, tam se nám nemůže nic stát a tak dál a tak dál a pak najednou v půlce zjistí, že je to tam dost na nic a že už jich tam celkem dost zemřelo, takže pak už se člověk celý ty zbývající měsíce hrozně bojí, takže ode mě tam pak byl tlak na manžela koukej se už vrátit domů, už toho mám plný zuby, za tohle to nestojí, takže samozřejmě manžel to v žádném případě, ja tady ty kamarády nemůžu nechat, já tady budu. Já si třeba říkala ten první týden,

cos e to stalo, tak jsem si vůbec nedokázala vůbec představit, jak budu fungovat do konce tý mise, jsem si říkala, jestli vůbec budu moc v tom strachu nějak žít, jestli si nebudu muset dojet pro nějaký léky, jestli prostě něco takhle jenže potom člověk musel začít fungovat, takže tohle se potlačilo a člověk prostě fungoval, ale ty první dny jsem si říkala, jak s tímhle vůbec budu moct fungovat normálně.“ Dcera o této situaci neměla nejmenší tušení: „člověk se snažil, aby tohle nějak vůbec nezaznamenávala, takže před ní ticho, vůbec jsme se o tom nebavili, nenechávala jsem jí koukat na žádné zprávy, neměla přístup v tu dobu na internet, takže ona neměla, jak si co zjistit.“

Z těchto výpovědí je patrné, že se armáda příliš nezabývá rodinami svých vojáků. Rodiny si musejí často vystačit sami, či za pomoci blízké rodiny a přátel. Pozitivní zprávou je, že z našich výsledků tento fakt nemá negativní vliv na děti. Otázkou je, jestli se tento vliv neobjeví v pozdějším věku dětí. Dobrou zprávou také je, že alespoň v jednom případě proběhla příprava rodinných příslušníků před odjezdem vojáků na misi, kdy se rodiny dozvěděli kam vojáci letí, jak dlouho tam budou, kde budou bydlet, a také jim byly poskytnuty kontakty, na které se mohli případně kdykoliv obrátit. Tento skvělý krok vpřed vede ke klidnějšímu prostředí rodiny, kde je i dítě lépe chráněno před případným stresem.

9. Diskuze

V této kapitole bychom rádi porovnali výsledky našeho výzkumu s dalšími výzkumy ze zahraničí. Dále se zaměříme na limity výzkumu, se kterými jsme se potýkali, a také na to, jaký by mohl mít náš výzkum přesah do praxe. V závěru také uvedeme možnosti pro další výzkum.

Výsledky našeho výzkumu nekorelují s výsledky výzkumu Cozza et al. (2010) ani s výsledky Pextona et al. (2017), které prokazovaly vyšší míru depresivity u dětí, jejichž rodiče se zúčastnili zahraniční mise. V našem výzkumu projevovalo pouze jedno dítě depresivní symptomatiku, ostatní depresivitu negovaly. Stejně tak tomu bylo u vyšších skóre v oblasti stresu, kdy v našem výzkumu respondenti shodně negovali vyšší stres při odloučení rodiče vojáka. Tento fakt si vysvětlujeme tím, že rodiče dětem vytvářeli bezpečné prostředí, ve kterém jednak filtrovali informace, které by děti mohly jakkoliv rozrušit, a také tím, že jim k tomu rodiče ani nedali prostor, jelikož se je snažily co nejvíce zaměstnat. Výsledky výzkumu však pozitivně korelují s vyšší mírou stýskání, která se u dětí objevuje.

Výsledky, kterých jsme dosáhly dále nekorespondují s výsledky výzkumu Hisle-Gormanové et al. (2015), dle kterých by děti, jejich rodič se zúčastnil zahraniční mise měly trpět vyšší mírou úzkostnosti. V našem výzkumu se dle výpovědi respondentů u dětí neobjevila žádná úzkostnost. Jak již zmiňujeme výše, myslíme si, že je to vlivem filtrování informací, které se k dítěti dostanou, dále možnosti kontaktu prostřednictvím aplikace skype, která dítěti umožňuje i po čas odloučení kontakt s rodičem, dále pak strategiemi rodičů, které dávají dítěti řád a v neposlední řadě i kontakt s kamarády.

Problémové chování dětí však již korespondovalo s výsledky výzkumu Wilsona et al. (2014), Gormana et al. (2010) Chandry (2009) a Lestera et al. (2010). Děti, jejichž rodiče se zúčastnily zahraniční mise mají problémy s chováním, které mnohdy vedou k problémům ve škole. Tyto výsledky korelují s faktorem odloučení, kdy po návratu rodiče vojáka tyto problémy vymizely. V porovnání s výše zmíněnými výzkumy se nám neprokázala žádná korelace ve zhoršení studijního prospěchu dětí. Ačkoliv děti měly výchovné problémy, které vedly k problémům ve škole, na jejich studijní prospěch to nemělo vliv. Tento fakt si vysvětlujeme jednak věkem dětí, kdy děti staršího školního věku již mají své strategie učení a jednak tím, že děti z vojenských rodin bývají více disciplinované. Dalším možným faktorem může být ten, že děti neprokazovaly známky stresu, ani zvýšenou míru úzkostnosti či kognitivní problémy. Pozitivní korelace s výše zmíněnými výzkumy se dále objevila v otázce

emoční složky dítěte, konkrétně ve větší vznětlivosti a podrážděnosti. U čtyřech z šesti dětí se projevovala po dobu odloučení zvýšená vznětlivost či podrážděnost. Tento fakt by dle našich odhadů mohl být způsoben procesem vyrovnávání se s odloučením rodiče, jelikož postupem času i tato podrážděnost a vznětlivost odeznívá.

Jedná z výzkumných otázek se zabývala postojem Armády České republiky k rodinám vojáků, kteří se zúčastní zahraniční mise. Zde nám výzkum prokázal, že se armáda až na dvě výjimky, z toho jednou po úmrtí Českého vojáka na zahraniční misi, zajímá o vojenské rodiny. Rádi bychom poukázali na velký nedostatek, který zde v rámci armády je. Všichni respondenti vyslovili přání, ke zlepšení tohoto stavu. Jistě by bylo ku prospěchu věci, kdyby každý útvar před odjezdem vojáků uspořádal setkání s rodinnými příslušníky, kde by se mohli seznámit jak rodiny mezi sebou, ale také by tam mohli dostat kontakty na pověřené osoby, na které by se mohli obrátit. Tento krok by snížil napětí a stres rodičů, který by mohl být přenesen na děti. Na víc by to vedlo k pospolitosti rodin, které by si mohli vypomáhat a děti by se mezi sebou mohly kamarádit. Dětem by to pomáhalo vypořádat se stýskáním či pocity, jelikož by to mohly sdílet mezi sebou, a hlavně by kolem sebe měly děti, které jsou ve stejné situaci.

Limity výzkumu

Zde bychom rádi poukázali na limity, se kterými jsme se během výzkumu potýkali, a kterých jsme si vědomi, či které se objevily později.

První proměnnou, která mohla zkreslovat výsledky výzkumu je metoda nepravděpodobnostního výběru respondentů, kdy byla použita konkrétně metoda samovýběru. I přes to, že se s nepravděpodobnostní metodou často setkáváme u kvalitativního výzkumu, jedná se o metodu, která nedokáže zajistit reprezentativní zastoupení populace v souboru. (Miovský, 2006)

Dalším limitem, který ovlivnil výzkum je velikost výzkumného vzorku, ve kterém bylo pouze pět respondentů a šest dětí školního věku. Výzkumné soubory jsou v kvalitativním výzkumu málo početné, takže nemůžeme zcela zobecňovat výsledky výzkumu na celou populaci. Vlivem málo početného souboru může potenciálně dojít ke zkreslení výsledků v podobě saturace dat. Z tohoto důvodu jsme se snažili o různorodost v geografických oblastech respondentů, abychom získali pohled z různých úhlů, a hlavně různých útvarů.

Ve výzkumném souboru bylo také nesouměrné zastoupení pohlaví. Pohlaví však nebylo zadáno v kritériích výzkumu. Ani v zahraničních výzkumech nebyla nijak výrazně

řešena otázka pohlaví. Děti byly také různého věku, což také mohlo vést ke zkreslení výsledků.

Ideální by bylo, kdyby byl v souboru stejný počet dětí mladšího školního věku a staršího školního a obě tyto věkové skupiny byly zastoupeny stejným počtem dívek a chlapců. Vzhledem ke specifikaci vojenské rodině však bylo těžké takové respondenty najít, zvláště pro osoby z civilního prostředí.

Dalším možným faktorem zkreslení dat může být metoda sběru dat. Zvolený byl polostrukturovaný rozhovor, ve kterém však nemusely být dostatečně pokryty všechny výzkumné otázky, což mohlo vést k vynechání či nepokrytí všech témat. Toto riziko jsme se snažili zmírnit spoluprací s odborníky ve vojenské oblasti, a také pročitáním zahraničních studií.

Limity také pociťujeme v získaných rozhovorech pouze s rodiči, kdy by pro nejúplnější zachycení problematiky pomohlo, kdyby se vedl rozhovor i s učiteli dětí a dětmi samotnými. Ačkoliv byl tento záměr v původní myšlence výzkumu, realizace nebyla možná. Zejména v otázce učitelů. Práci by jistě ulehčila delší spolupráce s rodinami, a také příslušnost v Armádě České republiky.

K chybám také mohlo dojít během zpracování, analýze a interpretaci dat. Během přepisu, zpracování či následujícímu kódování rozhovorů, kdy se mohlo stát, že jsme opomněli nějaké téma či důležitou výpověď. K dalšímu zkreslení výzkumu mohlo dojít i během analýzy dat. Ačkoliv jsme se snažili být maximálně pečliví a důslední, tak je možné, že zkušenější výzkumník by mohl během rozhovoru získat mnohem více informací či provést lepší analýzu a v následné interpretaci získat kvalitnější výsledky.

Mezi limity bychom také zařadili fakt, že veškeré zahraniční studie jsou dělané kvantitativní metodou a výsledky studií jsou shrnuty do globálnějších výsledků než pouze do symptomatiky jevů. Bylo by mnohem lehčí, kdyby byla v zahraničních studiích lépe zpracována interpretace dat, abychom se mohli zaměřit na jednotlivou symptomatiku a sestrojít tak lepší polostrukturovaný rozhovor.

Další možnosti tohoto výzkumu v dalších studiích bychom viděli v rozšíření rozhovoru jednak s dětmi, a také učiteli těchto dětí. Získali bychom tak lepší vzhled do toho, co se odehrává v dětech samotných, a také v tom, jak se skutečně projevují ve školním prostředí. Za výzkum by také stálo, jak se děti mění v průběhu let a zda se účast rodiče v zahraniční misi neprojeví například v jiné vývojové etapě. Vhodné by také u dalších

výzkumů bylo zajistit lepší rozvržení věku, pohlaví dětí, a také zajistit více vojáků, které se zúčastnily zahraniční mise. Zejména u dětí mladšího školního věku by to mohlo přinést jiné poznatky ve zvládnutí odloučení od matky.

Rádi bychom také poukázaly na možnosti přesahu našeho výzkumu do praxe. Bylo by dobré upozornit školy na fakt, že i v naší České republice jsou děti, jejichž rodič jsou účastníci zahraničních misí a je třeba tento fakt brát na zřetel. Bylo by dobré poučit učitele základních škol, zejména těch, které jsou blízko vojenských základen, že tyto děti mohou mít ve třídě a jak s nimi pracovat. V zahraničí mají velmi propracované programy pro tyto děti a nebylo by od věci, kdyby měli Čeští učitelé alespoň nějaké povědomí o tom, co mohou prožívat děti, jejichž rodič je na zahraniční misi, a také to, aby za nimi mohli přijít a promluvit si o tom, jak se cítí s někým jiným než s rodičem. Dalším krokem by mohlo být informování Armády České republiky, aby lépe pracovala s rodinami vojáků, jejichž člen se chystá na zahraniční misi. Potenciál vidíme ve spolupráci vojenského útvarového psychologa, kaplana a rodinou. Vhodná by byla také spolupráce se sociálním pracovníkem, který by mohl poskytnout poradenství v sociální sféře.

10. Závěry

Z výsledku našeho výzkumu vyplývá, že účast rodiče vojáka na zahraniční misi ovlivňuje školní docházku dítěte. Zejména v oblasti problémového chování a tím spojenými problémy ve škole, které však nemají dopad na studijní výsledky dětí. V některých případech také účast rodiče vojáka na misi souvisí s vyšší nemocností dětí či kvalitou spánku. V jednom případě se u dítěte objevila po čas odloučení enuréza.

V emocionální oblasti jsme také prokázali souvislost a to tím, že se u dětí prokazatelně zvýšila vznětlivost a podrážděnost. Dále byly děti více plačtivé, smutné a jedno dítě vykazovala i známky depresivity, což pozitivně korelovalo s výsledky zahraničních studií. Jiné negativní vlivy jsme neprokázali. Děti netrpěly vyšší úzkostností, ani vyššími projevy stresu.

Dále jsme díky výzkumu potvrdili ovlivnění rodiny účastí rodiče vojáka na zahraniční misi. Rodiny se často potýkají s problémy s hlídáním, ale také celkovým fungováním. Jeden rodič musí zvládat práci dvou, což je mnohdy náročné. Následný návrat vojáka vede ke konfliktům a hádkám, které musejí rodiny sami překonat. V našich výsledcích se také projevila malá informovanost rodin a celková příprava rodinných příslušníků na odjezd vojáka na misi, což vede k nejistotě a vyšší míře stresu na partnery a partnerky těchto vojáků. Za nejvíce rizikovou považujeme nulovou angažovanost armády v případě úmrtí či jiné události na základně v informovanosti a péči o rodinu, která má svého člena v zahraniční misi.

Rodiče byli velmi rádi za účast ve výzkumu, a také snahu zlepšit péči o vojenské děti a přístup k vojenským rodinám, která je hlavně z jejich pohledu nedostatečná.

11. Souhrn

V bakalářské práci se zabýváme vlivem účasti rodiče vojáka na zahraniční misi na školní docházku dítěte. Teoretická část práce se zabývá krátce v první kapitole vojákem z povolání, ve druhé kapitole je nástin zahraničních misí, ve které je stručně popsáno dělení zahraničních misí, místa, ve kterých jsou vojáci armády České republiky nasazováni, dále pak psychologická problematika zahraniční mise, dále pak návrat vojáka z mise domů, kde se věnujeme komunikaci s partnerem a chování dětí po návratu rodiče domů. Další kapitola se zabývá školní docházkou dětí v České republice, zejména požadavky k nástupu k povinné školní docházce. Kapitola čtyři je jedna ze stěžejních kapitol této výzkumné práce. Najdeme v ní vývojové aspekty školního věku. Pro tuto bakalářskou práci jsme zvolili dělení na mladší a starší školní věk. Poslední a stěžejní kapitolou je kapitola pět, která se zabývá vlivy zahraniční mise na školní docházku dítěte. Tato kapitola je rozčleněna do podkapitol psychosomatika, stres u dětí, deprese, dále pak behaviorální a emoční problémy, a také tam zahrnuli faktor odloučení.

V praktické části již popisujeme vlastní výzkumnou činnost. Cílem výzkumu je zmapovat situaci vojenských dětí během nasazení rodiče na misi, a druhým výzkumným cílem je na základě výsledků výzkumu navrhnout opatření, jak pomoci vojenským dětem a jejich rodinám. Na základě těchto výzkumných cílů jsme si stanovili pět výzkumných otázek: Do jaké míry souvisí účast rodiče vojáka na misi na školní výkon dítěte? Do jaké míry souvisí účast rodiče vojáka na misi na chování dítěte? Do jaké míry souvisí účast rodiče vojáka na misi na emoční složku dítěte? Do jaké míry souvisí účast rodiče vojáka na misi na rodinu? Zajímá se Armáda České republiky o vojenské rodiny během nasazení vojáka na misi?

Vzhledem k charakteru práce jsme zvolili kvalitativní přístup. Našeho výzkumu se zúčastnilo pět respondentů, kteří měli šesti dětí školního věku. Respondenti byli vybráni metodou samovýběru.

Data byla získána za pomoci polostrukturovaného rozhovoru, který byl nahráván na diktafon a mobilní telefon. Schéma rozhovoru bylo strukturováno tak, aby sytilo výzkumné otázky. Následné rozhovory byly přepsány, zredukovány v prvním řádu a kódovány. K analýze dat byla zvolena obsahová analýza.

Výsledky výzkumu prokázaly souvislost mezi účastí rodiče vojáka na zahraniční misi a školní docházkou dítěte, zejména v oblastech problémového chování a tím plynoucích školních problémů, vliv na studijní výsledky však prokázán nebyl. Dále se objevila souvislost

ve zvýšené nemocnosti dětí, kvalitě spánku a v jednom případě došlo i k enuréze. Další souvislost mezi účastí rodiče vojáka na misi a školní docházkou dítěte byla prokázána v oblasti emocí, konkrétně ve zvýšené vznětlivosti, podrážděnosti, zvýšené lítostivosti, smutku a plačtivosti. V jednom případě byla prokázána depresivita dítěte. Účast rodiče na misi má také dopad na samotnou rodinu a následné fungování partnerů po návratu vojáka z mise. Otázka zájmu Armády České republiky o vojenskou rodinu byla také zodpovězena. Konkrétně u jednoho útvaru došlo k přípravě rodinných příslušníků na odjezd rodiče vojáka na zahraniční misi, v druhém případě došlo k informovanosti rodin měsíc po úmrtí vojáka na zahraniční misi a ve zbylých třech případech se armáda neangažovala vůbec.

Z výsledku výzkumu vyplývá, že České děti neprokazují vyšší známky strádání během účasti rodiče vojáka na misi, přes to je zde prostor ke zlepšování jak v oblasti školy, tak oblasti armády.

Diskuze byla věnována limitům práce, a také srovnání výše uvedených výsledků se zahraničními studii. V diskuzi se také nachází možná aplikace výzkumu do budoucna, a také praktické využití poznatků v praxi.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY

1. Abe, J. A. A., & Izard, C. E. (1999). *The Developmental Functions of Emotions: An Analysis in Terms of Differential Emotions Theory*. *Cognition & Emotion*, 13(5), 523–549. doi:10.1080/026999399379177
2. Agentura personalistiky, A. (2018). *Jak se stát vojákem armády České republiky*. Získáno 12.12.2018 z Armáda České republiky: <https://kariera.army.cz/>
3. Allen, M., & Staley, L. (2007). *Helping children cope when a loved one is on military deployment*. *Young Children*, 62, 82–87
4. Angrist, J. D., & Johnson, J. H. (2000). *Effects of Work-Related Absences on Families: Evidence from the Gulf War*. *ILR Review*, 54(1), 41–58. doi:10.1177/001979390005400103
5. Applewhite, L. W., & Mays, R. A. (1996). *Parent-child separation: A comparison of maternally and paternally separated children in military families*. *Child & Adolescent Social Work Journal*, 13(1), 23–39. doi:10.1007/bf01876593
6. Army.cz (2019). *Aktuální mise*. Získáno 20.1.2019 z Mise Armády České republiky: <http://www.mise.army.cz/aktualni-mise/default.htm>
7. Barnes, V. A., Davis, H., & Treiber, F. A. (2007). *Perceived Stress, Heart Rate, and Blood Pressure among Adolescents with Family Members Deployed in Operation Iraqi Freedom*. *Military Medicine*, 172(1), 40–43. doi:10.7205/milmed.172.1.40
8. Bokhorst, C. L., Sumter, S. R., & Westenberg, P. M. (2010). *Social Support from Parents, Friends, Classmates, and Teachers in Children and Adolescents Aged 9 to 18 Years: Who Is Perceived as Most Supportive?* *Social Development*, 19(2), 417–426. doi:10.1111/j.1467-9507.2009.00540.x
9. Bowen, G. L., Mancini, J. A., Martin, J. A., Ware, W. B., & Nelson, J. P. (2003). *Promoting the Adaptation of Military Families: An Empirical Test of a Community Practice Model**. *Family Relations*, 52(1), 33–44. doi:10.1111/j.1741-3729.2003.00033.x
10. ČESKO. Zákon č. 221/1999 Sb. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2019 [cit. 19. 4. 2019]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-221>
11. De Pedro, K. M. T., Astor, R. A., Benbenishty, R., Estrada, J., Smith, G. R. D., & Esqueda, M. C. (2011). *The Children of Military Service Members. Review of Educational Research*, 81(4), 566–618. doi:10.3102/0034654311423537
12. Disman, M. (2000). *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum.

13. Dziaková, O. (2009). *Vojenská psychologie*. Praha: Triton.
14. Flake, E. M., Davis, B. E., Johnson, P. L., & Middleton, L. S. (2009). *The Psychosocial Effects of Deployment on Military Children*. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 30(4), 271–278. doi:10.1097/dbp.0b013e3181aac6e4
15. Forrest, W., Edwards, B., & Daraganova, G. (2018). *The intergenerational consequences of war: anxiety, depression, suicidality, and mental health among the children of war veterans*. *International Journal of Epidemiology*. doi:10.1093/ije/dyy040
16. Frydenberg, E. (2008). *Adolescent coping. Advances in theory, practise, and research*. New York: Routledge.
17. Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání*. Praha: Portál.
18. Hisle-Gorman, E., Harrington, D., Nylund, C. M., Tercyak, K. P., Anthony, B. J., & Gorman, G. H. (2015). *Impact of Parents' Wartime Military Deployment and Injury on Young Children's Safety and Mental Health*. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 54(4), 294–301. doi:10.1016/j.jaac.2014.12.017
19. Huebner, A. J., Mancini, J. A., Bowen, G. L., & Orthner, D. K. (2009). *Shadowed by War: Building Community Capacity to Support Military Families*. *Family Relations*, 58(2), 216–228. doi:10.1111/j.1741-3729.2008.00548.x
20. Huebner, A. J., Mancini, J. A., Wilcox, R. M., Grass, S. R., & Grass, G. A. (2007). *Parental Deployment and Youth in Military Families: Exploring Uncertainty and Ambiguous Loss**. *Family Relations*, 56(2), 112–122. doi:10.1111/j.1741-3729.2007.00445.x
21. Chandra, A., Lara-Cinisomo, S., Jaycox, L. H., Tanielian, T., Burns, R. M., Ruder, T., & Han, B. (2009). *Children on the Homefront: The Experience of Children From Military Families*. *PEDIATRICS*, 125(1), 16–25. doi:10.1542/peds.2009-1180
22. Chandra, A., Martin, L. T., Hawkins, S. A., & Richardson, A. (2010). *The Impact of Parental Deployment on Child Social and Emotional Functioning: Perspectives of School Staff*. *Journal of Adolescent Health*, 46(3), 218–223. doi:10.1016/j.jadohealth.2009.10.009
23. Chartrand, M. M., Frank, D. A., White, L. F., & Shope, T. R. (2008). *Effect of Parents' Wartime Deployment on the Behavior of Young Children in Military Families*. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 162(11), 1009. doi:10.1001/archpedi.162.11.1009
24. Jackson, B. (2001) Mediators of the gender difference in rumination.

25. Janus, M., & Duku, E. (2007). *The School Entry Gap: Socioeconomic, Family, and Health Factors Associated With Children's School Readiness to Learn*. *Early Education & Development*, 18(3), 375–403. doi:10.1080/10409280701610796a
26. Langmeier J. Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, a.s.
27. Lau, J. Y. et al. (2011). Molyneaux, E., Telman, M. D. *The plasticity of Bel*. *Hum. Dev.*, 42(6), 679-693.
28. Lester, P., Peterson, K., Reeves, J., Knauss, L., Glover, D., Mogil, C., ... Beardslee, W. (2010). *The Long War and Parental Combat Deployment: Effects on Military Children and At-Home Spouses*. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 49(4), 310–320. doi:10.1016/j.jaac.2010.01.003
29. Lincoln, A., Swift, E., & Shorteno-Fraser, M. (2008). *Psychological adjustment and treatment of children and families with parents deployed in military combat*. *Journal of Clinical Psychology*, 64(8), 984–992. doi:10.1002/jclp.20520
30. Lopez, N. L., et al., (2001) *Prenatal disciplinary history, current levels of empathy, and moral rearing in young adults*. *NAJP*, 3(1), 193-204
31. Majer, P. (2003). *Armáda České republiky a zahraniční mise*. Ministerstvo obrany ČR - Agentura vojenských informací a služeb.
32. Masten, A. S., Roisman, G. I., Long, J. D., Burt, K. B., Obradović, J., Riley, J. R., ... Tellegen, A. (2005). *Developmental Cascades: Linking Academic Achievement and Externalizing and Internalizing Symptoms Over 20 Years*. *Developmental Psychology*, 41(5), 733–746. doi:10.1037/0012-1649.41.5.733
33. Matějček. (2011). *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: Portál, s.r.o.
34. Matějček, Z. P. (1998). *Radosti a starosti, předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. Praha: Jinočany: H+H.
35. Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
36. Mertin, V. (2003). *Problémové dítě a hra*. Praha: Raabe.
37. Miovský, M. (2010). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
38. Mmari, K., Roche, K. M., Sudhinaraset, M., & Blum, R. (2008). *When a Parent Goes Off to War*. *Youth & Society*, 40(4), 455–475. doi:10.1177/0044118x08327873

39. Morschitzky, H. S. (2012). *Když duše mluví řečí těla: stručný přehled psychosomatiky*. Praha: Portál, s.r.o.
40. Olecká, I. I. (2010). *Metodologie vědecko-výzkumné činnosti*. Olomouc: Moravská vysoká škola Olomouc.
41. Pexton, S., Farrants, J., & Yule, W. (2017). *The impact of fathers' military deployment on child adjustment. The support needs of primary school children and their families separated during active military service: A pilot study*. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 23(1), 110–124. doi:10.1177/1359104517724494
42. Piaget, J. I. (2014). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, s.r.o.
43. Poněšický, J. (2014). *Psychosomatika: pro lékaře, psychoterapeuty i laiky*. Praha 10: Triton.
44. Pugnerová, M. K. (2016). *Přehled poruch psychického vývoje*. Praha: Grada.
45. Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., Hershey, K. L., & Fisher, P. (2001). *Investigations of Temperament at Three to Seven Years: The Children's Behavior Questionnaire*. *Child Development*, 72(5), 1394–1408. doi:10.1111/1467-8624.00355
46. Sevy, S., Hassoun, Y., Bechara, A., Yechiam, E., Napolitano, B., Burdick, K., ... Malhotra, A. (2006). *Emotion-based decision-making in healthy subjects: short-term effects of reducing dopamine levels*. *Psychopharmacology*, 188(2), 228–235. doi:10.1007/s00213-006-0450-z
47. Solodow, W. (1999). The meaning of development in middle school. In Cohen, J.M. (Eds.), *Educating minds and hearts. Social emotional learning and the passage into adolescence*. New York: Teachers College Press, 24-40.
48. Stephen V. Bowles, P. T. (2017). *Handbook Of Military Psychology Clinical And Organizational*. Washington, DC, USA: Springer International Publishing.
49. Stites, M. L. (2015). *How Early Childhood Teachers Perceive the Educational Needs of Military Dependent Children*. *Early Childhood Education Journal*, 44(2), 107–117. doi:10.1007/s10643-015-0698-1
50. Šolcová, I. P. (2018). *Emoce: regulace a vývoj v průběhu života*. Pardubice: Grada Publishing, a.s.
51. Šporclová, V. (2011). *Nástup dítěte do školy a možné problémy spojené tímto vývojovým mezníkem*. Praha: Univerzita Karlova.

52. Thompson, R. A. (1999). *The individual child: Temperament, emotion, self, and personality*. In M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Eds.), . Mahwah, NJ, US.
53. Thompson, R. A. (1999). The individual child: Temperament, emotion, self, and personality. In M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Eds.), *Developmental psychology: An advanced textbook* (pp. 377-409). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
54. Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: Proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, s.r.o.
55. Úřad pro obrannou standardizaci (2015) *AAP-06(2015) Slovník NATO s termíny a definicemi (anglicky a francouzsky)*. Praha
56. Vágnerová, M. (2000). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál.
57. Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I: Dětství a dospívání* . Praha: Karolinum .
58. VI. Hort, M. H. (2008). *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Praha 8: Portál, s.r.o.
59. Výrost, J. I. (2001). *Aplikovaná sociální psychologie II*. Praha: Grada Publishing.
60. White, C. J., de Burgh, H. T., Fear, N. T., & Iversen, A. C. (2011). *The impact of deployment to Iraq or Afghanistan on military children: A review of the literature*. International Review of Psychiatry, 23(2), 210–217.doi:10.3109/09540261.2011.560143

SEZNAM ZKRATEK

AČR	Armáda České republiky
NATO	Severoatlantická aliance
PTSD	Postrumatická stresová porucha

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: kódování a zařazení do group	37
Tabulka 2: Četnost kódu v groupách.....	38

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Schéma otázek polostrukturovaných rozhovorů

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Schéma otázek polostrukturovaných rozhovorů

Otázky směřované na rodiče dětí jejichž druhý rodič se zúčastnil vojenské zahraniční mise:

1. Změnilo se chování dítěte doma? Jak?
2. Změnila se doba spánku?
3. Zdály se mu/jí nějaké sny, noční můry?
4. Jak dobře usínal/a?
5. Budil/a se dobře?
6. Měl/a dostatek energie po spánku?
7. Nezačal se znovu pomočovat i když to předtím nedělal?
8. Jakým způsobem reaguje, všímáte si změn chování? Jakých?
9. Změnila se v poslední době jeho chuť k jídlu? Jí více či méně?
10. Je v poslední době více nemocný?
11. Netrápí ho častěji nějaké bolesti, jako je např bolest hlavy, břicha, nohou...?
12. Stěžoval/a na zrychlený tep, časté horečky, dýchavičnost?
13. Změnila se nějak jeho/její řeči?
14. Objevili se nějaké nové obavy, strachy, fobie, které dříve neměl/a?
15. Scházel/a se s kamarády?
16. Změnila se domácí příprava? Jak?
17. Byla příprava do školy náročnější, v čem?
18. Změnil se jeho/její prospěch ve škole?
19. Změnil se jeho/její vztah ke škole?
20. Nosil/a ze školy nějaké poznámky?
21. Máte pocit, že by byl roztěkanější, nebyl schopen dávat nebo udržet pozornost?
22. Pamatuje si hůře/méně než dříve, v čem se to projevuje?
23. Máte pocit, že by došlo ke změně řečového projevu?
24. Máte pocit, že by došlo ke změně jeho úsudku?
25. Je schopen/a si naplánovat činnost a dodržet jí?
26. Jaká je jeho/její nálada?
27. Je více vznětlivý/a?
28. Mluví s vámi o svých problémech? O tom, jak se cítí?

29. Máte pocit, že by byl/a nervóznější nebo naopak smutnější?
30. Spí s vámi dítě po dobu nepřítomnosti partnera v posteli?
31. Změnil se nějak váš vztah podobu nepřítomnosti?
32. Stává se, že by vás dítě nechtělo pustit z domu nebo je k vám naopak lhostejný?
33. Vyžaduje dítě větší pozornost?
34. Jak děti reagují na návrat?
35. Jak dlouho si zvykají?
36. Máte někoho, o koho se můžete opřít? Koho?
37. Máte nějaké strategie, jak to vše zvládat?
38. Cítíte se ve stresu?
39. Jak jste doma zvládali situaci s úmrtím vojákům, jak na to reagovali děti? Informovala vás AČR nějak?