

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Problematika motivace ve výchově a vzdělávání žáků středního školního věku
v dětském domově**

Klára Mikušová

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Problematika motivace ve výchově a vzdělávání žáků středního školního věku v dětském domově“ vypracovala samostatně a použila jsem prameny, které jsou řádně citovány a zapsány v seznamu použitých zdrojů.

V Olomouci dne 18.04. 2024

.....

Klára Mikůšová

Poděkování

V první řadě bych chtěla poděkovat vedoucí své diplomové práce Mgr. Bc. Marcelu Otavové, Ph.D., za její profesionální a laskavé vedení mé diplomové práce. Velmi si vážím nejen odborné pomoci, ale i cenných rad a podnětů, které mi poskytla. Její neocenitelná podpora během celého procesu výzkumu a psaní byla pro mě velmi důležitá a cením si jí. Rovněž bych také ráda poděkovala vedení dětského domova Mgr. Radovanu Pokornému, za jeho podporu a spolupráci během celého výzkumu. Nezapomínám ani na všechny vychovatelky a děti, které mi věnovaly svůj čas a sdílely se mnou své poznatky a zkušenosti. A nakonec, velké díky patří mým blízkým za jejich neustálou podporu, povzbuzení a pomoc v průběhu mého studia.

Anotace

Jméno a příjmení:	Klára Mikušová
Katedra:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	Mgr. Bc. Marcela Otavová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2024

Název práce:	Problematika motivace ve výchově a vzdělávání žáků středního školního věku v dětském domově
Název práce v angličtině:	The issue of motivation in the upbringing and education of fourth and fifth graders in a children's home
Zvolený typ práce:	Výzkumná práce – zpracování primárních dat
Anotace práce:	Teoretická část diplomové práce se zaměřuje na definici pojmů spojených s výchovou a vzděláváním mladších žáků v prostředí dětského domova. Hlavním cílem práce je prostřednictvím kombinace kvantitativního a kvalitativního výzkumu zjistit úroveň motivace dětí v oblasti vzdělávání, faktory, které je motivují, existenci cílů a hodnocení školních výsledků ve vybraném dětském domově.
Klíčová slova:	Motivace, mladší školní věk, výchova, dětský domov, dotazník, rozhovor
Anotace v angličtině:	The theoretical part of the diploma thesis focuses on defining terms related to the upbringing and education of younger students in the environment of a children's home. The main goal of the diploma thesis is to use a combination of quantitative and qualitative research to determine the level of children's motivation in education, the factors that motivate them, the existence of goals, and the evaluation of academic results in a selected children's home.
Klíčová slova v angličtině:	Motivation, early school age, upbringing, children's home, questionnaire, interview
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1: Standardizovaný dotazník pro žáky Příloha č. 2: Otázky k rozhovoru pro vychovatele Příloha č. 3: Přepis polostrukturovaného rozhovoru – Pedagog A a výzkumník (V) Příloha č. 4: Přepis polostrukturovaného rozhovoru – Pedagog B Příloha č. 5: Přepis polostrukturovaného rozhovoru – Pedagog C Příloha č. 6: Přepis rozhovoru – Pedagog D Příloha č. 7: Přepis polostrukturovaného rozhovoru – Pedagog E
Rozsah práce:	117 stran
Jazyk práce:	Český

Obsah

ÚVOD	8
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 MOTIVACE	11
1.1 Vymezení termínu motivace	11
1.2 Motiv	12
1.3 Druhy motivace	13
1.3.1 Vnitřní a vnější motivace	13
1.4 Ostatní teorie motivace.....	15
1.4.1 Teorie pudů podle Sigmunda Freuda	15
1.4.2 Murrayho teorie potřeb.....	16
1.4.3 Maslowova hierarchie lidských potřeb	16
1.4.4 Sebedeterminační teorie	17
2 CHARAKTERISTIKA ŽÁKA	19
2.1 Obecná charakteristika	19
2.2 Vývojové období žáka.....	19
2.3 Emoční vývoj a formování sociální identity	20
2.4 Úrovně školní úspěšnosti	22
2.4.1 Úroveň společenská.....	22
2.4.2 Úroveň pedagogická.....	22
2.4.3 Úroveň psychologická.....	23
2.5 Náhradní péče v mladším školním věku	23
3 VÝCHOVA	25
3.1 Výchova	25
3.2 Výchovné styly.....	25
3.3 Výchovné přístupy podle Lewina	26
3.4 Odměna a trest ve výchově	27

3.5	Trendy ve výchově dle jednotlivých autorů	28
3.5.1	Uvolněné rodičovství podle Koucké	28
3.5.2	Umění vzájemného respektu: Životní filozofie manželů Kopřivových	29
3.6	Rodičovský vzor.....	30
4	DĚTSKÝ DOMOV	31
4.1	Obecně o dětském domově jako o ústavu	31
4.2	Ústavní výchova a její nařízení	32
4.2.1	Diagnostický ústav	33
4.2.2	Výchovný ústav.....	34
4.2.3	Dětský domov se školou	34
4.2.4	Dětský domov	35
4.3	Důvody pro umístění do náhradní péče.....	35
4.3.1	Analýza umístění dětí do institucí poskytujících ústavní a ochrannou výchovu 36	
4.4	Organizace chodu dětského domova podle MŠMT	37
5	VYCHOVATEL.....	39
5.1	Právní nároky na kvalifikaci vychovatele	39
5.2	Kompetence vychovatele	40
5.3	Osobnost vychovatele	40
5.4	Role a úkoly vychovatele	42
II	PRAKTICKÁ ČÁST	44
6	PŘÍPADOVÁ STUDIE	44
6.1	Stanovení výzkumného problému	45
6.2	Cíle výzkumného šetření	45
6.3	Metodologie práce.....	46
6.4	Charakteristika výzkumného šetření	47
6.4.1	Výzkumný soubor	48

6.4.2	Výzkumné nástroje.....	59
6.5	Analýza a interpretace výsledků.....	64
6.6	Závěry a diskuse výsledků výzkumného šetření	93
ZÁVĚR.....		103
POUŽITÉ ZDROJE.....		106
SEZNAM ZÁKONŮ		112
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK		113
SEZNAM OBRÁZKŮ.....		114
SEZNAM TABULEK		115
SEZNAM PŘÍLOH		117

ÚVOD

Každý jedinec se rodí s určitými genetickými charakteristikami, které mají vliv na naše životy. Tyhle genetické predispozice ovlivňují nejen naše fyzické vlastnosti, ale také naše schopnosti a možnosti. Jsme formováni nejen tím, jak vypadáme, ale i našimi intelektuálními schopnostmi a oblastmi, ve kterých můžeme vyniknout, ať už jsou to naše silné stránky či oblasti, ve kterých můžeme mít určité limity. Tyhle vlastnosti jsou často dědičné a předávají se z generace na generaci. Nicméně, naše životy nejsou jen výsledkem genetických faktorů; další okolnosti hrají klíčovou roli v utváření našich životů. Mezi tyhle faktory můžeme řadit místo našeho narození a prostředí, ve kterém vyrůstáme.

V ideálním světě bychom se všichni narodili do rodin, které touží po dítěti a pečlivě se na jeho příchod připravují. Dítě by bylo vítáno s láskou a očekáváním, a rodina by byla schopná plnit všechny jeho potřeby s láskou a péčí. Bohužel však realita se občas odchyluje od tohoto ideálu a mnoho dětí se narodí do rodin, kde jsou problémy a péče není dostatečná. V extrémních případech je nutné, aby zasáhl odbor sociálně-právní ochrany dětí.

V případě, kdy je rodina z jakéhokoliv důvodu považována za nevhodnou, dochází k umístění dítěte do ústavní péče nebo do pěstounské rodiny. Tenhle přesun často představuje pro dítě velkou zátěž a může se negativně projevit i na jeho školních výsledcích.

Kvalita vzdělávání je pro děti vyrůstající v dětských domovech klíčovým prvkem, který ovlivňuje jejich budoucí vyhlídky vstoupit na trh práce a zapojit se do společnosti. Získané vzdělání může zásadně ovlivnit jejich schopnost konkurovat na trhu práce a úspěšně se začlenit do běžného života.

Podle studie Gottwaldové je nedostatečná osobní motivace často uváděna jako hlavní příčina nedokončení vzdělání u dětí z dětských domovů. Tenhle faktor je pak často spojen s obtížemi při začleňování do trhu práce. Nedostatek osobní motivace může snížit šance těchto dětí na nalezení stabilního zaměstnání, což následovně ovlivňuje jejich profesní úspěchy a možnosti v budoucnu (Gottwaldová a kol., 2006).

Tomeš (2011, str 68) se ve své publikaci zabývá podstatou problému, která spočívá v nutnosti věnovat pozornost oblasti vzdělávání u dětí z ústavní péče. Podstata tohoto problému by se mohla shrnout slovy „*Výsledek procesu vzdělávání předurčuje sociální status člověka. V současné době je předpokladem pro úspěšnou účast na trhu práce, tj. má sociální dopady*

na postavení člověka ve společnosti. Nedostatek vzdělávání je jednou z možných příčin chudoby, která je charakterizována i jako důsledek nedostupnosti vzdělávání. Nedostatečný přístup ke vzdělávání je jedním z důležitých předpokladů pro setrvání v sociální pasti.“

Při rozhodování o tématu své diplomové práce jsem dlouho váhala, než jsem konečně našla inspiraci ve vlastní zkušenosti s náhradní péčí. Před patnácti lety jsme se spolu se starší sestrou ocitly v dětském domově, který jsme pak nazývaly domovem po dalších dvanáct let. Během našeho pobytu v tomto dětském domově nás vždy podněcovali k učení a vzdělání bylo vždy na prvním místě. Nedávno, když jsem se do tohoto domova vrátila jako vychovatelka, jsem položila devítiletému chlapci otázku: „*Čím bys chtěl být, až vyrosteš?*“ Jeho odpověď mě šokovala: „*Proč bych měl pracovat? Já budu dostávat finanční podporu od státu jako můj táta*“. Tahle situace mě hluboce zasáhla a poskytla mi inspiraci pro téma mé diplomové práce, která se zaměřuje na současnou motivaci ke vzdělání dětí v dětském domově, který pro mě a mou sestru představoval domov v našem dětství.

Hlavním cílem mé diplomové práce je zjistit míru motivace ke vzdělání dětí středního školního věku, které žijí v dětském domově. Tenhle výzkum se zaměřuje na pohled jak samotných dětí, tak i vychovatelů v daném prostředí. Sestavila jsem konkrétní dílčí cíle, které odpovídají podstatným oblastem zkoumání, které mi pomohou získat celkový pohled na situaci. Cílem mé práce je nejen zjistit, jak žáci hodnotí své školní výsledky, ale také najít faktory, které je motivují ke vzdělávání, zhodnotit význam vzdělání v jejich životě a zjistit, zda mají stanovené cíle, kterých by chtěli v budoucnu dosáhnout.

Teoretická část diplomové práce je rozdělena do pěti kapitol, které zkoumají základní pojmy motivace a charakteristiky mladších žáků. Zmíněno je také to, jak děti vnímají náhradní péči jak v mladším, tak ve středním školním věku. Třetí kapitola se věnuje obecně výchově, zatímco čtvrtá kapitola popisuje specifika dětských domovů, včetně legislativy a organizace těchto zařízení. Poslední kapitola teoretické části rozebírá roli vychovatele a jeho význam v souvislosti péče o děti v dětském domově.

Pro účely praktické části, která se zabývá výše uvedenými cíli, jsou použity metody dotazníků s uzavřenými polytomickými odpověďmi. Kromě toho jsou využity polostrukturované rozhovory. Praktická část dále zahrnuje analýzu osobní dokumentace dětí. Poslední číslovaná podkapitola, označená číslem, obsahuje závěry a diskusi provedeného výzkumu s porovnáním s jinými studiemi. V závěru tohoto dokumentu nalezneme komplexní

souhrn této diplomové práce a přehled odpovědí na naše výzkumné otázky. Celá výzkumná část je prováděna v konkrétním dětském domově s omezeným vzorkem, což umožňuje považovat tuto diplomovou práci za případovou studii.

„Nejvíce je třeba, abychom své děti víc milovali, ne ústy, ale činy, abychom se o ně víc starali a víc s nimi žili“ (Čapek a kol., 2013, str. 23).

I TEORETICKÁ ČÁST

1 MOTIVACE

Od nepaměti lidé usilovali o celkové pochopení a výklad pohnutek, které stojí za chováním jednotlivců i chováním ostatních. Jejich touha spočívala z touhy proniknout do kořenů, co přesně pohání lidi k jejich konkrétním činům, a proč projevují specifické vzorce chování. Motivace, jak byla v historii pojmána se jevila jako tajemný a podivuhodný fenomén, neboť podstatu motivace nešlo přímo sledovat, fyzicky vnímat ani přesně kvantifikovat. Zůstávala jako fenomén, jejíž odhad lze provést pouze na základě toho, jak lidé konají, a jakým způsobem vyjadřují své myšlenky a pocity prostřednictvím slov a činů. Trvalý zájem o motivaci pramení z touhy po hlubším porozumění lidské povahy a širokého pozadí, který formuje náš osobní svět. Tahle spolupráce disciplín přispívá k celkovému pochopení faktorů ovlivňujících motivaci a poskytuje hlubší perspektivu na rozmanitost lidského chování. (Wladkowski, 2011).

1.1 Vymezení termínu motivace

Problematika motivace tedy byla již delší dobu v popředí zájmu široké veřejnosti a stále je velmi probíraným tématem. Nespočet lidí by si přálo umět věštit chování jiných lidí. Není tedy divu, že se touto tematikou začalo zabývat mnoho odborníků, a to zvláště z řad psychologů, kteří se snažili výše zmíněné podněty chování blíže definovat a vysvětlit. Až na počátku 20. století se ustálil pojem motivace, jakožto psychologický termín (Hyhlík a Nakonečný, 1977). I přes poměrně dlouhou dobu studia motivace se psychologům stále ještě nezdařilo vytvořit jednotnou definici tohoto termínu, a tudíž existuje nespočet možností, který pojem motivace vymezují.

Pojem motivace má svůj původ v latinském slovese *movere*, což znamená hýbat. Definici motivace poskytuje Plháková, která ji rozumí jako *souhrn všech intrapsychických dynamických sil neboli motivů, které zpravidla aktivizují a organizují chování i prožívání s cílem změnit existující neuspokojivou situaci nebo dosáhnout něčeho pozitivního* (Plháková, 2004, str. 319).

„Motivace se nejčastěji vymezuje jako souhrn faktorů, které energizují, řídí a udržují průběh chování, jednání nebo činnosti jedince. Úroveň motivace je výsledkem kombinace stavu

jedince (jeho potřeb, zájmu apod.) a vnějších podnětů (incentiv), které tyto vztahy mohou vzbuzovat nebo ovlivňovat. Vnitřní stavy nebo pohnutky k činnosti jsou označovány termínem motivy. Motivem je nejčastěji potřeba jedince. Incentivem může být lákavý cíl (hračka, dobré jídlo...)“ (Kusák, Dařilek, 2001, str. 60).

V Švancarově analýze (2003) se pojem motivace jeví jako tendence jedince k aktivnímu výběrovému a organizovanému jednání. Tato teorie vysvětluje motivaci jako dynamickou sílu, která nejen stimuluje aktivní angažovanost jedince, ale také mu pomáhá utvářet priority a orientovat se v aktuálním okamžiku, identifikovat to, co Švancara považuje za podstatné.

Mareš (2013) popisuje motivaci jako systém vnitřních a vnějších faktorů, které formují lidské jednání. Tyto faktory působí tak, že 1. aktivizují lidské jednání, poskytují energii pro zahájení činnosti, 2. vyvolávají očekávání týkající se úkolu, jedince samotného a předpokládaného výsledku, 3. směřují jednání k určitému cíli a zároveň ho varují před nežádoucími vlivy, 4. udržují dynamiku jednání v procesu, umožňují jeho průběh a konečně 5. usnadňují zhodnocení vlastní činnosti a činnosti ostatních.

V závěru můžeme říct, že motivace představuje komplexní stav, který aktivizuje naše chování, ale také mu propůjčuje jasný směr a cíl. Motivace je vnímána jako síla, která v nás probouzí touhy, ať už se jedná o potřebu pít, jíst nebo dosahovat určitých cílů. Každý z nás se může rozhodnout, zda těmto touhám vyhoví, nebo ne (Atkinson, R., a kol., 2003). Hlavní formou motivace se nazývá počáteční fáze, jejímž úkolem je vzbudit aktivitu jedince a směřovat ho k definovanému cíli. Následná průběžná fáze motivace má za úkol udržet intenzitu počáteční aktivity na konstantní nebo vyšší úrovni a výsledná motivace se objeví až po dosažení určitého cíle. V případě úspěchu nabývá pozitivní podoby a zároveň posiluje celkovou úroveň motivace. Naopak v případě neúspěchu dochází k útlumu motivace, ztrátě zájmu a pocíťování strachu. Tímto způsobem lze pochopit dynamiku a rozmanitost motivace, která formuje lidské chování v různých situacích (Kusák, Dařilek, 2001).

1.2 Motiv

Abraham H. Maslow ve své publikaci definuje motiv následovně: „*Motiv je jakýkoliv vnitřní činitel, který člověka nebo jiný organismus vede k aktivitě*“ (Maslow, 2014, str. 177).

Při zkoumání motivace jako stavu nebo procesu se klade důraz na definici příčin lidského chování a jednání. Termínem motivy, nebo také pohnutky, označujeme vnitřní nebo vnější stimuly, které vedou k aktivaci našeho chování. Motivy zahrnují rozmanitou paletu faktorů, jako jsou lidské pudy, potřeby, zájmy, postoje, vztahy, sklony a tendence, které přímo nebo nepřímo ovlivňují náš pohyb k určitým činům. Během našeho lidského života dochází k vytvoření relativně pevného souboru motivů, který se nazývá hodnotový nebo motivační systém osobnosti. Tento hodnotový systém funguje jako takový rámec, který formuje naše rozhodnutí a jednání, a tím má vliv na celkovou motivaci a udává směr našeho života. Je potřeba si uvědomit, že motivace není pouze jednorázovým impulsem, ale spíše dlouhodobým procesem, který se neustále vyvíjí v reakci na různorodé vlivy a změny v životě každého z nás (Kohoutek, 1998).

S ohledem na bohatý rozsah motivů je klíčové provést jejich kategorizaci podle specifických forem. Ve své publikaci Nakonečný (2014, str. 174) rozděluje motivy do tří základních kategorií – *pudy, potřeby a zájmy*. K těmto kategoriím Kohoutek (1998, str. 60–61) připsal další specifickou formu motivů – *ideály*, někdy také označované jako hodnoty, které jsou společensky uznávané. Do těchto hodnot mohou být zařazeny různé politické, filozofické a ideologické postoje. Druhy motivů se liší obsahem; můžeme uvést jako příklady spojené s nasycením, sociálním sdružováním nebo výkonem. Formy motivů následně představují psychologické impulsy chování, které zastávají různé funkce (Nakonečný, 2014).

1.3 Druhy motivace

Motivaci lze rozdělit do rozmanitých kategorií a variant, přičemž tohle členění často vychází z různých postupů, přes které motivace vzniká a bývají v praxi využívány. Nejzákladnější typy motivace se řadí mezi formy motivace vnitřní a vnější, jak je podrobně rozebráno v nadcházejícím oddílu (Armstrong, 2007).

1.3.1 Vnitřní a vnější motivace

I přes časté rozdělení motivace do dvou hlavních kategorií, a to vnitřní (intrinsické) a vnější (extrinsické), se poslední výzkumy odborníků nesklání pouze k jednoduchému a striktnímu rozdělení. Nové poznatky naznačují, že u jednotlivce se mohou vyskytovat obě formy motivace a fungovat současně, což přináší komplexní pohled na tuto problematiku

(Mareš, 2013). Ve své publikaci z roku 2014 stejně jako Mareš (2013) naznačuje Nakonečný, že tyto dva typy motivace nelze vždy jednoznačně odlišit.

V souvislosti sociálního přístupu Buganová (1986) popisuje tři primární kategorie motivů, a to vnitřní, vnější a interiorizované sociální motivy. Toto rozdělení nám poskytuje ucelený pohled na dynamiku motivace a zohledňuje odlišné faktory chování jedince ve společnosti.

Teorie Deciho a Ryana (2000) popisuje vnitřní pohon jako důležitý faktor lidského jednání, který žene jedince k prozkoumávání nových informací, rozvoji a zdokonalování svých schopností, přijímání výzev a objevování nových poznatků a dovedností. Pojem vnitřní motivace je obvykle spojována s učebními aktivitami žáků, kde je tato forma motivace považována za mimořádně důležitou. Jelikož vnitřní motivace vychází z vnitřních zdrojů organismu, poskytuje jednotlivci hlubší vnitřní uspokojení než vnější faktory (vlastní překlad). Tato myšlenková perspektiva zdůrazňuje, že skutečná síla motivace spočívá ve vnitřním tahounu jedince, který hledá smysl, inspiraci a osobní zapojení v procesu učení a rozvoje.

Podle Armstronga (2007) lze uvažovat, že vnitřní motivace podněcuje první faktory, které vznikají skrze aktivitu jednotlivců, kteří se zapojují do specifické práce nebo směřují k definovanému cíli. Tento typ motivace pramení přímo z činnosti samotné a z dosažených výsledků, a není tedy podřízen vnějším podnětům nebo vlivům z okolí. Armstrong (2015) dále upozorňuje na klíčové faktory, jež ovlivňují vnitřní motivaci, především samostatnost, smysluplnost a touhu po dokonalosti.

V situacích, kdy jsme ovlivňováni rodiči, partnery nebo učiteli, můžeme hovořit o **vnější** motivaci. V těchto případech jsou vlivy a podněty vycházející z našeho okolí (Průcha, 2020) klíčovými faktory ovlivňující naše jednání.

V kontextu diskuse o motivech se často používá termín stimulující podněty, jak popisuje Nakonečný (2014). Tento pojem označuje faktory, které slouží k podněcování nebo podporování určitých aktivit nebo chování.

Cavington (1998) vytýká, že vnější motivace je efektivní pouze dočasně a má své omezení. Jedinci často inklinují k závislosti na předvídatelných odměnách, a když tyto odměny nebo tresty pominou, dochází k poklesu nebo úplné ztrátě motivace.

Rozlišení motivace ve školním prostředí nabízí pohled Lokšové a Lokši (1999), kteří se ve své publikaci zaměřili na jeho specifické prvky. Vnitřní motivace, podle jejich modelu, charakterizuje jedince, který vykonává určitou činnost z vnitřního stimulu a neočekává žádnou větší stimulaci, ocenění nebo odměnu. Žáci, kteří projevují vnitřní motivaci k učení se věnují školním úkolům spontánně a s radostí, přičemž jim učení přináší potěšení a dosažené výsledky jsou pro tyto žáky uspokojivé.

1.4 Ostatní teorie motivace

Rozmanitost teorií motivace je zjevná, ale žádnou nelze považovat za univerzálně přijímanou. Každá z těchto teorií má svůj vlastní charakter, a klíčovým kritériem pro jejich odlišnost je počet zohledňovaných primárních motivů. Sigmund Freud, původem z Příbora a zakladatel psychoanalýzy, vytvořil teorii, která se soustředí na dva základní pudy. Na druhé straně Henry Murray, autor významného a stále využívaného Tematického apercepčního testu (Thematic Apperception Test, zkráceně TAT), identifikoval několik desítek potřeb. Nemůžeme opomenout ani na Abrahama Maslowa, tvůrce známé pyramidy potřeb (Plháková, 2003). Každý z těchto významných myslitelů přistoupil k motivaci z odlišného úhlu a zdůraznil různé aspekty lidského chování.

1.4.1 Teorie pudů podle Sigmunda Freuda

Pojem pud zůstává stále významný v oblasti běžné psychologie. Většina lidí se ztotožňuje s tím, že jejich duševní život občas podléhá silám, které jsou mimo jejich vědomou racionální kontrolu. Tyto síly jsou někdy označovány jako vášně nebo, v neformálním jazyce „temné pudy“. V oblasti psychologie a psychiatrie byl termín pud používán k popisu rozmanitých pohnutek.

Vondráček a Holub ve své knize „Fantastické a magické z pohledu psychiatrie“ popisují pud zachování rodu, pud zachování jedince, pud sdružovací a pud pro zpříjemnění existence,

kteře následně dělí na pud vlastnický, sebeuplatnění a pud zdořivosti (Vondráček a Holub, 1968, str. 93, in Plháková, 2003).

Existence pudových motivací hraje klíčovou roli v rámci psychoanalytické teorie a praxe. Psychoanalytici se shodují, že lidské bytosti nereagují pouze na vnější podněty, ale také na vnitřní impulsy a nároky, které vytvářejí prostředí tvořené tělem a myslí. I když má pudové napětí povahu mentální, je pevně zakotveno v živém organismu jako celek a má své biologické kořeny. Tahle napětí, vychází z trvalých podnětů, motivují kognitivní a afektivní stavy, které následně formují samotné chování (Plháková, 2003).

1.4.2 Murrayho teorie potřeb

Henry Murray, americký psycholog působící ve 20. století, významně přispěl k uznání pojmu potřeba v oblasti psychologie. Jeho využití tohoto termínu bylo ekvivalentní s Freudovým pojmem pud. Murray ve svých výzkumech kategorizoval potřeby do dvou hlavních skupin – primární a sekundární. Základní biologické potřeby, označované jako primární, soustředí svou pozornost na uspokojení a regulaci periodických fyziologických procesů. Mezi ně řadíme nezbytnosti jako kyslík, voda a potrava, představující důležité aspekty pro udržení života. Naopak sekundární potřeby se týkají aspektů psychiky a osobnosti, přičemž jejich vzory formují základy lidské povahy. Murray předkládá myšlenku, že každá jednotlivá potřeba má schopnost ovlivňovat lidské chování, avšak také se mohou vzájemně koordinovat. Tyto interakce mohou zahrnovat spojení potřeb do jednoho aktu chování, vzájemnou podporu či naopak konflikt. V situaci podpory jedna potřeba slouží k uspokojení druhé, zatím v případě konfliktu dochází k vzájemnému tlumení nebo brzdění pohnutek (Plháková, 2003).

1.4.3 Maslowova hierarchie lidských potřeb

Plháková (2003) předkládá Maslowovu hierarchii potřeb. Americký psycholog Abraham Maslow (1908–1970) strávil část své profesní dráhy zaměřen na experimenty v oblasti přírodních věd, během kterých byl doktorandem u Harryho Harlowa. Paralelně projevoval zájem o oblast psychoanalýzy. V první polovině 60. let se stal Abraham Maslow klíčovou postavou v oblasti humanistické psychologie, která se postavila proti behaviorismu a psychoanalýze. V roce 1954 vydal knihu s názvem „Motivace a osobnost“ (Motivation

and personality), kde představil svou slavnou hierarchii potřeb, která ho proslavila po celém světě. Maslow se výrazně podílel na rozšířeném používání termínu „potřeba“ v současné psychologii. I přes svojí humanistickou orientaci Maslow předpokládá, že jádro lidských potřeb je biologicky předurčeno, ale s vrozenými potenciály pro další rozvoj a formování pod vlivem vnějších faktorů. Člověk má zároveň některé možnosti, které nejsme schopni nalézt u jiných živočišných druhů, především potřeba seberealizace nebo sebeaktualizace.

V Maslowově knize „Motivace a osobnost“ byly potřeby hierarchicky uspořádány do pěti úrovní, začínají těmi nejnižšími a končí těmi nejvyššími:

1. *Fyziologické potřeby, k nimž patří žízeň, hlad, sex, spánek atd.*
2. *Potřeby bezpečí: jistota, stabilita, spolehlivost, osvobození od strachu, potřeba atd.*
3. *Potřeby lásky, náklonnosti a potřeba někam patřit (potřeba sounáležitosti).*
4. *Potřeby uznání: potřeby dosažení úspěšného výkonu a potřeby prestiže.*
5. *Potřeby seberealizace, což je třída potřeb, která se týká žádosti člověka po sebenaplnění, jeho tendence uskutečnit své možnosti (Plháková, 2003, str. 369).*

1.4.4 Sebedeterminační teorie

Je mnoho teorií v psychologii, které se zabývají lidskou potřebou svobodně se rozhodovat a jednat, založených na pojmu „self“. Nakonečný (2014) tohle téma překládá jako sebejá, a které je často používáno ve stejném kontextu jako ego. Sebejá vyjadřuje žádaného činitele dynamiky osobnosti, tj. vnitřní uspořádání duševního života člověka.

Nakonečný uvádí, že k teorii determinujícího sebejá se vztahují dva motivy: *1. motiv konzistence sebejá* a *2. motiv zvyšování hodnoty sebejá*. Tyto motivy mají za úkol udržovat vnitřní rovnováhu, v praxi se následně projeví jako tendence zvyšování vlastní hodnoty. (Nakonečný, 2014, str. 365).

Sebedeterminační teorie motivace (dále jen SDT) říká, že nejde v první řadě o míru motivace, ale hlavně o její typ a kvalitu. V této publikaci nás nejvíce zaujala práce Ryana a Deciho, proto bychom se teď na ní více zaměřili.

Práce Ryana a Deciho byla publikována v polovině 80. let v USA. Jejich společná teorie vychází z humanistické psychologie a také z teorie vnitřní a vnější motivace. Ryan a Deci staví do popředí tři fundamentální potřeby (Nakonečný, 2014, str. 365):

1. *potřebu kompetence – vědomí, že mohu dosáhnout určitých cílů, naplní se při provádění činnosti, při které máme pocit osobní úspěšnosti, zdatnosti;*
2. *potřeby sociální vazby, sounáležitosti, dobrých mezilidských vztahů, bezpečí a jistoty;*
3. *potřeby autonomie – potřeba sám iniciovat a řídit činnost.*

Hlavním zdrojem podle SDT je sebejá, a to v tom kontextu, že člověk považuje sebe samotného za zdroj vlastního jednání (determinující sebejá). Osobnost člověka je ovlivňována svým okolím. Ryan a Deci (1990. cit. podle Nakonečný, 2014) uvádí, že snaha o vlastní determinaci může být buď podporována, anebo znemožňována silami prostředí.

SDT vychází z předpokladu, že lidé napříč věkovými i pohlavními rozdíly sdílí stejné potřeby, které jsou podstatné pro osobní růst, integritu a well-being. Tak jako fyziologické potřeby musí být naplněny, aby tělo správně fungovalo, musí být i základní psychologické potřeby uspokojeny, aby se naše osobnost mohla co nejlépe vyvíjet. Pokud některá z oblastí není naplněná, deprivace může způsobit pozorovatelný nedostatek v rozvoji. Což se potom odráží na typu motivace lidského chování a může mít dopady až na sebevědomí (Ryan & Deci, 2017).

2 CHARAKTERISTIKA ŽÁKA

2.1 Obecná charakteristika

Fáze mladšího školního věku představuje období, kdy jedinec prochází jednou z úvodních a významných proměn v jeho životě. Většina v tomto období přechází z mateřských školek do strukturovaného systému povinné školní docházky s ustáleným režimem, vysokými nároky a množstvím úkolů. Proto je důležité prozkoumat tuto fázi života z hlediska odborného pohledu a stanovit jeho časový rámec a současně si uvědomit důležité proměny v rozvoji tohoto období. Vymezení a pochopení těchto změn je velice důležité, neboť respondenti výzkumu této diplomové práce právě procházejí touto fází vývoje.

Krejčířová a Langmeier (2006) charakterizují tuto etapu jako období pragmatického realismu, kde se děti začínají intenzivně zajímat o fungování věcí a událostí ve svém okolí. Chtějí pochopit, jak svět kolem nich funguje a hledají stále přesnější vysvětlení. Tento vývojový rys je patrný v jejich komunikaci, tvorbě, psaní, čtení a hrách, kde projevují zvědavost a snahu porozumět světu kolem sebe. Tento věk je klíčovou fází v rozvoji jejich kognitivních schopností, formování identity a chápání reality.

Začátek školního vzdělávání je klíčovým momentem podle Thorové (2015) v období mladšího školního věku, kdy dítě vstupuje do nové etapy svého vývoje. Očekávání pedagogů i rodičů se v této fázi výrazně zvyšují v porovnání s obdobím stráveným v mateřské škole. Dosažené výsledky a hodnocení mohou u dětí vyvolávat stres a nedostatek motivace. Může se stát, že děti kvůli strachu z neúspěchu nejsou schopny se zapojit do jakékoliv činnosti. Během raného středního dětství se děti učí přijímat své nedostatky, což může vést k tomu, že začnou hledat chyby u svých vrstevníků a projevovat vůči nim kritický postoj a posměch. Tento proces se často stává součástí jejich sociálního a emocionálního vývoje v raném školním věku.

2.2 Vývojové období žáka

Rostoucí pohybové a další schopnosti dětí jsou výsledkem dynamického tělesného vývoje, který se v tomto období odehrává rovnoměrně a neustále. Porovnáme-li děti minulých generací s těmi dnešními, je patrné, že současní školáci jsou průměrně vyšší a fyzicky silnější než jejich předchůdci. Kromě postupného zdokonalování hrubé i jemné motoriky během celého

vývoje, který představuje základní aspekt formování budoucích pohybových schopností a celkové fyzické zdatnosti, je v tomto období důležité také rozvoj koordinace a vytrvalosti. Tento proces není jen fyzický, ale také ovlivňuje i kognitivní aspekty, jako je koncentrace, plánování a strategické myšlení. Děti se postupně učí lépe ovládat své tělo a zlepšovat své pohybové dovednosti prostřednictvím různých aktivit a her (Krejčířová, Langmeier, 2006).

Krejčířová a Langmeier (2006) ve své stejnojmenné publikaci uvádí, že pohyby dětí jsou plné energie, s vyšší silou svalů a výjimečnou koordinací celého těla. V této etapě také stoupá zájem o pohybové aktivity a sportovní výkony. Děti, které se cítí omezené nebo mají nižší fyzickou kondici, obvykle dosahují nižších výkonů a mohou ztratit motivaci k účasti v těchto aktivitách. Proto je nezbytné, aby byly podporovány a vedeny k účasti v těchto hrách s odpovídající pozorností a povzbuzením. V této fázi děti aktivně hledají své místo ve skupině vrstevníků, snaží se upoutat pozornost a získat si respekt v kolektivu.

Fyzická síla a obratnost dětí podle Krejčířové a Langmeiera (2006) mohou ovlivnit jejich sociální postavení v kolektivu. Jedinci s větší fyzickou zdatností často získávají obdiv a respekt od svých vrstevníků, což může vést k tomu, že se stanou lídry a vůdčími osobnostmi ve skupině. Na druhou stranu, děti s menší fyzickou silou a nižší obratností se mohou cítit nejistě a ostrčeně ve srovnání se svými vrstevníky. Tyhle zkušenosti mohou vyvolávat pocity osamělosti a nedostatku sebevědomí. Někdy se stávají terčem šikany nebo se vyhýbají aktivitám, které vyžadují fyzickou zdatnost. Proto je důležité, aby pedagogové a rodiče věnovali pozornost a pomáhali jim rozvíjet jejich sebevědomí a sociální dovednosti.

2.3 Emoční vývoj a formování sociální identity

V období tohoto vývoje začíná docházet k posílení schopností dítěte vyrovnávat se s emocemi a zvládat stresující situace. Podle studie Vágnerové (2012) jsou děti v tomto věku často plné optimismu a jejich emoční rovnováha je častým jevem, což jim dává schopnost vnímat věci s pozitivním přístupem. Tento stav emocionální vyváženosti umožňuje dětem lépe řešit obtíže a překážky, které jim přináší životní situace.

Thorová (2015) vyjadřuje odlišný názor, když tvrdí, že přílišný důraz na hodnocení a přísná disciplína, následovaná tresty, může vyvolat u dětí školní fobii a zvýšenou úzkost.

Je proto důležité, aby dospělí nejen pomáhali dětem porozumět emocím a vzájemného působení s ostatními, ale také rozvíjeli jejich schopnost vyjadřovat své emoce a učili je účinným strategiím pro zvládání stresujících situací. Tímto způsobem mohou lépe přizpůsobit své reakce na různé výzvy nejen ve škole, ale i v běžném životě.

Pro splnění těchto cílů je důležité věnovat dostatečný čas výuce základů komunikačních dovedností, pravidelnému procvičování dechových technik, účasti na imaginativních cvičeních a provádění relaxačních postupů pro tělo. Současně je nezbytné, aby se děti naučily hledat pozitivní stránky v různých situacích a efektivně zvládat negativní myšlenky, jak zdůrazňuje Thorová (2015). Zásadní je rovněž zaměřit se na práci s emocemi dětí, kde je důležité nejen pomáhat jim porozumět jejich vlastním emocím, ale také efektivně regulovat a vyjadřovat, aby byly schopny lépe zvládat výzvy a různé situace, které přináší jejich každodenní život.

V počátcích mladšího věku dítě není schopno utajit své emoce. Jeho emocionální stav je úplně zjevný. S přibývajícím věkem se mentální aspekty osobnosti stávají dominujícími a kontrola nad emocemi se zvyšuje, což vede k většímu zvládnutí vyjádření emocí (Máchová, 2002).

V období mladšího školního věku se otevírá nová kapitola v sociálním vývoji dítěte, což je zvláště patrné při nástupu do školy. Dítě se postupně odděluje od své rodiny a přizpůsobuje se novému prostředí, které může mít odlišné normy a hodnoty než jeho domov. Škola zavádí nové mezilidské vztahy s osobami mimo rodinu, včetně učitelů, spolužáků a dalších dětí z různých zájmových kroužků. Toto propojení s různorodými sociálními skupinami je klíčové pro formování identity dítěte a hledání jeho místa a role ve společnosti, jak naznačuje výzkum Čápa (1996).

V tomto školním věku nabývají sociální interakce důležitosti a představují klíčovou složku ve formování osobnosti dítěte. Takle období lze rozdělit do tří zásadních sfér:

1. Rodinné pouto: Rodina dítěti poskytuje základní oporu a emocionální stabilitu, které jsou klíčové v procesu jeho sociálního emocionálního růstu. Nicméně, rodinné prostředí také formuje dítěti normy, hodnoty a očekávání týkající se jeho vzdělávání a školního úspěchu, což může mít vliv na jeho adaptaci a chování v jiných sociálních prostředích.

2. Vliv školního prostředí: Škola představuje prostředí, kde se dítě setkává s rozmanitostí názorů, kultur a přístupů. Interakce s učiteli a spolužáky mu umožňují rozvíjet sociální dovednosti, učit se spolupracovat a respektovat odlišnosti. Tím získává důležité zkušenosti a dovednosti pro své budoucí úspěchy a vztahy ve společnosti.
3. Dynamika ve vrstevnických vztazích: Kontakt s vrstevníky je pro dítě klíčovým prvkem jeho sociálního rozvoje. Zde získává nejen důležité sociální dovednosti, ale také si formuje svou identitu a nalézá své místo v kolektivu (Vágnerová, 2012).

2.4 Úrovně školní úspěšnosti

Školní úspěch není pouze otázkou individuálního úsilí žáka, ale je ovlivněn širokou škálou faktorů, které zahrnují prostředí rodiny, podmínky ve škole, a dokonce i vnější sociální a ekonomické faktory. Kosíková (2011, str. 151) identifikuje tři klíčové úrovně, na kterých můžeme zkoumat tento komplexní jev. Nyní se podíváme na tyto tři zásadní perspektivy a jejich význam v kontextu školního prostředí a úspěchu žáků.

2.4.1 Úroveň společenská

Dle Kosíkové (2011) je školní úspěšnost ve společenském kontextu závislá na rodinném modelu, který odráží sociální prostředí, hodnoty a vnímání společenské prestiže a postavení. Každá rodina představuje svůj unikátní pohled na školní úspěch, který je odrazem individuálního přístupu. Někteří rodiče kladou velký důraz na veřejné prezentace výsledků svých potomků a často kladou na ně příliš vysoká očekávání, která mohou překračovat jejich schopnosti. Takle situace může vyvolat tlak na dítě a vytvářet nadměrný stres.

Kosíková rovněž poukazuje na tendenci rodičů neúspěšných žáků hledat vinu mimo rodinu, často směrem k pedagogům. Tenhle fenomén je znám jako chybný kauzální přisuzování, který spočívá v přiřazování příčin určitého jevu nebo chování žáka.

2.4.2 Úroveň pedagogická

Perspektiva pedagogické úrovně představuje hloubkovou analýzu mezi učitelem a žákem během procesu hodnocení jejich výkonů. Klíčovým aspektem je porozumění, jakým způsobem učitel posuzuje práci žáka a jak si žák sám hodnotí svůj úspěch. Zkoumáme, zda žák přijímá očekávání a kritéria stanovená učitelem a jak to ovlivňuje jeho vnímání sebe samotného a jeho postavení ve třídě. Existuje riziko, že učitel má zkreslenou představu o tom,

co je pro žáka úspěch a může klást na něj nepřiměřené nároky. Tento proces má významný dopad nejen na vzájemný vztah mezi žákem a učitelem a na žákovo sebepojetí, ale také na jeho začlenění do kolektivu ve třídě.

Je třeba mít na paměti, že každý žák vnímá a reaguje na pedagogické metody a hodnocení individuálně, což ovlivňuje jeho prožívání výuky a jeho úspěch ve škole (Kosíková, 2011).

2.4.3 Úroveň psychologická

Perspektiva psychologické úrovně nám otevírá důležité reflexe týkající se školního úspěchu z hlediska samotného žáka. Školní výkony mají vliv na formování žáka a jeho obrazu o sobě samém a způsob jakým se sám sebe hodnotí, což dále ovlivňuje jeho sebevědomí a osobní růst.

Sedláčková (2009, str. 19) v rámci svého zkoumání pojmu sebepojetí uvádí, že jde o „*kognitivní projev, který odráží subjektivní hodnocení a představu jednotlivce o sobě samém*“. Sebeпоjetí tvoří komplexní obraz individuální identity, který se formuje v interakci s okolím a je ovlivňován vnějšími vlivy a subjektivními prožitky. Jeho utváření zahrnuje nejen vnímání vlastních schopností, ale také srovnání s ostatními jednotlivci a osobní zkušenosti s úspěchy a neúspěchy.

2.5 Náhradní péče v mladším školním věku

S přechodem dětí do školního věku se mění způsob, jakým řešíme otázky týkající se jejich případného umístění do náhradní péče. Kromě zachování vazeb s rodinou je třeba brát v úvahu adaptaci na širší sociální prostředí, zejména školu, která hraje v tomto období klíčovou roli. Samotný přesun dětí z domácího prostředí do jiného místa představuje značný stres, protože se děti ocitají mimo svůj známý kruh lidí. Spolu s tím mohou mít obavy z toho, že budou mít problémy ve škole. Každý zásah do jejich života by měl být proveden s ohledem na tyto okolnosti. Pokud je nutné dítě z rodiny odebrat, ideálním řešením je péče o něj v rámci rozšířené rodiny, i když to může znamenat přerušování školní docházky.

V případě, že není možné udržet kontakt dítěte s jeho původní rodinou, je důležité omezit organizační péči na nejnutnější dobu. Nynější praxe, kdy jsou děti několik týdnů umístěny v diagnostických zařízeních a poté přemístěny do dětských domovů, představuje pro ně obrovskou zátěž, protože ztrácí rodinné vazby a jsou vystaveny nestabilitě nového prostředí (Ptáček, Kuželová, 2013).

Podle Ptáčka a Kuželové (2013) nejlepším řešením je péče, která poskytne dětem maximální stabilitu a zachová jejich sociální prostředí. Pěstounská péče zůstává preferovanou formou, zvláště pokud pěstouni mohou zajistit trvání školního života. Pokud to není možné, mohou být akceptovány individuální formy organizační péče, ale pouze na nezbytně nutnou dobu, kdy je třeba hledat stabilní řešení. V mladším školním věku je důležité dítě vnímat jako partnera a poskytovat mu informace o jeho situaci a budoucnosti.

Náhradní péče ve středním školním věku

Žáci středního školního věku většinou disponují schopností racionálního uvažování stejně jako dospělí, ale jejich emoční vývoj ještě není plně rozvinutý. I když se mohou v určitých situacích chovat vyzrálým způsobem, takové chování obvykle není výsledkem skutečné emocionální zralosti, ale spíše obranným mechanismem, právě u dětí, které prožily emocionální trauma. I přesto jsou starší žáci schopni přijímat dočasné odloučení od blízkých osob a známého prostředí, pokud jim je situace vhodným způsobem objasněna. Je nezbytné respektovat jejich názory a přání, i když to může být pro nás náročné. Krátkodobá institucionální péče může být přijatelná, ale dlouhodobě to není pro dítě ideální. V případě, že není možné dítě vychovávat v jeho původní rodině, je důležité co nejdříve zajistit jiné vhodné prostředí, kde se dítě může naučit sociálním dovednostem a získat pozitivní příklady zdravých vztahů, nejlépe v rodinném prostředí i když náhradním (Ptáček, Kuželová, 2013).

3 VÝCHOVA

3.1 Výchova

„Ve výchově je důležité znát dítě a rozumět mu a chovat se ve své vychovatelské životní roli tak, aby to odpovídalo jeho sklonům, jeho zájmům, jeho charakteru. Nedejme se zaslepit nějakou umělou výchovnou ideologií, ale snažme se sami si vytvořit představu o tom, kam a k čemu bychom rádi svým působením dítě dovedli. A pak přiměřujeme tento ideál skutečnosti, kterou tu ve svém dítěti máme. Poznejme jeho schopnosti a možnosti. Dítě nám nejčastěji samo naznačí, ukáže a svým způsobem řekne, co potřebuje“ (Matějček, 2000, str. 280).

Po mnoho generací se společnost věnuje problematice výchovy, a to prostřednictvím různých metod, přístupů a uznává její nezastupitelný význam. Podle Strašíkové (2004) lze najít inspiraci v myšlenkách Jana Amose Komenského, významné osobnosti v oblasti vzdělání, který stavěl do popředí, že *„výchova představuje klíčový faktor pro rozvoj lidské společnosti. Podstata výchovy by měla být harmonická, komplexní a měla by zahrnovat všechny důležité aspekty. Mezi klíčové zásady patří přiměřenost, aktivita, cílevědomost a důslednost“* (Komenský, in Strašíková, 2004, str. 214).

Pöslová (2020) ve své publikaci říká, že s ohledem na širokou škálu životních i pracovních zkušeností by považovala za vhodný přístup označovaný jako pevně a láskyplně. Podle této autorky má pro dítě klíčový význam rodičovská náklonnost a bezpodmínečné přijetí, stejně tak jako stanovení hranic, dodržování pravidel a vytvoření prostředí plného bezpečí. Bezpodmínečné přijetí vysvětluje Carl Rogers jako přijetí jednotlivce bez jakýchkoliv hodnotících soudů a možnost umožnit mu vyjádřit všechny své pocity, zážitky a myšlenky, bez ohledu na jejich povahu. Výchova je formující proces, kdy se jak rodič, tak i dítě postupně vyvíjejí. Každé dítě je jedinečné, a zkušenosti s výchovou nás neustále formují a odrážejí se v našem přístupu k výchově (Nykl, 2012).

3.2 Výchovné styly

Průcha a kol., (2003, str. 279) definují výchovné styly následujícím způsobem. Výchovný styl je *„souhrn záměrných i spontánních způsobu chování vychovatele k vychovávanému. Tradičně se uvádějí: autoritativní výchova, liberální výchova, demokratická výchova“*.

Pöslová (2020) upozorňuje, že přenos výchovných postupů a zkušeností mezi generacemi představuje komplexní dynamiku, která není jednoduše srovnatelná s předáváním štafetového kolíku. Toto spojení závisí na našich vrozených osobnostních predispozicích a charakterových vlastnostech, které se utvářejí v průběhu celého života. Hlavní roli zde hrají rodiče, kteří fungují jako přenašeči výchovných přístupů, a na druhé straně dítě, jež tyto postupy přijímá a integruje do své vlastní výchovné zkušenosti. Tímto vzniká vzájemná interakce, která formuje vývojový směr výchovy a zanechává stopy v osobnostním růstu jedince.

Postoj k výchově, jak poukazuje Matějček (2015), vyplývá ze zážitků z našeho dětství, bez ohledu na to, zda jsou spojeny s radostí či nepříjemností. Naše životní zkušenosti formují naše představy o tom, jak by měla vypadat výchova a jaký styl v ní zvolit. I když si možná neuvědomujeme, jak moc velký vliv mají tyto zážitky na naše rodičovské rozhodnutí, tak ve skutečnosti hrají klíčovou roli. Při výchově dětí, když se rozhodujeme, podvědomě volíme metody, které jsme zažili na vlastní kůži, a snažíme se vyvarovat těm, které nám připadají negativní na základě našich vlastních negativních zážitků.

3.3 Výchovné přístupy podle Lewina

Kurt Lewin je považován za inovátora zkoumání výchovných stylů. On a jeho kolegové vytvořili typologii výchovných stylů, která zahrnuje celkem tři přístupy k výchově. Jeho koncept tří výchovných stylů, který vznikl z výzkumu v roce 1939, poskytl inspiraci pro mnoho dalších. Termíny a pojmy, které ve své teorii představil, jsou v současné době stále používané (Čáp, 1996, str 142).

- 1) *Autokratický přístup*
- 2) *Demokratický přístup*
- 3) *Liberální přístup*

Čáp (1996) popsal průběh výzkumu následovně: Pro lepší pochopení různých výchovných přístupů, provedl se experiment na skupině žáků ve věku 10 až 11 let. Tahle skupina se pravidelně scházela jednou týdně, aby společně podnikali zajímavé aktivity. Po dobu šesti týdnů byla tato skupina žáků vedena třemi vedoucími. Jeden z nich volil přístup nazývaný autokracie, druhý vedl skupinku demokratickým (tak trochu víc sociálně integrovaný) stylem,

a poslední zastával styl liberální (takový svobodnější, liberální přístup k vedení). Všechny výsledky z této studie byly zdokumentovány.

V tomto výzkumu bylo zjištěno, že jak se děti chovaly a dosahovaly svých cílů, bylo hodně ovlivněno tím, jak byly vedeny. Styly vedení, které používali vedoucí, měly blízký vztah k tomu, jak se děti chovaly a prožívaly různé situace. Výsledky ukázaly, že způsob vedení nebyl pouze závislý na osobnosti konkrétního vedoucího. Dokonce bylo zaznamenáno, že stejný dospělý byl schopen měnit své přístupy vedení, což ovlivňovalo chování dětí. Když si děti zvykly na určitý styl vedení, mělo to vliv na jejich chování i při setkání s novým vedoucím, který uplatňoval odlišný přístup (Čáp, 1996).

V průběhu experimentu bylo zjištěno, že autokratické vedení vedlo k vyššímu napětí, agresivitě a dominantnosti mezi dětmi, vyústěním byla i společná agrese vůči vyučujícímu. Autoritativní vedení způsobilo u žáků dvě hlavní reakce – buď závislé přimknutí k vedoucímu s nedostatkem iniciativy, nebo k agresii, ať už individuální nebo kolektivní. V obou případech děti usilovaly především o pozornost vedoucího.



Obrázek 1: Typologický model (zdroj: Čáp, 1993, str. 334)

3.4 Odměna a trest ve výchově

Společným provázením lidského života od samých počátků jsou nástroje odměn a trestů. Častým důvodem, proč děti odměňujeme, je naše snaha podporovat a upevňovat chování, které považujeme za pozitivní, a zároveň jim poskytovat praktické zkušenosti v konkrétních

situacích. Na druhé straně, pokud je naším záměrem potlačit nežádoucí chování, často saháme po trestech. Ve školním prostředí pak považuje odměny a tresty za klíčové prvky motivace (Pugnerová, 2019).

Průcha a kol. (2003, str. 145) popisuje ve své publikaci **odměny** jako: „*Jednu z forem pozitivního motivačního působení na žáka ve škole i doma. Záměrně navozený následek toho, že žák dobře splnil uložené požadavky, nebo něco dobře vykonal z vlastní iniciativy*“. V téže knize na straně 252 Průcha rovněž poskytuje popis **trestu** následujícím způsobem: „*Jednu z forem negativního motivačního působení na žáka ve škole i doma. Jde o záměrně navozený následek toho, že žák špatně splnil nebo nesplnil uložené požadavky*“.

To, co žák vnímá jako odměnu nebo trest, se stává skutečně takovým pouze podle vlastního hodnocení a v souladu s jeho věkem. Hlavně u žáků druhého stupně základní školy by pedagog měl si být vědom toho, že to, co považuje za trest nebo odměnu, může být vnímáno žákem různými způsoby. Například vyzvat žáka k tabuli, který se rád předvádí, nemusí být vždy vnímáno jako trest, ale spíše jako odměna. Pro tohle dítě to může být příležitostí předvést se a zaujmout pozornost celé třídy (Pugnerová, 2019).

3.5 Trendy ve výchově dle jednotlivých autorů

Tahle část se snaží uvést do problematiky současných, inovativních a netradičních přístupů ve výchově. Důraz je kladen na specifické formy komunikace, stanovování pravidel, rozhodování o odměnách a trestech, a využívání intuice a logiky. Důkladně se zkoumá, jak tyto věci pomáhají dětem růst a být šťastnější, samostatnější a odpovědnější. Následující část se zaměří na konkrétní moderní přístupy ve výchově.

3.5.1 Uvolněné rodičovství podle Koucké

Pavla Koucká, psychologka a matka tří dětí, vytvořila koncept Zdravý rozum či Uvolněné rodičovství ve výchově. Jejím cílem je reagovat na tlak a nadměrně ambiciózní přístup některých matek, které se neustále snaží být vychovatelkami bez chyb. Koucká zdůrazňuje důležitost používání zdravého rozumu a přirozené intuice rodičů. Podtrhuje, že je klíčové, aby rodiče vzpomněli na své vlastní dětství a umožnili svým potomkům neorganizovanou hru, volný pobyt venku a spontánní pohyb v kolektivu kamarádů. Důležité není ustavičně splňovat

očekávání okolí, ale vnímat své vlastní dítě a svobodně rozhodovat. Koucká zdůrazňuje, že neexistuje jedno správné výchovné řešení, každý rodič a dítě jsou jedinečný (Koucká, 2017).

Koucká (2014) uvádí, že rodiče často zůstávají věrní zavedené výchovné cestě, i když jsou otevření změnám a novým přístupům, dokud se neobjeví nějaký problém. Efektivnější by bylo začít s rozumnějším přístupem hned od začátku. Silný a zdravý vztah mezi rodiči je klíčový nejen pro fungování rodiny, ale také pro emocionální rozvoj dítěte. Neexistuje univerzální recept na výchovu. Je důležité citlivě vnímat a pečlivě přemýšlet o svém dítěti a brát v úvahu všechny okolnosti.

Rodiče by neměli sledovat dokonalost. *„Jen od chybujících rodičů se dítě může naučit, jak s chybami zacházet, jak se z nich poučit a jak je napravit a jak se s nimi vyrovnat“* (Koucká, 2014, str. 167).

3.5.2 Umění vzájemného respektu: Životní filozofie manželů Kopřivových

Přístup k výchově s názvem „Respektovat a být respektován“ představuje filozofie manželů Kopřivových a jejich spolupracovníků, kteří zdůrazňují, že klíčem k úspěšné výchově je láska a respekt vůči dětem. Respektovat v jejich filozofii znamená úmyslně odmítnout autoritářský přístup a manipulaci při výchově. Hlavním bodem je stanovení hranic pro děti, které budují morálku na základě vnitřních hodnot. Partnerský přístup umožňuje dětem prožívat respekt a úctu, což vede k rozvoji jejich zodpovědnosti a samostatnosti. Tahle koncepce je postavena na třech základních principech (Kopřivová a kol., 2012).

- První základní princip spočívá v navrhování nezbytných pravidel a hranic v rámci výchovy, přičemž tyto normy se vytvářejí s aktivním zapojením dětí. Tyto hranice a pravidla vytvářejí prostor, který je bezpečný pro pohyb dětí a poskytují jim pocit jistoty.
- Druhým klíčovým principem je vzájemný respekt a úcta, což znamená jednat tak, abychom se nedotkli druhých a nepoškodili jejich lidskou důstojnost. Podle zlatého pravidla bychom měli jednat s ostatními tak, jak bychom chtěli, aby jednali oni s námi. Respekt spočívá v akceptování druhých v jejich jedinečnosti, včetně odlišných názorů, víry a talentů. Respektovat neznamená souhlasit úplně se vším,

co druzí dělají, ale ukazovat jim, že si jich vážíme, respektujeme je a budujeme s nimi partnerství.

- Třetím a posledním principem tohoto přístupu je učení k tomu, být zodpovědný, což je pravý opak poslušnosti. Často se mylně domníváme, že poslušnost je nejlepším výsledkem výchovy. Oproti tomu zodpovědnost vychází z vnitřně přijatých hodnot a norem chování, které respektujeme, i když nás nikdo právě nesleduje (Kopřivová a kol., 2012).

3.6 Rodičovský vzor

Klíčem k úspěšné výchově je zejména poskytování dětem příkladů vlastního chování. Cenková (2011, str. 144) nabízí konkrétní příklady, které jsou nutné předávat v rámci správné výchovy a ty zní: „*jak žít, jak se chovat, jak pracovat, jak mluvit, jak se starat o sebe a své blízké, a tak podobně*“. Matějček (2013) říká, že pro děti jsou rodiče především biologickými zrcadly. Učení prostřednictvím příkladu je zcela přirozeným způsobem, jak se rodiče chovají v rámci rodiny. Tento způsob výchovy může být účinný i bez vnučování a morálního poučování. „*Rodinné soužití je tedy mimořádně účinným výchovným nástrojem, kterého bychom měli užívat s rozvahou a odpovědností*“ (Matějček, 2013, str. 187).

V každé rodině obvykle najdeme dva hlavní vzory výchovy, a to v podobě otce a matky. Oba tyto vzory zastávají specifické role a funkce. Avšak není přesně dané, která z těchto rolí má v životě dítěte větší či menší význam. Oba mají nezastupitelný podíl na výchově a rozvoji dítěte. Například otcové sehrávají důležitou úlohu v usnadňování přechodu dítěte z rodinného do vnějšího prostředí. Dále ovlivňují vztahy s vrstevníky, rozvoj asertivity u dětí, jejich sociální interakce a utváření morálního cítění a hodnot (Worshak, 1996).

Jak jsme si mohli v této podkapitole přečíst, úloha rodičovského příkladu je zásadní pro vývoj dítěte. Bohužel ne všechny děti obdaří osud příležitostí vyrůstat v rodině, která funguje optimálním způsobem. Některé děti vyrůstají bez přítomnosti jednoho nebo dokonce obou rodičů. V takových situacích se stává klíčovým aspektem zajistit, aby dítě mělo pozitivní a podpůrný vzor ve svém životě. Tento vzor může pocházet od ostatních členů rodiny nebo od jiných kompetentních jedinců.

4 DĚTSKÝ DOMOV

4.1 Obecně o dětském domově jako o ústavu

S každým dítětem, jak postupně roste, se rodí různé potřeby, avšak existuje jedna obecná potřeba, kterou sdílejí všechny děti – potřeba pocitu bezpečí. Každé malé dítě touží po prostředí, které je uzavřené a poskytuje mu ochranu před chaotickým vnějším světem. Místo, kde se cítíme bezpečně a chráněně, nazýváme domovem, a každý z nás svůj domov vnímá jedinečným způsobem.

Pro děti, které vyrůstají v neustále se měnícím prostředí – ať už kvůli stěhování z rodiny do rodiny, přesunům mezi různými ústavu nebo častým stěhování celé rodiny z místa na místo – může u dětí vzniknout absence a nedostatek stabilního zázemí. Právě proto je důležité mít prostředí, které si můžeme pojmenovat domovem, a to ještě výrazněji pro tyto děti, které mohou čelit různým formám materiální a emocionální deprivace (Matoušek, 1999).

„Být někde doma znamená prostředí, které cítíme jako svoje, jako to pravé, to normální, i když jiným lidem se totéž prostředí jeví jako cizí, zvláštní. Ústav je vždycky pokusem o umělý domov“ (Matoušek, 1999, str. 20).

Existují dva různé způsoby, jak pohlížet na účel ústavu, a to perspektiva klienta a perspektiva společnosti. Stává se, že to, co si klient přeje a potřebuje, nemusí vždy odpovídat tomu, co společnost očekává. V případě nesouladu bývá často dáván přednost zájmům společnosti, což znamená, že tyto zájmy mají vyšší prioritu než individuální potřeby klienta (Matoušek, 1999).

Matoušek ve své stejnojmenné publikaci uvádí tři základní funkce ústavů:

1. Podpora a péče.

Některá místa mají za cíl aktivně podporovat a poskytovat péči jedincům, kteří by jinak mohli mít problémy plně se začlenit do běžné společnosti. Mezi takhle zařízení patří místa pro svobodné matky s dětmi, centra pro jedince s těžkými mentálními nebo fyzickými postiženími, domovy pro lidi bez domova, zařízení pro seniory a instituce poskytující ošetrovatelskou péči. Matoušek v tomto kontextu zahrnuje i dětské domovy, které představují důležitý prvek péče o ty, kteří se ocitli v obtížné životní situaci.

2. Léčba, výchova a resocializace

V těchto institucích je klíčovým úkolem dosáhnout pozitivních změn v klientově stavu a usilovat o to, aby opouštěl zařízení s vylepšeným stavem oproti tomu, s jakým do něj přišel. Tahle funkce je obzvláště výrazná v nemocnicích, léčebně-rehabilitačních zařízeních a institucích zaměřených na práci s rizikovou mládeží, včetně současných výchovných ústavů a středisek výchovné péče.

3. Omezení, vyloučení a represe

Tahle zařízení jsou především vytvářena s účelem chránit společnost před jedinci, kteří jsou považováni za „nežádoucí“. Mezi ně patří věznice, psychiatrická zařízení s pobytovou povinností a tábory pro uprchlíky. Hlavním úkolem těchto institucí je zajistit bezpečnost před potenciálním rizikem, které představují tito jedinci.

Je důležité podotknout, že každé zařízení nenaplňuje pouze svoje označení, ale všechny jejich poslání jsou propojena. Důležitost těchto funkcí a jejich hierarchie vzhledem k ostatním závisí na konkrétním (Matoušek 1999).

4.2 Ústavní výchova a její nařízení

Podle Kaluchové (1992) tahle zařízení zastávají klíčovou roli ve prospěch společnosti a skutečně představují záchranný prvek pro děti, jež musí být vyňaty z rodinného prostředí. Tento proces často nastává nenadále a v dramatických okolnostech, kdy jsou děti v akutním ohrožení.

V životě se naskytne situace, kdy rodiče z oprávněných důvodů nejsou schopni zajistit potřebnou péči o své dítě a následovně je dočasně umístěno do zařízení, které nabízí nezbytnou pomoc. Tohle dočasné umístění však není trvalé a omezuje se na dobu maximálně šesti měsíců. Během tohoto období se hledají řešení a podpůrné opatření, aby se rodina mohla postupně znovu ujmout výchovy dítěte (zákon č. 89/2012 Sb., Zákon pro lidi, 2024, online).

„Ústavní výchova může být nařízená maximálně na dobu tři let, ale v případě závažných důvodů lze tuto dobu opakovaně prodloužit o další tři roky. Soud je povinen každých šest měsíců přezkoumávat, zda jsou stále přítomné podmínky pro pokračování v ústavní výchově nebo zda by nebylo možné poskytnout dítěti náhradní rodinnou péči. Celý tento proces probíhá

na základě zpráv od příslušného orgánu sociálně-právní ochrany dětí a s přihlédnutím k názoru samotného dítěte a jeho rodičů. Ve výjimečných případech může být ústavní výchova prodloužena až do dosažení 19 let dítěte. Ukončení ústavní výchovy přichází ve chvíli, kdy soud rozhodne o jejím zrušení a o případném osvojení jedince jeho rodiči nebo opatrovníky“ (zákon č. 89/2012 Sb., Jedlička et al., 2015).

Sekera (2009) uvádí, že jsou místa, kde se poskytuje ústavní a ochranná výchova, hlavně o tom, jak se formuje výchova nebo v některých případech převýchova. Sekera také zdůrazňuje, že někteří lidé, kteří píšou o těchto zařízeních, je často popisují hlavně jako místa, kde se starají o lidi. On sám raději upřednostňuje používání slova výchova, konkrétně ústavní výchova, což podle něj znamená náhradní způsob péče v institucionálním prostředí. Pojem ústavní péče, se spíše vztahuje k zařízením sociální péče a domovům pro seniory.

Každé zařízení spadá do nějakého resortu, který je spravuje. Lze rozlišit dva hlavní druhy institucí podle resortů, do nichž spadají. Patří sem školská zařízení a zdravotnické zařízení. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) má pod svou správou školské zařízení, včetně diagnostických ústavů, dětských domovů se školou, dětských domovů a výchovných ústavů.

4.2.1 Diagnostický ústav

Jak je patrné z názvu, hlavním cílem je provádět komplexní speciálně pedagogické, sociální, psychologické a zdravotní vyšetření. Tento druh zařízení, jak autorka definuje, přijímá děti k celkovému posouzení v případě, že mají problémy s výchovou nebo je ohrožen jejich morální vývoj (Švarcová, 2009).

Děti jsou přijímány do diagnostického ústavu na základě rozhodnutí soudu, který se zabývá otázkami týkající se ústavní výchovy, ochranné výchovy nebo předběžných opatření. V situaci, kdy zákonný zástupce rozhodne, že umístění dítěte do diagnostického ústavu je nezbytné, například z důvodu poruchy chování, uzavírá se dohoda mezi ním, dítětem a vedením ústavu o dobrovolném pobytu dítěte v zařízení. Diagnostické ústavy jsou rozděleny podle věkových kategorií (Zákon č. 109/2002 Sb., Zákon pro lidi, 2024, online).

V těchto zařízeních se starají o děti, které ještě neukončili povinnou školní docházku, a tahle škola je umístěna přímo v budově této instituce. Dle Zákona č. 563/2000 Sb. je poskytována odborná péče o tyto děti kvalifikovaným personálem, který má speciální pedagogické vzdělání. Tento tým pracovníků zahrnuje učitele, vychovatele a sociální pracovníky, kteří společně poskytují dětem potřebnou podporu a péči (Zákon pro lidi, 2024, online).

4.2.2 Výchovný ústav

V těchto zařízeních jsou umístěni mladiství starší 15 let, kteří čelí závažným problémům v chování a podstoupili nařízení ochranné výchovy. Tahle zařízení také nabízí péči pro nezletilé matky spolu se svými malými potomky. Klíčovým cílem těchto zařízení je poskytovat rozmanité vzdělávací a sociální programy. Výchovné ústavy nabízejí zařízení od základních škol až po střední školy. Prostory v těchto zařízeních jsou navrženy tak, aby byly vhodné pro rodinné skupiny, s oddělenými ložnicemi, kuchyněmi, sociálními zařízeními a ubytováním pro zaměstnance, a poskytovaly tak domácí a bezpečné prostředí. Vybavení výchovných ústavů je přizpůsobeno potřebám domácnosti a zajišťuje veškeré potřeby dětí, včetně stravy a vzdělávacích materiálů. Jedinci se stravují ve skupinkách, kde si připravují snídaně, svačiny a večere, obědy jsou organizovány v rámci celého zařízení. Děti v těchto zařízeních mají nárok na finanční podporu, jednorázovou podporu při opuštění zařízení a osobní dary. Pedagogičtí pracovníci jsou důležití v poskytování péče o tyto mladistvé. Taková péče je nezbytná pro celkový rozvoj a pohodu dětí v těchto citlivých obdobích jejich života (Bendl, 2015).

4.2.3 Dětský domov se školou

Dětský domov se školou (dále jen DDŠ) a běžný dětský domov se významně liší. Děti, které jsou umístěny do DDŠ, obvykle podléhají ochranné výchově nebo nařízené ústavní výchově. V zařízeních pro mládež s vzdělávacím programem bývají umístěni děti od 6 let až po dokončení povinné školní docházky, což obvykle zahrnuje věkový rozsah do 15 let. Naskytnou se výjimečné případy, kdy může tahle doba trvat déle, zejména pokud dítě opakuje ročník kvůli problémům ve školním prospěchu. Hlavním znakem tohoto typu zařízení je, že školní prostor, který děti navštěvují, je plně začleněn do struktury celého zařízení pro mládež. To znamená, že mladí lidé neopouštějí prostor během své školní docházky (Vavrysová, 2018).

4.2.4 Dětský domov

Dětský domov (dále jen DD) je definován jako školské zařízení, podléhá právním směrnicím uvedeným v zákoně č. 333/2012 Sb. Jeho primárním cílem je poskytovat komplexní podporu dětem, které jsou umístěny v ústavní výchově a nemají vážné problémy v chování. Takle zařízení jsou navržena tak, aby nabízela komplexní péči, která zahrnuje nejenom vzdělání, ale i široké spektrum výchovných a sociálních aktivit pro mladé jedince. Jejich posláním je podporovat jedince, kteří se z různých příčin nemohou adekvátně rozvíjet v rodinném prostředí a zároveň jim chybí možnost alternativní opatrovnické péče v jiné rodině. Mimo vzdělávacích institucí, které jedinci ústavů navštěvují, je v těchto zařízeních kladen významný důraz na individuální podporu a osobní rozvoj každého jednotlivce. Cílem je poskytnout jim potřebné dovednosti a sebedůvěru, aby mohli plně využít svůj potenciál a úspěšně se začlenit do společnosti jako plnohodnotní členové.

4.3 Důvody pro umístění do náhradní péče

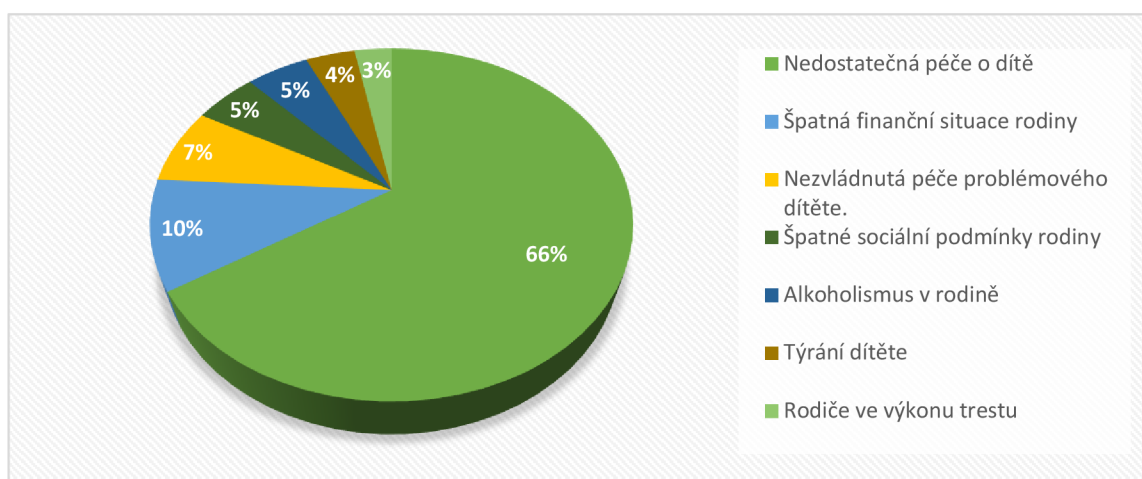
Při ohlédnutí do minulosti je patrné, že děti byly umístovány do náhradní péče z rozdílných důvodů, včetně úmrtí rodičů, závažných onemocnění nebo finančních potíží v rodině. Avšak moderní doba přináší nový pohled na příčiny, proč jsou děti umístovány do péče jiných osob. Statistiky nám ukazují, že více než polovina těchto opatření je v důsledku zanedbávání, týrání nebo dokonce zneužívání dětí. Takle markantní změna hlavních důvodů pro umístování dětí do náhradní péče může být spojena se stoupajícím výskytem a závažností sociálních, vývojových a emocionálních problémů, se kterými se současná společnost potýká. Dochází tak k posunu od tradičních důvodů k moderním výzvám a potřebám, kterým je třeba čelit (uvedeno na stránkách MŠMT).

V roce 2011 byla v České republice provedena rozsáhlá studie (Ptáček et al., 2011), která se zaměřila na analýzu faktorů ovlivňujících umístování dětí do dětských domovů. Výsledky této studie nabídly detailní pohled na nejčastější příčiny tohoto opatření. Hlavním faktorem, a to z 66 %, byla zjištěna nedostatečná péče o děti. Dále následovaly špatné finanční podmínky rodiny, které představovaly 10 %, a poté nezvládnutá péče nad problémovými dětmi, s podílem 7 %. Sociální problémy v rodině byly uváděny z 5 % případů. Pouze ve 12 % případů bylo opatření založeno na oprávněných důvodech, jako je týrání, alkoholismus rodičů nebo jejich vězení. Tyto znepokojivé údaje naznačují, že společnost čelí komplexní výzvě v oblasti

péče o děti a rodiny. Data z této provedené studie jsou graficky zobrazena v tabulce č. 1 a na obrázku grafu (Obrázek č.1), které detailně mapují procentuální zastoupení jednotlivých faktorů vedoucích k umístování dětí do DD.

Důvody	%
Nedostatečná péče o dítě	66
Špatná finanční situace rodiny	10
Nezvládnutá péče problémového dítěte	7
Špatné sociální podmínky rodiny	5
Alkoholismus v rodině	5
Týrání dítěte	4
Rodiče ve výkonu trestu	3

Tabulka 1: Důvody pro umístění dítěte do dětského domova (zdroj: uvedeno na stránkách MŠMT)



Obrázek 2: Graf důvodů pro umístění dítěte do dětského domova (zdroj: vlastní)

4.3.1 Analýza umístování dětí do institucí poskytujících ústavní a ochrannou výchovu

Na základě informací z oficiálních webových stránek Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) byla vypracována tabulka, která ukazuje počet institucí nabízejících ústavní a ochrannou výchovu a stupeň jejich obsazenosti. V průběhu školního roku 2018/2019 bylo evidováno celkem 204 zařízení specializujících se na ústavní nebo ochrannou výchovu, z nichž 138 byly DD. Celková kapacita lůžek v těchto institucích dosáhla čísla 4964, přičemž během daného období bylo využito 4248 lůžek. Při srovnání těchto údajů se situací v roce 2008/2009, kdy v České republice fungovalo celkem 232 zařízení poskytujících ústavní nebo ochrannou výchovu, z nichž 155 byly pro děti, lze pozorovat mírný pokles počtu těchto institucí v průběhu času.

Vzdělávací období	Celkový počet institucí/mezi nimi dětské domovy	Kapacita pro ubytování v dětských domovech	Celkové naplnění dětských domovů
2018/2019	204/138	4964	4248
2008/2009	232/155	5262	5262

Tabulka 2: Srovnání počtu institucí poskytující ústavní a ochrannou výchovu v školních letech 2018/2019 (zdroj: zveřejněné na webových stránkách MŠMT)

Podle dat ze školního období 2018/2019, která jsou dostupná na oficiálním webovém portálu MŠMT, bylo zaznamenáno, že v DD bylo umístěno 2030 dívek a 2934 chlapců. Z tohoto souhrnného počtu 3560 mladistvých prochází ústavní výchovou, u 4 mladých lidí je uplatňována ochranná výchova a 288 mladistvých bylo umístěno v dětském domově na základě preventivních opatření. V průběhu školního roku 2018/2019 nebylo v dětských domovech umístěno žádné dítě na základě žádosti jeho rodičů. Aktuální data nebylo možné získat.

Počet dětí v dětských domovech	V důsledku ústavní výchovy	V důsledku ochranné výchovy	V důsledku předběžného opatření	Na žádost rodičů jedince
4248	3560	4	288	0

Tabulka 3: Příčiny umístování dětí do dětských domovů (zdroj: zveřejněné na webových stránkách MŠMT)

4.4 Organizace chodu dětského domova podle MŠMT

Dětský domov je otevřený a plně funkční po celých 365 dní v roce, bez ohledu na sezónu či kalendářní události. Za správu tohoto zařízení odpovídá příslušný krajský úřad, který dbá na jeho hladký chod a bezproblémový provoz. Vedení zařízení, v čele s ředitelem, má za úkol garantovat vysokou kvalitu poskytovaných služeb a zajistit prostředí vhodné pro výchovu a péči dětí a mládeže (Vyhláška č. 438/2006 Sb.).

Na základě právních norem obsažených v zákoně č. 109/2002 Sb. je ředitel zařízení definován jako zvláštní pracovník, který zastupuje organizaci v právním smyslu a je jmenován Ministerstvem vzdělávání, mládeže a tělovýchovy České republiky. Jeho role a zodpovědnosti jsou pečlivě regulovány v právním rámci stanoveném výše uvedeným zákonem. Ředitel není pouze správcem, ale má klíčovou pravomoc při řízení instituce a je odpovědný za její efektivní provoz a fungování. Jeho úkoly zahrnují různé oblasti, jako je strategické plánování, finanční řízení, správa zaměstnanců a vztahy se zainteresovanými stranami. Ředitel má za úkol

zastupovat DD při jednání s úřady, partnery a veřejností a zajistit, aby chod dětského domova odpovídal platné legislativě a vyhovoval očekáváním a potřebám klientům (Zákon pro lidi, 2024, online).

Mladiství jsou organizováni do skupin s příjemnou domácí atmosférou, kde se obvykle nachází od šesti do osmi dětí. Každá takhle skupina má svou vlastní kuchyňku, obývací pokoj vychovatelů, oddělené sociální zařízení a ložnice pro děti, kde jsou k dispozici samostatné postele nebo pokoje s dvojlůžky. Kromě toho mají mladiství přístup k zájmovému centru, které slouží jako místo pro společenské setkávání a vzdělávání pro všechny. Všechny tyto prostory jsou komplexně vybaveny tak, aby plně vyhovovaly potřebám mladistvých a byly v souladu s požadavky stanovenými v příslušné vyhlášce (Vyhláška č. 438/2006 Sb., Zákon pro lidi, 2024, online).

5 VYCHOVATEL

Podle zákona č. 563/2004, který se věnuje pedagogickým pracovníkům a některým úpravám zákonů, se vychovatel řadí mezi pedagogické pracovníky. Pedagogický pracovník je osoba, která vykonává přímou pedagogickou činnost. Podle pedagogického slovníku je vychovatel chápán jako jednotlivec pracující v oblasti škol a školských zařízení v ústavní a ochranné výchově a také v oblasti výchovy mimo samotnou výuku (Průcha et al., 2009).

Mezi hlavní povinnosti vychovatelů v ústavních zařízeních se řadí vedení výchovy, poskytování vzdělání, terapie, diagnostika, reedukace dětí a mládeže, často se specifickými sociálními výzvami a obtížným chováním. Pro vykonávání těchto úkolů je nezbytné, aby vychovatelé disponovali rozmanitým souborem vlastností a dovedností (Sekera, 2009).

5.1 Právní nároky na kvalifikaci vychovatele

Zákonem č. 379/2015 sb., který se věnuje pedagogickým pracovníkům, jsou stanoveny předpisy regulující profesní přípravu vychovatelů. Podrobné specifikace těchto požadavků lze nalézt v paragrafu § 16, který zní:

- *„(2) Vychovatel, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve školském výchovném a ubytovacím zařízení nebo v jeho oddělení zřízeném pro děti a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ve školském zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy, nebo středisku výchovné péče, získává odbornou kvalifikaci*
 - a) *vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku nebo sociální pedagogiku,*
 - b) *vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na speciální pedagogiku, nebo*
 - c) *vzděláním stanoveným pro vychovatele podle odstavce 1 a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na speciální pedagogiku.“*

Pro vykonávání povolání vychovatele v dětském domově je nezbytné splnit další požadavek ze strany zákona, který je uvedený v paragrafu §18 zákona č. 109/2002 Sb.,

v aktuálním znění. Tímto kritériem je nezbytná psychická způsobilost, která je ověřována pomocí rozsáhlého psychologického vyšetření, které provádí psycholog akreditovaný Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (Zákon pro lidi, 2024, online).

5.2 Kompetence vychovatele

Pro efektivní práci vychovatele je nutné disponovat rozmanitým souborem osobnostních vlastností, dovedností, a sociálních schopností pro úspěšné vykonávání své práce. Jelikož je v zařízení tím, kdo má nejdelší interakci s klientem, je klíčové ovládat své emoce a zároveň působit jako adekvátní průvodce (Sekera, 2009).

Podle Matouška (1995), aby zařízení dobře fungovalo, je důležité, aby byly jasně definované pravomoci a odpovědnosti. Rozdělení personálů do funkční skupin, zvaných subtýmy, kde každá jednotka nese maximální úroveň odpovědnosti, rozhodovací pravomoci a schopnost samostatně jednat. Takle odpovědnost zahrnuje také ekonomický aspekt. Práce v těchto skupinách vyžaduje efektivní spolupráci mezi různými odděleními. Čím více pravomocí je přeneseno na nižší úroveň v organizaci, tím důležitější je udržovat pravidelnou komunikaci. Při přechodu od centrálně řízené instituce k modelu s relativně nezávislými skupinami roste potřeba pravidelných porad a schůzek personálu na různých úrovních.

Sekera konstatuje, že je třeba vytvořit seznam kompetencí, tedy schopností, dovedností a znalostí nezbytných pro vykonávání profese vychovatele, náročný úkol. Jeho názor upřednostňuje zaměření na konkrétní činnosti, které na osobnost klade samotná práce v DD, a to prostřednictvím činností, které vychovatel bude vykonávat (Sekera, 2009).

Vychovatelé čelí obtížnosti při odhadu, jak náročná může být situace, v níž se jednotlivci nacházejí. Určit vhodný přístup k dané situaci není jednoduché. Nicméně schopnost vychovatele rozpoznat potenciální nebezpečí pro dítě je nezbytným prvkem jeho odborných dovedností (Jedlička, 2004).

5.3 Osobnost vychovatele

Přítomnost vychovatele hraje klíčovou roli v životě dětí v dětském domově, a to s důrazem na vytváření bezpečného prostředí. I přes to, že nemá nahrazovat roli rodiče,

jeho profesionalita a silná osobnost zohledňuje zejména potřeby dětí, které se potýkají s obtížemi v chování a emocionálním vyrovnaním. Výchovný pracovník respektuje jedinečnost každého dítěte a aktivně podporuje jejich individuální růst a řešení problémů. Jeho odpovědností je též organizace společného života dětí, kde je kladen důraz na uspokojení jejich zájmů a specifických potřeb (Škoviera, 2007).

V publikaci Jánského (2004) je poukázáno na náročnost role vychovatele v institučním prostředí, zejména co se týče budování jeho přirozené autority. Tahle autorita vyžaduje nejen vysokou toleranci vůči frustraci a schopnosti odolávat stresovým a konfliktním situacím, kde je třeba rychlých a rozumových rozhodnutí. Kromě toho jsou klíčovými dovednostmi v sociální komunikaci a citlivým vnímáním sociálních interakcí. Tyto vlastnosti mají zásadní význam i v kontextu postojů vychovatele, který by měl jasně a přirozeně vyjadřovat zájem, ochotu a připravenost poskytnout pomoc.

Při hledání vlastností, které by měly charakterizovat schopného vychovatele, by se mohlo jednat o hodnoty jako je ochota, trpělivost, sebejistota, kreativní myšlení, psychická stabilita, schopnost vcítění a porozumění, důslednost, preciznost, přizpůsobivost, spravedlnost, odolnost vůči stresu, pozorovací dovednosti a schopnost komunikace. Vychovatel by měl budovat především pozitivní vztahy s mládeží, s důrazem na podporu a vedení směrem k pozitivnímu rozvoji. Při tomto procesu by neměl opomíjet své vlastní potřeby a zdraví (Sekera, 2008).

Sekera (2009) nabízí zajímavý pohled na vlastnosti vychovatele, soustředěný zejména na odlišnost mezi ženami a muži v této pozici. Jeho analýza poukazuje na to, že ženy v roli vychovatele častěji vykazují mateřské a citové charakteristiky, mezi tím muži spíše představují mužské vzory chování. Tahle studie zdůrazňuje významné rozdíly v přístupech, kterými ženy a muži plní výchovnou roli a jakým způsobem formují vztahy s dětmi.

S postupujícím časem se pracovní náplň vychovatele v zařízeních pro ústavní nebo ochrannou výchovu stává stále náročnější. Dochází k tomu především vzhledem k rostoucímu povědomí dětí a mladistvých o svých právech. Tyhle mladé jedince nyní lze pozorovat s větší náročností na respekt k vlastním věcem, rozšířeným používáním osobních

elektronických zařízení a schopností orientace v online prostoru. Tyto trendy vytvářejí pro vychovatele nové a specifické výzvy, kterým je třeba čelit a najít jim vhodné řešení (Jedlička et al. 2015).

5.4 Role a úkoly vychovatele

Každé pracoviště má povinnost vést přesné evidence o pracovních povinnostech a jiných aktivitách. Tahle dokumentace je navržena tak, aby odpovídala specifickým potřebám a požadavkům daného zařízení. V rámci pracovních kontraktů jsou tyto povinnosti pečlivě dohodnuty a zaznamenány, což umožňuje jasnou definici rozsahu a charakteru úkolů pro každého zaměstnance v zařízení. Tento proces zajišťuje transparentnost a srozumitelnost ve všech aspektech pracovního prostředí, což napomáhá tomu, aby každý zaměstnanec byl plně informován o svých úkolech a odpovědnostech. Takový přístup také pomáhá zajistit, že pracovníci budou účinně plnit své povinnosti v souladu s očekáváními a standardy stanovenými danou institucí.

Vychovatelé také hrají klíčovou roli v posilování finanční gramotnosti a správě financí, aby jednotlivci získali dovednosti potřebné k řízení svých financí a plánování své budoucnosti. A konečně, úkolem vychovatelů je zajištění bezpečnosti a prevence rizikového chování je nezbytným aspektem práce vychovatele, aby se zajistilo, že každé dítě má bezpečné a podpůrné prostředí pro svůj rozvoj a růst (Žufníček et al., 2012).

Žufníček et al. (2012) ve své stejnojmenné publikaci uvádí, že mezi dalšími důležitými úkoly vychovatele se nachází celá řada administrativních povinností, které jsou nezbytné pro plynulý chod zařízení. Kromě výše zmíněných činností je také důležité zaznamenávat veškeré události, které se v průběhu dne odehrály, a to nejen z hlediska akcí, ale i interakcí mezi jednotlivými členy kolektivu. Dále patří mezi tyto povinnosti udržování a zajištění dostatečného množství hygienických potřeb, pracovních a čistících materiálů, aby bylo zajištěno bezproblémové fungování zařízení. V rámci těchto povinností je také nutné sledovat stav vybavení školních potřeb, aby bylo zajištěno, že všechny potřeby jednotlivých jedinců jsou řádně pokryty. Tyhle administrativní úkoly představují nedílnou součást v práci vychovatele a přispívají k efektivnímu a bezproblémovému provozu zařízení.

A hlavní náplní práce vychovatele, která je nutná brát v potaz, se nachází péče o základní potřeby dětí v daném ústavu, ať už jde o fyzické, emocionální nebo sociální aspekty. Kromě toho je potřeba aktivně podporovat vytváření a udržování zdravých návyků v oblasti osobní hygieny, aby se jedinci naučili pečovat o sebe samé i o své okolí. Další součástí pracovního nasazení vychovatele je podpora rozvoje samostatnosti v každodenních aktivitách, aby děti získaly potřebné dovednosti pro úspěšné fungování ve společnosti (Žufníček et al., 2012).

Jak jsme se mohli výše dočíst, vychovatel hraje klíčovou roli v životě dětí v dětském domově, představuje pro ně vzor a významně ovlivňuje jejich každodenní zkušenosti. Proto jsme se v následující části naší práce rozhodli podrobněji zkoumat nejen pohled samotných dětí, ale i význam, postavení a přístup vychovatelů ve výchově a vzdělávání dětí v dětském domově.

II PRAKTICKÁ ČÁST

6 PŘÍPADOVÁ STUDIE

Tahle diplomová práce spojuje prvky kvalitativního a kvantitativního výzkumu, často označovaného jako smíšený nebo kombinovaný přístup. V dnešní době, a zejména v oborech jako pedagogika a zdravotnictví, nabylo tohle výzkumné spojení značného uznání a stále více si získává popularitu. Jeho rostoucí obliba souvisí s moderním výzkumem a jeho schopností flexibilně přistupovat k různorodým tématům. Cílem smíšeného výzkumu je systematicky dosáhnout co nejširšího a nejhlubšího pochopení zkoumané problematiky s cílem eliminovat možné chyby (Hendl, 2005).

Kombinovaný výzkum byl praktikován dávno před tím, než se stal obecně uznávaným postupem. Hlavním záměrem tohoto přístupu je eliminovat negativa spojená s odděleným sběrem dat, s cílem posílit výrazné stránky a současně snížit nevýhody výzkumného procesu (Punch, 2009).

Hendl popisuje jednu z možností realizace smíšeného výzkumu následovně: „*Druhý typ smíšeného výzkumu představuje výzkum na základě smíšeného modelu. V tomto typu výzkumník využívá jak kvalitativní, tak kvantitativní výzkum uvnitř jednotlivých fází výzkumného procesu. V zjednodušeném třífázovém modelu výzkumného procesu se nejdříve určují výzkumné otázky, pak se shromažďují data, a nakonec se analyzují* (Hendl, 2005, str. 60).

Hendl (2005) představuje myšlenku konceptu smíšeného principu, který byl zpodobněn prostřednictvím rybářské metafory Lincolnem a Gubou (1985). Pokud si představíme, že rybář disponuje několika sítěmi, z nichž každá obsahuje několik výrazných mezer, je výhodnější, když rybář překryje poškozené části sítí a vytvoří tak jedinou síť. Tímto způsobem dosáhne efektivnějšího úlovku než při použití každé sítě samostatně.

Jak již bylo uvedeno, tahle diplomová práce se zaměřuje na smíšený výzkum, který byl proveden skrze rozhovory s pedagogy, rozdělením dotazníků mezi žáky středního školního věku a pečlivou analýzou osobní dokumentace každého dotazovaného žáka

v konkrétním dětském domově. V průběhu výzkumu byly zjišťovány informace zaměřené na problematiku motivace ve výchově a vzdělávání žáků středního školního věku.

6.1 Stanovení výzkumného problému

Výzkumný problém je klíčovou součástí diplomové práce, který následně směřuje k dosažení hlavního a dílčích cílů. Vzhledem k vysokému počtu dětí v dětských domovech ze školního roku 2018/2019, který dosahuje čísla 4248 podle statistik na webových stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, se stává klíčovým tématem zkoumání přístup dětí k jejich školním povinnostem a jejich motivace ke vzdělávání. Je zjevné, že přístup vychovatelů v těchto dětských domovech hraje v tomto procesu klíčovou roli. Stanovení tohoto výzkumného problému pomůže přesněji porozumět interakci mezi výchovným prostředím dětských domovů a školním úspěchem dětí, což může vést k provádění efektivnějších strategií podpory vzdělávání a zlepšení celkového životního prostředí pro tyto děti.

6.2 Cíle výzkumného šetření

Hlavním cílem tohoto výzkumu je **zjistit míru motivace ke vzdělání dětí středního školního věku v dětském domově**, a to nejen z perspektivy samotných dětí, ale také z pohledu vychovatelů. Zaměřujeme se na prostředky, které vychovatelé v dětském domově využívají k podněcování učení u dětí, a snažíme se popsat jejich postoj ke vzdělání dětí a jejich motivaci.

Informace z průzkumu pochází od omezeného vzorku, což znamená, že nelze považovat výsledky za obecně platné pro všechny dětské domovy. Místo toho nám však poskytují pohled do konkrétního zařízení, jeho fungování a lze jej považovat za případovou studii.

S ohledem na definovaný hlavní cíl byly formulovány podrobnější dílčí cíle odpovídající zkoumaným oblastem.

- **Zjistit, jak děti z konkrétního dětského domova hodnotí své studijní výsledky.**
- **Posoudit, jak je pro ně vzdělání důležité.**
- **Popsat, co je motivuje se vzdělávat.**
- **Charakterizovat cíle, kterých by tyto děti chtěly dosáhnout.**

6.3 Metodologie práce

Pro provedení výzkumného šetření byla zvolena kombinace metody dotazníků a přímých rozhovorů.

Velmi často využívanou metodou pro sběr informací v oblasti pedagogického výzkumu je **dotazník**. Je definován jako nástroj, který slouží k písemnému pokládání otázek a získávání písemných odpovědí. Dotazník obsahuje pečlivě formulované otázky, které jsou předem připraveny a systematicky uspořádány, na něž respondenti reagují písemně.

V závislosti na požadavku na odpověď od respondentů v dotazníku mohou položky být rozděleny do dvou skupin: otevřené a uzavřené. U otevřených položek si respondenti formulují odpovědi sami, zatímco u uzavřených vybírají odpověď z předem daných možností. Použití uzavřených reakcí přispívá k zjednodušení hodnocení dat. Uzavřené dotazy jsou klasifikovány do dvou hlavních kategorií podle počtu možných odpovědí: dichotomické a polytomické. Pokud na položku lze dát dvě vzájemně se vylučující se odpovědi, hovoříme o položkách dichotomických. „*U polytomických položek se předkládá více odpovědí než dvě. Tyto položky je možno dále rozdělit na výběrové, výčtové a stupnicové. Ve výběrových položkách se respondentům předkládá několik odpovědí, z nichž jedmu mají vybrat. Je důležité, aby kategorie odpovědí byly vyčerpávající, ale ne příliš početné*“ (Chráska, 2016, str. 158–161).

Rozhovor (interview) s výzkumníkem je jednou z metod, kterou lze využít k získání informací o praktikách v pedagogice. Tahle forma výzkumu zahrnuje přímou verbální interakci mezi výzkumníkem a osobou, která je dotazována. Výhodou téhle metody je schopnost vytvořit osobní spojení, což umožňuje hlubší porozumění motivacím a postojům účastníků. Během takového jednání lze pozorovat reakce účastníka na různé otázky a tyto reakce mohou vést k dalšímu rozvoji v rozhovoru. Klíčovým prvkem úspěšné komunikace je schopnost výzkumníka navázat přátelský vztah s účastníkem a vytvořit prostředí, které je otevřené pro sdílení informací. Vytvoření vzájemně příjemné atmosféry mezi badatelem a účastníkem je často klíčové pro dosažení úspěchu v téhle metodě výzkumu. Rozhovor lze také dále klasifikovat podle úrovně strukturovanosti, přičemž existují strukturované, polostrukturované a nestrukturované rozhovory. „*Polostrukturované interview je určitým kompromisem mezi výše uvedenými typy interview. Respondentům se v tomto případě nabízí k jednotlivým otázkám vždy*

několik alternativ odpovědi, ale navíc se od nich považuje vysvětlení nebo zdůvodnění“
(Chráska, 2016, str. 177).

6.4 Charakteristika výzkumného šetření

Proces účasti v **dotazníkovém šetření** zahrnoval výběr žáků středního školního věku, kteří pobývají v konkrétním dětském domově na Vysočině. Dotazníkové šetření bylo realizováno u žáků ve 3., 4. a 5. třídě během jednoho dne, přičemž před samotným průběhem bylo uskutečněno představení a seznámení s dotazovanými žáky. Za všechny nezletilé žáky vyjádřil souhlas jejich zastupující zákonný zástupce, a to ředitel daného dětského domova.

Jméno	Třída	Věk	Délka pobytu v DD
Alena	4.	12	5 let
Anna	5.	12	1 rok
Aleš	5.	12	3 roky
Kateřina	3.	11	5 let
Michal	5.	12	1 rok
Pavel	5.	13	5 let
Samuel	4.	11	3 roky
Tadeáš	5.	13	2 roky

Tabulka 4: Základní informace o dotazovaných žácích (vlastní zdroj)

Co se týče **rozhovorů**, cílovou skupinu tvořili vychovatelé aktivně působící v daném dětském domově. V prvním kroku byly vychovatelky oslovovány s žádostí o poskytnutí anonymního rozhovoru ohledně motivace žáků středního školního věku v daném dětském domově. Všechny oslovené informantky (tabulka č. 5) vyjádřily souhlas s anonymním rozhovorem a jeho nahráváním. Tento souhlas je klíčovým prvkem hlasové nahrávky rozhovoru, který byl zachycen prostřednictvím mobilního telefonu a následně doslovně přepsán do textové podoby.

Jeden z rozhovorů proběhl v domácím prostředí informátorky, tři rozhovory se konaly v ředitelně dětského domova, zatímco jeden rozhovor se uskutečnil online přes platformu ZOOM, a to kvůli dlouhodobé nemoci informátorky.

6.4.1 Výzkumný soubor

Během průběhu tohoto výzkumu jsme spolupracovali s pěti vychovateli a osmi dětmi, kteří pobývají v jednom DD. Před samotným zahájením studie jsme již měli předchozí znalost prostředí tohoto dětského domova, což nám výrazně usnadnilo orientaci a umožnilo efektivně navázat kontakt s vychovateli.

Záměrně nespecifikujeme konkrétní instituci a zdržujeme se používání skutečných jmen, abychom zajistili respektování anonymity účastníků a ochranu jejich soukromí. Tímto opatřením garantujeme bezpečnost průběhu výzkumu a důvěrnost poskytnutých informací. Respondenti byli řádně seznámeni s cíli a záměrem téhle výzkumné studie a vyjádřili svůj souhlas se zpracováním a poskytnutí dat.

Dětský domov, má celkovou kapacitu pro 24 dětí, rozdělených do tří rodinných skupin, nazývaných též jako „rodinky“ podle běžné terminologie užívané zaměstnanci DD. Každá z těchto rodinných skupin má svůj vlastní byt v budově DD, který zahrnuje obývací prostor s kuchyní, koupelnou a toaletou. V rámci celého domova je k dispozici společná jídelna, kde děti během všedních dní obědvají a večeří. V horním podlaží budovy jsou umístěny pokoje všech dětí, každý s kapacitou pro tři osoby. Snídaně, obědy a večeře jsou během víkendu připravovány přímo na rodince ve spolupráci s vychovateli. Každá rodinná skupina disponuje dvěma kmenovými vychovateli, kteří se pravidelně střídají v rámci směn a věnují se dětem od odpoledne do večera. Následně nastupuje noční vychovatelka, která zajišťuje dohled v noci a směnu ukončuje ráno, když děti odcházejí do školy. Tímto zajišťují nepřetržitou péči a dohled nad dětmi v průběhu celého dne a noci.

S pečlivým úmyslem jsme zvolili vzorek tak, abychom zahrnuli různorodé perspektivy a skupiny zúčastněných. Kritériem pro výběr vychovatelů byla minimální pětiletá praxe v oboru. Každý z vybraných vychovatelů působil v rámci odlišné rodinné skupiny. Z osmi kmenových vychovatelů pracujících v dětském domově byl v době provedení rozhovoru jediný muž, a to ve funkci střídavého vychovatele. Na klíčové pozici vedení domova byl další muž, který působil jako ředitel DD.

DĚTI

Níže přinášíme podrobnější charakteristiky chlapců a dívek, s nimiž jsme prováděli výzkumné šetření, abychom získali komplexní vhled do jejich osobností a životních podmínek. Informace jsme systematicky získávali studiem osobní pedagogické dokumentace dětí. V některých případech máme privilegium mít osobní zkušenosti s konkrétními jednotlivci. Naším cílem bylo nahlédnout za suchá fakta a porozumět každodenním výzvám a radostem těchto dětí. Vlastní zkušenost s umístěním do tohoto zařízení před několika lety nám poskytuje empatii a citlivý přístup k jejich individuálním potřebám. S postupem času a vlastním profesním rozvojem jsme zde působili na pozici vychovatele, což nám otevřelo dveře ke strávení s dětmi více času a intenzivnějšímu poznání jejich jedinečných osobností a příběhů.

ALENA

Ročník ZŠ: 4.

Rok narození: 2011

Datum umístění do DD: 12.04. 2018

Důvod pro přijetí: Alena se svými sourozenci se ocitla ve stavu nedostatku řádné péče, což velmi ohrožovalo jejich život a normální vývoj. Jejich rodiče se nacházeli v tíživé finanční a bytové situaci, tohle vedlo k nedostatku základní potřeb, jako je potrava. Děti neměly, co jíst a byly nuceny žebrot o jídlo a peníze. Někteří z Alenčinych sourozenců se dokonce dopouštěli krádeží v nákupním centru. Bezprizorně se potulovali po ulicích, jejich rodiče odmítali spolupracovat se školou. Děti nechodily do školy, nenavštěvovaly lékaře za účelem pravidelných lékařských prohlídek dětí.

Osobní charakteristika: Alenčino chování začíná být ovlivněno dřívějším nástupem puberty. Mnoho svých aktuálních vzdorů opakuje po své starší sestře, které se snaží vyrovnat. Vůči mladší sestře má rivalský vztah, projevuje se u ní i pomstychtivé jednání. U Alenky je velmi pozitivní, že ji již nedělá potíže požádat slušně o pomoc i cizí osobu. Její celkové tempo je velmi kolísavé a pozornost lehce ovlivnitelná vnějšími vlivy.

Vztah k lidem: Alenka je důvěřivá a přátelská. Ráda se seznamuje s novými kamarády. K dospělým se chová s respektem. Nejraději tráví čas se svými vrstevníky. Začíná být podrážděná, pokud ji někdo z kolektivu řekne nějakou nepěknou poznámku ohledně jejího

vzhledu – reaguje pláčem a lítostivostí. S mladšími sestrami má spíše soupeřivý vztah. Vzhledem k její důvěřivosti k cizím lidem hrozí manipulace a zneužitelnost.

Kontakt a vztahy s rodinou nebo jinými blízkými osobami: Se staršími sourozenci vychází celkem dobře. Největší rozepře vznikají mezi ní a její mladší sestrou. Často dochází i k fyzickému útoku. Když sestry fungují samostatně, jsou mnohem klidnější, pracovitější a vnímavější. V poslední době byla několikrát na návštěvě u otce v Brně. Dle jejích slov však na ní neměl moc času, takže se tam nudila. Přesto u něj pobyt neodmítá. O matce se vyjadřuje nedůvěřivě vzhledem k jejím věčným slibům.

Školní dovednosti a vzdělávací potřeby: Alenka měla před nástupem do školy odklad. Nyní se její školní výsledky začínají zhoršovat. Její pozornost vykazuje známky kolísání. Má snahu ulehčovat si výslednou práci opisováním nebo nápovědou. V uplynulém období se zlepšila motivace k četbě.

PAVEL

Ročník ZŠ: 5.

Rok narození: 2011

Datum umístění do DD: 12.04. 2018

Důvod pro přijetí: Pavel se sourozenci se ocitl ve stavu nedostatku řádné péče, jejich život a normální vývoj byl ohrožen. Rodiče byli v tíživé finanční a bytové situaci, děti neměly, co jíst a žebrały o jídlo a peníze. Někteří z Pavlových sourozenců se dopouštěli krádeží v nákupním centru. Bezprizorně se potulovali po ulicích, rodiče nespolupracovali se školou. Děti nechodily do školy, nenavštěvovaly lékaře za účelem pravidelných lékařských prohlídek dětí.

Osobní charakteristika: Pavlík je temperamentní a impulsivní chlapec s nedostatečným sebeovládáním a sebekontrolou. Jeho chování je typické pro období puberty, kterým prochází. Objevuje se u něho kolísavé emoční ladění, dráždivost, tendence reagovat přecitlivěle na malé podněty. Poslední dobou převažuje spíše pozitivní ladění, klidnější reakce. U Pavla přetrvává nepozornost a zapomnětlivost při běžných činnostech, je vidět jeho posun k samostatnosti

a odpovědnosti. Chodí na sezení s paní psycholožkou, je objednan na konzultaci k dětské psychiatrice.

Vztah k lidem: Ve škole mu déle trvalo, než se začlenil do nového kolektivu. V DD na skupince patří mezi vůdčí osobnosti. Má tendence mít rozhodující slovo, vměšovat se do záležitostí a konfliktů ostatních. Ve vesnici má několik kamarádů, dle nálady s nimi tráví svůj volný čas. Probouzí se u něho zájem o opačné pohlaví, k dívkám se chová slušně a mile. K dospělým je chování střídavé. Dovede být kritický, vést polemiky s jejich názory, reagovat nepatřičnými poznámkami, ale i být milý, vtipný a pozorný. Má nižší sebevědomí, které se snaží maskovat drsnějšími projevy, je sociálně nezralý.

Kontakt a vztahy s rodinou nebo jinými blízkými osobami: Své sourozence má rád. Zlepšilo se chování k mladším sestrám, věnuje jim pozornost, dává dárky. Se starším bráchou mají občas konflikty, navzájem se provokují. Své sourozence vždy hájí, staví se na jejich stranu a řeší jejich problémy. Část srpna a Vánoce strávil u otce. V říjnu Pavlíka a jeho sourozence poprvé navštívila matka s nevlastními sourozenci, byl rád.

Školní dovednosti a vzdělávací potřeby: Pavel je žákem 5. ročníku. Ve škole prospívá do trojek, pouze z českého jazyka vychází stupeň čtyři. Na druhý stupeň bude přecházet do jiného města. Podle paní vychovatelky je učení pro něho obtížné. Aktuální rozumové dovednosti se nachází v pásmu podprůměru. Hůře si vybavuje informace z paměti, obtížněji pracuje s prostorem a jeho představou. V hodinách se snaží, spolupracuje s učiteli. Při domácí přípravě potřebuje vysvětlení, procvičení a pomoc.

KATEŘINA

Ročník ZŠ: 3.

Rok narození: 2012

Datum umístění do DD: 12.04. 2018

Důvod pro přijetí: Kateřina se sourozenci se ocitla ve stavu nedostatku řádné péče, jejich život a normální vývoj byl ohrožen. Rodiče byli v tíživé finanční a bytové situaci, děti neměly, co jíst a žebrały jídlo a peníze. Někteří z Katčinyých sourozenců se dopouštěli krádeží v nákupním centru. Bezprizorně se potulovali po ulicích, rodiče nespoupracovali se školou.

Děti nechodily do školy, nenavštěvovaly lékaře za účelem pravidelných lékařských prohlídek dětí.

Osobní charakteristika: Kateřina je milá, veselá, komunikativní, temperamentní a všechny ráda organizuje dle svých potřeb. Přestože se snaží působit tvrdě a svérázně, je to v jádru citlivá dívka. Ráda si o samotě povídá, svěřuje se, dokáže druhým naslouchat, zajímá ji názor druhého člověka. U Kateřiny přetrvává nechuť podřídit se, ale v poslední době se snaží ovládat a paní vychovatelkám neodmlouvat. Pokud je třeba, nabídne bez rozpaků svoji pomoc a zastane se slabšího.

Vztah k lidem: Kateřina vyniká v základních dovednostech a k vychovatelům přistupuje slušně, mírně a se vstřícností. Často projevuje zájem nalézat u ostatních nedostatky a nebojí se je o jejich nedostatcích ponaučit. Ve škole je obklopena kamarády. Je velmi schopnou organizátorkou a manipulátorkou. Ráda si stanovuje svoje pravidla a téměř vždy dosáhne svého cíle. Mezi svými vrstevníky je oblíbená a je mezi dětmi vyhledávanou osobou.

Kontakt a vztahy s rodinou nebo jinými blízkými osobami: V tomto směru došlo k veliké změně. Nejdříve Kateřina strávila jeden víkend u otce, kde se jí moc nelíbilo, neměl na ní příliš času. A potom ji a její sourozence po 4 a půl letech pobytu v tomto zařízení navštívila matka. Kateřina se po celou dobu návštěvy pečlivě starala o mladší nevlastní sourozence.

Školní dovednosti a vzdělávací potřeby: Zpočátku období Kateřina začala pokoušet paní učitelku – litovala se a odmítala pracovat. Vůči spolužákům občas použije vulgární slova. Domácí přípravě do školy se věnuje celkem pečlivě, pokud něčemu nerozumí, dokáže si říct o pomoc. Denně čte nahlas – ve čteném projevu se zlepšila, problém jí stále působí porozumění textu a stále nedostatečná slovní zásoba. V poslední době je Kateřina mírnější ve svých projevech, má radost z úspěchů a snaží se.

ALEŠ

Ročník ZŠ: 5.

Rok narození: 2011

Datum umístění do DD: 12.05. 2020

Důvod pro přijetí: Aleš se sourozenci se ocitl ve stavu nedostatku řádné péče – nebyly zajištěny základní životní potřeby (strava, bydlení apod.). Bylo podezření na týraní svěřené osoby ze strany matky, otec je neznámo kde. Matka neměla zajištěný žádný stálý příjem financí, neměla kde bydlet a práci si nehledala. Užívání drog a alkoholu ze strany matky, pravděpodobně prostituce – jediný příjem financí. Klienty si zvala do bytu, kde ve vedlejší místnosti byly děti.

Osobní charakteristika: Aleš je aktivní, sportovně založený chlapec. Je velmi soutěživý, ale nerad prohrává. Pro Aleše je velmi důležité přijetí vrstevnickou skupinou. Aleš také souvisel s problémem, který nastal krátce po začátku školního roku, kdy se stal členem skupiny spolužáků, kteří se nevhodně chovali vůči mladším spolužákům. Při pohovoru s paní vychovatelkou a rozebírání této situace Aleš sdělil, že jsou to jeho „kamarádi“ a chtěl s nimi být v partě. Z jeho chování však bylo patrné, že ho tento incident mrzel a je rozhodnutý se příště od takových aktivit distancovat.

Vztah k lidem: Díky svému kamarádskému a komunikativnímu přístupu je Aleš mezi svými vrstevníky velmi oblíbený. Bez žádných větších obtíží udržuje kontakt jak s chlapci, tak s dívkami. Velkou radost mu dělá, když může trávit svůj volný čas s ostatními vrstevníky při různých sportovních aktivitách, což posiluje nejen jeho fyzičku, ale také prohlubuje sociální vztahy mezi ostatními. K vychovatelům se chová s respektem, ale občas mu nedělá problém s nimi diskutovat a snaží se je přesvědčit o svých názorech.

Kontakt a vztahy s rodinou nebo jinými blízkými osobami: Stejně jako u jeho bratra Samuela, i u Aleše OSPOD nedoporučuje návštěvy matky doma, protože matka nedokázala vytvořit vhodné podmínky pro pobyt Aleše a jeho sourozenců. I přes tuto špatnou situaci je Aleš s matkou v telefonickém kontaktu. S žádnými jinými členy z rodiny neudržuje kontakt.

Školní dovednosti a vzdělávací potřeby: Aleš je inteligentní chlapec, ale chybí mu motivace ke vzdělání. Školní přípravu se snaží rychle odbýt, aby se mohl věnovat svým zálibám. Školu bere především jako možnost být se svými vrstevníky. Třídní učitelka se rozhodla udělit Alešovi napomenutí třídního učitele za porušení školního řádu.

SAMUEL

Ročník ZŠ: 4.

Rok narození: 2012

Datum umístění do DD: 12.05. 2020

Důvod pro přijetí: Samuel se sourozenci se ocitl ve stavu nedostatku řádné péče – nebyly zajištěny základní životní potřeby (strava, bydlení apod.). Bylo podezření na týraní svěřené osoby ze strany matky, otec je neznámo kde. Matka neměla zajištěný žádný stálý příjem financí, neměla kde bydlet a práci si nehledala. Užívání drog a alkoholu ze strany matky, pravděpodobně prostituce – jediný příjem financí. Klienty si zvala do bytu, kde ve vedlejší místnosti byly děti.

Osobní charakteristika: Samuel pravidelně navštěvuje paní psycholožku. Společně pracují na obnovení narušené sebe hodnoty dítěte. Samuel má paní psycholožku rád a věří ji, dokáže s ní otevřeně hovořit o svých pocitech a spolupracovat. Na pobyt v DD je dobře adaptovaný, chová se bezproblémově. Vzhledem ke svému věku je samostatný a spolehlivý.

Vztah k lidem: Samuel preferuje společnost dívek, s nimiž navazuje hlubší vztah a lépe si s nimi rozumí. Společně vymýšlí nejrůznější hry, kde mohou plně rozvinout svoji fantazii, své schopnosti, svůj potenciál a učit se zpracovávat své emoce. Samuel dokáže snadno navázat přátelství i v prostředí, které je pro něho neznámé, což svědčí o jeho schopnosti přizpůsobit se novým situacím. Dospělí jsou pro něho přirozenou autoritou.

Kontakt a vztahy s rodinou nebo jinými blízkými osobami: OSPOD nedoporučuje návštěvy matky doma, protože matka nevytvořila vhodné podmínky pro pobyt Samuela a jeho sourozenců. Samuel je s matkou v telefonickém kontaktu. Nikdo jiný z rodiny chlapce nekontaktuje.

Školní dovednosti a vzdělávací potřeby: Samuel je inteligentní chlapec. Velmi ho začal bavit český jazyk, ale nerad čte a velký problém mu dělá porozumění čtenému textu a následné shrnutí obsahu knihy, např. do čtenářského deníku. Při domácí přípravě se nechá snadno rozptýlit, často odbíhá od práce. Vyžaduje klidné prostředí a individuální přístup. Do školy chodí rád, bez problému vychází se spolužáky a rozumí si rovněž s paní učitelkou.

ANNA

Ročník ZŠ: 5.

Rok narození: 2011

Datum umístění do DD: 15.05. 2023

Důvod pro přijetí: Anna začala zanedbávat její školní povinnosti a odmítala chodit do školy, což vedlo k velké neomluvené absenci. Matčiny neúspěšné pokusy o výchovu a její neschopnost přimět Annu k docházce do školy způsobily nedostatečnou spolupráci mezi matkou, školou a OSPOD. Nakonec byla Anna, kvůli neudržitelné rodinné situaci a matčině odporu, odebrána do dětského domova. Tahle změna měla za úkol poskytnout Anně stabilnější prostředí a příležitost pro získání vzdělání a podpory nutné k plnohodnotnému rozvoji.

Osobní charakteristika: Podle vychovatelky, která má Annu na starost. Je kamarádká a upovídaná, ale je potřeba zdůraznit, že má tendenci k lhaní. Tempo Anniných pohybů a práce se dá označit spíše jako pomalejší. Její chování paní vychovatelka označuje za dobře promyšlené, což naznačuje, že si uvědomuje důsledky svých rozhodnutí a akcí.

Vztah k lidem: Anna dává najevo velký zájem o zábavu a komunikaci se svými vrstevníky. Chování vůči autoritám má slušné, ale údajně za tím je její naděje, že tím získává rychlejší možnost návratu domů. V dětském domově si utvořila skupinku kamarádů, díky této skupince bylo pozorovatelné mírné zklidnění jejího chování. Je zjevné, že Anna hraje vůdčí roli ve formování vztahů a dynamiky v dětském domově, a to může mít vliv na celkovou pohodu a atmosféru ostatních dětí v dětském domově.

Kontakt s rodinou nebo jinými blízkými osobami: Anna s matkou udržuje každodenní telefonický kontakt. Pravidelně jednou za čtrnáct dní jezdí za matkou domů. Má potřebu matce detailně povídat svůj denní program, a to minutu po minutě, přičemž není jistě,

zda má matka o tyto informace opravdový zájem nebo tuto činnost po Anně vyžaduje. Matka nepřiměřeně a soustavně zasahuje do denního programu dětského domova. Je možné, že Anně potřeba sdílet detaily svého života se svojí matkou je ve snaze posílit nebo udržet jejich vztah. Je důležité si dá pozor na to, zda tento velmi otevřený přístup nezabraňuje Anně samostatnosti a svobody rozhodování.

Školní dovednosti a vzdělávací potřeby: Anna si novou školou natolik oblíbila, že nešetří chválou na adresu spolužáků ani učitelů. Vztahy v kolektivu vnímá velmi pozitivně, a tak se těší každý den do školy. Anna dává najevo mimořádnou snahu a motivaci naučit se aktuálně probíranou látku do školy. Bohužel, kvůli velké absenci z předchozí školy, která vedla k určitým nedostatkům ve vzdělání, bude muset Anna opakovat ročník. I přes tenhle zádrhel se Anna snaží dohnat veškeré zameškané učivo.

MICHAL

Ročník ZŠ: 5.

Rok narození: 2009

Datum umístění do DD: 13.02. 2023

Důvod pro přijetí: Michal začal opomíjet školní povinnosti a místo toho bloudil ulicemi města. Matka projevovala minimální péči a zájem o něj. Následky této zanedbané péče se začaly projevovat na jeho chování a nedostatek pozornosti vedly k projevům syndromu týraného dítěte. Nevyhovující bytové podmínky dále přispívaly k jeho obtížné situaci.

Osobní charakteristika: Michal přišel do dětského domova v roce 2023, na první pohled s určitou poruchou autistického spektra, ustrašený, zanedbaný a se strachem z neznámého. Ten den celé odpoledne proplakal, nechtěl s nikým mluvit a chtěl být jen sám. Začal navštěvovat základní školu ve vesnici, kde se nachází DD, do třídy chodí s dalšími dětmi z domova. Ze začátku sám nemluvil, odpovídal jen na otázky, nechtěl se nechat ostříhat, neznal základní domácí práce a neměl žádné hygienické návyky. Báł se a odmítal jakýkoliv sport a pohyb jako takový. Málo a nerad mluvil o rodině, o tom, co bylo dřív.

Po pár měsících v DD je Michal veselý, pracovitý, bezproblémový kluk, velmi skromný, který se umí smát a umí dát najevo radost. Pustil jednu vychovatelku do své komfortní zóny a nechává se pravidelně stříhat, dokonce si o stříhání sám řekne. Ochotně a rád si plní

své pracovní služby a ve svých věcech si udržuje pořádek. Dnes velmi rád jezdí na koloběžce, hraje fotbal a má rád vybíjenou. Pravidelně jezdí na sezení k paní psycholožce.

Vztah k lidem: Michal je samotářské povahy, neupozorňuje na sebe. K dospělým zaujímá vstřícné, slušné a mírné chování. K cizím lidem i dětem je zdrženlivý. Vztah s vrstevníky se mu proto nenavazuje snadno. Na domově se krásně sžil se dvěma sourozenci stejného věku, našli společné koníčky, tím společně tráví čas. Velmi pěkně se chová k nejmladšímu členovi DD.

Kontakt a vztahy s rodinou nebo jinými blízkými osobami: Při důvěrné chvílce začal své paní vychovatelce vyprávět o tom, co dělal před tím, jak jezdil tramvaji, kam chodil na toaletu, co jedl, jeho styk s policií a svých dalších třech sourozencích. Jediné, o čem nemluví je o rodině, co tam zažil a co se stalo. S matkou nechce komunikovat, jednou za měsíc mu matka pošle zprávu na telefon. Michal říká, že je v kontaktu s nejstarším bratrem, který už bydlí sám. Domů nechce jezdit ani na návštěvu, rodina mu nechybí.

Školní dovednosti a vzdělávací potřeby: Michal byl ve škole v místě bydliště dětského domova necelé pololetí s tím, že předtím do školy moc nechodil. Čtvrtou třídu ukončil se třemi trojkami. Zatím s paní učitelkou nezjistili, jestli nedostatky ve vědomostech souvisí s tím, že určitou dobu do školy nechodil. Do školy chodí rád, našel si ve třídě kamaráda, má rád matematiku a vlastivědu, naučené učivo si pamatuje. I ve škole se rád učí nové věci. Přes počáteční nechuť ke čtení, čte i nahlas. Je potřeba Michala upozorňovat, aby mluvil i četl pomalu, aby mu bylo rozumět. Horší je to u Michala se psaním, písmo má malé, neupravené a nečitelné. Je objednan do pedagogicko-psychologické poradny.

TADEÁŠ

Ročník ZŠ: 5.

Rok narození: 2010

Datum umístění do DD: 14.10. 2022

Důvod pro přijetí: Tadeášova školní historie je poznamenána vysokou mírou omluvených i neomluvených absencí, přičemž když se do školy dostavil, často byl nepřipraven, chyběly mu pomůcky i znalosti. Jeho výrazné nerespektování matky a špatný zdravotní stav dále

komplikovaly rodinou dynamiku. Matka nebyla schopná se postarat o Tadeáše, což vytvářelo náročné podmínky pro jeho vývoj. Co se týče péče, bohužel, žádná jiná osoba nebyla k dispozici, což znamenalo přesun Tadeáše do dětského domova.

Osobní charakteristika dítěte: Tadeáš byl do DD umístěn společně se svojí starší sestrou. Jeho adaptace na nové prostředí a lidi proběhla bez problémů, a zdá se, že je v novém prostředí spokojený a rád. Tadeáš je zvědavý, bystrý, temperamentní a svými znalostmi vyniká nad ostatními dětmi z dětského domova. Je ctižádostivý, soutěživý a upovídaný chlapec. Tadeášova negativní stránka je, že se rád povyšuje nad ostatními, nejvíce nad děvčaty, a často dává najevo svou chytrost. Občas se snaží s vychovateli smlouvat a obcházet jejich pravidla. Tadeáš projevuje vznětlivé a přecitlivělé chování, ale je typické pro období puberty, kterým nyní prochází.

Vztah k lidem: Tadeáš zaujímá vstřícné, milé, zdrženlivé vystupování. Rád si s ostatními povídá. V DD má kamarády, se kterými hraje fotbal. K děvčatům na skupince se chová nadřazeně, dokáže být arogantní, má pocit, že musí dávat všem najevo svoji inteligenci. Nejmladším holkám se na skupině posmívá a provokuje je. Při individuálních pohovorech s vychovatelkou často tyto situace rozebírají. U svých vrstevníků je oblíbený. Začíná se projevovat zájem o opačné pohlaví.

Kontakt a vztahy s rodinou nebo jinými blízkými osobami: Tadeáš je v DD umístěn se svojí starší sestrou, mají k sobě hezký vztah, často si navzájem pomáhají. Nedávno se svojí kmenovou vychovatelkou navštívili své další dva sourozence v jiném dětském domově. Tadeášovi i jeho sestře se návštěva sourozenců velmi líbila. Při nástupu do DD matka denně telefonovala. Před týdnem telefonáty ustály, Tadeáš i jeho sestra si o matku dělaly velké starosti. Matka se ozvala jedním telefonátem, že nemá kde bydlet a nadále má mobil nedostupný. S otcem je Tadeáš v kontaktu pouze náhodně přes sociální síť. O svém otci ani o dalších členech rodiny se nerad vyjadřuje.

Školní dovednosti a vzdělávací potřeby: Tadeáš se do školy připravuje se samozřejmostí, úkoly plní bez pobízení, občas zapomene do školy nějakou pomůcku. Je zvědavý kluk, má celkem přehled. Ve škole má rád vlastivědu, přírodovědu i matematiku. Svými znalostmi i přístupem

vyniká nad ostatními dětmi. Ze svých výsledků má velkou radost, je snaživý a rád získává nové znalosti. Tadeáš nerad čte, jeho zápisy do školy jsou značně neúhledné a často nečitelné, vynechává písmena při psaní. Pokud se Tadeáš soustředí a nikam nespěchá, dokáže psát čitelně a celkem bez chyb.

VYCHOVATELÉ

JMÉNO	VĚK	NEJVYŠŠÍ DOSAŽENÉ VZDĚLÁNÍ	PEDAGOGICKÁ PRAXE V DD	PEDAGOGICKÁ PRAXE CELKEM
RENATA Pedagog A	41 let	VŠ (Mgr. + Dis.) (obor: speciální pedagogika)	19 let	20 let
JOHANA Pedagog B	54 let	VŠ (Bc.) (obor: speciální pedagogika)	23 let	23 let
ILONA Pedagog C	53 let	VŠ (Bc.) (obor: speciální pedagogika)	6 let	30 let
VENDULA Pedagog D	64 let	VOŠ (Dis.) (obor: speciální pedagogika)	26 let	26 let
IRENA Pedagog E	50 let	CŽV + CŽV (obor: vychovatelství a speciální pedagogika)	28 let	28 let

Tabulka 5: Základní údaje o informantkách poskytujících rozhovor (vlastní zdroj)

6.4.2 Výzkumné nástroje

V rámci praktické části téhle diplomové práce byl využit **dotazník**, jehož účelem bylo posoudit školní výkonovou motivaci žáků. Tahle motivace se skládá ze dvou klíčových potřeb – touhy dosáhnout úspěchu ve škole (dále jen PÚV) a snahy vyhnout se neúspěchu ve školním prostředí (dále jen PVN).

Vzájemný vztah mezi těmito dvěma potřebami následně formuje přístup a chování žáků během školních výkonových situací, což má přímý dopad na efektivitu jejich učení. Důkladné porozumění těmto motivujícím faktorům je klíčové pro pochopení, jakým způsobem ovlivňují školní prostředí a vzdělávací proces žáků.

V případě, kdy vychovatel v dětském domově má povědomí o hodnotách obou motivačních potřeb svých svěřenců, má schopnost nastavit vhodnou úroveň obtížností úkolů,

kteří jim zadává. Takle schopnost umožňuje lépe reagovat na individuální potřeby každého dítěte a posiluje efektivitu výchovně vzdělávacího procesu. Pokud se v rámci dětského domova nachází žáci projevující zřetelnou pozitivní výkonovou tendenci, což znamená, že je u nich patrná vyvinutá potřeba dosahovat úspěšných výkonů (PÚV), a zároveň vykazují nízkou úroveň obavy z neúspěchu (PVN), může takle kombinace faktorů těmto dětem umožnit optimální využití jejich motivačních sklonů během výukového procesu. Vytváření podpůrného prostředí pro tyto děti nejenže napomáhá posilovat jejich pozitivní přístup k vzdělávání, ale současně může sloužit jako nástroj k přetváření výkonového zaměření těch žáků, kteří mají tendenci převažujících obav z neúspěchu (Hrabal, Pavelková, 2011).

V názorech dětí středního školního věku v dětském domově se projevuje různorodost vztahu k výkonu, a proto je klíčové zhodnotit jejich motivaci k výkonu. I když mnozí projevují touhu dosahovat úspěchů v úkolových situacích, zároveň se obávají nezdaru a cítí potřebu vyhnout se neúspěchu. V případě neúspěchu někteří děti projevují sklony k rezignaci, zatímco jiní mají sklon zůstat pevní a nepodlehnout pocitu zklamání. To, co může jednoho žáka demotivovat, může být pro druhého impulzem k intenzivnějším snahám (Hrabal, Pavelková, 2011).

Dotazník o školní výkonové motivaci žáků, vypracovaný Hrabalem a Pavelkovou (2011), je postaven na modelu výkonové motivace od Aktinsona. Tenhle model zahrnuje nejen potřebu úspěšného výkonu a strach z neúspěchu, ale také subjektivní pravděpodobnost úspěchu či neúspěchu. Jeho standardizace proběhla v roce 2012, a do testování bylo zapojeno 1313 žáků druhého stupně základních škol a 1573 žáků středních škol v České republice. Byly zjištěny statisticky významné rozdíly mezi žáky (a třídami) základních a středních škol, ale ne mezi žáky jednotlivých tříd na stejném stupni vzdělání. Vzhledem k tomu byla standardizace provedena pro dvě hlavní skupiny, a to žáky základních a středních škol.

		Potřeba úspěšného výkonu	Potřeba vyhnout se neúspěchu
Cronbachova alfa	ZŠ	0,730	0,715
	SŠ	0,675	0,709

Tabulka 6: Reliabilita dotazníku (Hrabal, Pavelková, 2011, str. 26)

Dotazník obsahuje 12 otázek, které se zaměřují na postoj k učení, klasifikaci a testovacím situacím. V první části otázky 1–6 analyzují úroveň touhy po úspěšném výkonu, zatímco otázky

7–12 se věnují měření úrovně snahy vyhýbat se neúspěchu. Jednotlivé otázky jsou formulovány formou uzavřených otázek, na něž žák odpovídá výběrem jedné z pěti možných odpovědí. Vyplnění jednoho dotazníku dětem zabralo přibližně 20 minut, během nichž měly možnost vyjádřit své postoje a pocity k výše zmíněným tématům.

V jednotlivých částech průzkumného nástroje měl žák možnost dosáhnout skóre v rozmezí od 6 do 30 bodů hrubého skóre. Položky 1-6 přispívaly k určení hrubého skóre v oblasti potřeby úspěšného výkonu, zatímco položky 7-12 přispívaly k určení hrubého skóre v oblasti potřeby vyhnout se neúspěchu. Tímto způsobem bylo dosaženo získání komplexního pohledu na hodnocení žáků v oblasti jejich výkonové motivace.

Každá udělená odpověď byla hodnocena podle metodiky Hrabala a Pavelkové (2011, str. 9) přiřazením odpovídajícího počtu bodů následujícím způsobem:

$a = 5$ bodů

$b = 4$ body

$c = 3$ body

$d = 2$ body

$e = 1$ body

Po dosažení hrubého skóre bylo každému žákovi přiřazeno standardní skóre v souladu s normami pro žáky základních škol podle tabulek 7 a 8.

Hrubý skór	Standardní skór
28 až 30	5 Velmi vysoká potřeba
25 až 27	4 Vysoká potřeba
21 až 24	3 Průměrná potřeba
18 až 20	2 Nízká potřeba
do 17	1 Velmi nízká potřeba

Tabulka 7: Normy pro žáky ZŠ – potřeba úspěšného výkonu (zdroj: Hrabal, Pavelková, 2011, str. 10)

Hrubý skór	Standardní skór
25 až 30	5 Velmi vysoká obava
22 až 24	4 Vysoká obava
17 až 21	3 Průměrná obava
14 až 16	2 Nízká obava
Do 13	1 Velmi nízká obava

Tabulka 8: Normy pro žáky ZŠ – potřeba vyhnout se neúspěchu (zdroj: Hrabal, Pavelková, 2011, str. 10)

Následně proběhl výpočet průměrných hrubých skóreů pro obě věkové skupiny školních typů, a poté byly těmto skóreům přiřazeny standardní hodnoty podle normativů pro žáky základních škol uvedených v tabulkách 9 a 10.

Průměr třídy (skupiny dětí)	Standardní skór třídy
24,06 a více	5 Velmi vysoká potřeba
22,90 – 24,05	4 Vysoká potřeba
21,70 – 22,89	3 Průměrná potřeba
20,31 – 21,69	2 Nízká potřeba
do 20,30	1 Velmi nízká potřeba

Tabulka 9: Normy pro žáky ZŠ – potřeba úspěšného výkonu (zdroj: Hrabal, Pavelková, 2011, str. 10)

Průměr třídy (skupiny dětí)	Standardní skór třídy
20,59 a více	5 Velmi vysoká obava
19,44 – 20,58	4 Vysoká obava
18,00 – 19,43	3 Průměrná obava
16,81 – 17,99	2 Nízká obava
do 16,80	1 Velmi nízká obava

Tabulka 10: Normy pro žáky ZŠ – potřeba vyhnout se neúspěchu (zdroj: Hrabal, Pavelková, 2011, str. 10)

Na základě pečlivého posouzení získaných výsledků máme schopnost kategorizovat žáky do pěti odlišných skupin, s ohledem na poměr jejich tendencí k úspěchu (PÚV) a snahu vyhnout se neúspěchu (PVN). Tahle systematická klasifikace poskytuje podrobný vhled do individuálních charakteristik a preferencí žáků, a to v kontextu jejich akademických výkonů a osobních preferencích. Pro přesnější a podrobnější porozumění doporučujeme zkoumání téhle klasifikace pomocí následující tabulky, která nám poskytuje komplexní a podrobný pohled na různé aspekty vývoje žáků ve vztahu k úspěchu a neúspěchu.

Typ žáka	Seskupení standardních skóreů PÚV a PVN
Vysoká touha po úspěchu s nízkým strachem z neúspěchu	5-1, 5-2, 4-1, 4-2
Vysoký strach z neúspěchu s nízkou touhou po úspěchu	1-5, 1-4, 2-5, 2-4
Vysoký motiv k úspěchu s vysokým strachem z neúspěchu	5-5, 5-4, 4-5, 4-4
Nízký motiv k úspěchu a zároveň nízký strach z neúspěchu	1-1, 1-2, 2-1, 2-2
Nevyhraněný	3-3, 3-4, 4-3, 3-2, 2-3

Tabulka 11: Typologie žáků z pohledu motivace k výkonu (zdroj: Hrabal, Pavelková, 2011)

Další fází našeho výzkumu byla volba polostrukturovaného **rozhovoru**, který jsme vedli s pěti vychovateli působících v konkrétním dětském domově. Pro uskutečnění těchto rozhovorů

jsme sestavili pečlivě promyšlený soubor otevřených otázek, doplněný několika uzavřenými otázkami, s cílem zajistit celkový a hloubkový pohled na zkoumané téma. Vzhledem k různorodosti respondentů jsme se zároveň snažili minimalizovat používání odborných termínů, abychom zajistili srozumitelnost a přístupnost celého rozhovoru. V průběhu těchto rozhovorů jsme vychovatelům poskytli dostatek prostoru a času k tomu, aby mohli svobodně a podrobně vyjádřit své myšlenky, pocity a postřehy.

Pro každý jednotlivý rozhovor jsme zvolili téměř identický postup, systematicky kladení otázek podle časové osy. Před samotným setkáním jsme navázali kontakt s jednotlivými respondenty a pečlivě zjišťovali jejich pracovní zkušenosti, věk, a délku působení v prostředí dětského domova.

Rozhovor jsme strukturovali do tří základních fází, a to úvodní, hlavní a závěrečné. Každá z těchto fází se věnovala specifickým aspektům. V úvodní části rozhovoru jsme směřovali k tomu, abychom získali hlubší vhled do osobnosti a pozadí každého respondenta. Hlavní část rozhovoru byla věnována zkoumání motivace dětí středního školního věku v konkrétním dětském domově a jejich přípravě na školní prostředí. Závěr rozhovoru byl zacílen na otázky týkající se rodinného prostředí dětí a jejich vztahu k školnímu vzdělání. Ukázka rozhovoru je k nahlédnutí v přílohách téhle práce.

Po provedení rozhovorů následovala fáze, kdy jsme věnovali zvýšenou pozornost doslovnému zaznamenání každého rozhovoru. Každé slovo, každý výraz a nádech výpovědi byly pečlivě zachyceny s cílem zachovat autentičnost a osobitost každého respondentova projevu. Následně jsme se pustili do podrobného přepisu těchto rozhovorů, což bylo nejenom časově náročné, ale též vyžadovalo pečlivost a respekt k obsahu sdělení. Po získání kompletního textového záznamu následovala etapa výběru klíčových momentů a témat, které se v rozhovorech objevila, a analyzovala je. Celý proces přepisu a analýzy měl za cíl odhalit hlavní myšlenky a souvislosti v diskuzích s vychovateli, což poskytlo základ pro další zkoumání problematiky v rámci této diplomové práce.

6.5 Analýza a interpretace výsledků

S využitím dotazníku Školní výkonové motivace žáků (Hrabal, Pavelková, 2011) jsme provedli sběr a detailní analýzu informací. Získané výsledky poskytují pohled do specifické situace konkrétního dětského domova a nabízejí cenné poznatky týkající se výkonové motivace žáků.

Při analýze výsledků **dotazníku** se zaměřujeme na hodnoty standardních skóre. Hlavním prvkem pro hlubší pochopení výkonových tendencí žáka (nebo celé skupiny) se stává vzájemný vztah mezi motivací k úspěchu a snahou předejít neúspěchu. Tahle dynamika poskytuje podstatné informace o individuálních preferencích a strategiích, které ovlivňují výkonnostní orientaci žáka.

Žák	PÚV	PVN	PÚV standardizovaný skór	PVN standardizovaný skór
1	20	12	2	1
2	20	12	2	1
3	27	20	4	3
4	20	15	2	2
5	18	20	2	3
6	23	20	3	3
7	25	12	4	1
8	24	15	3	2

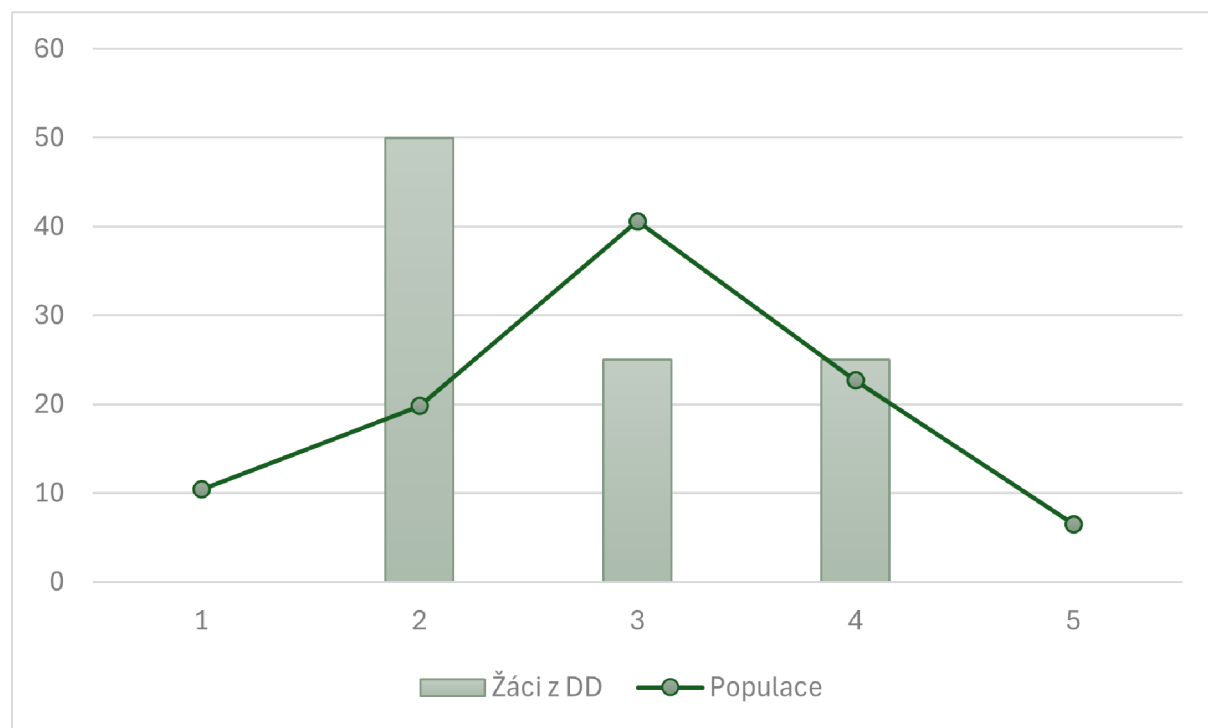
Tabulka 12: Tabulka žáků středního školního věku, hrubých skóre a standardních skóre – vybraný DD (zdroj: vlastní zpracování)

V tabulce č. 12 jsou zaznamenány výsledky získané prostřednictvím dotazníku u žáků středního školního věku v konkrétním dětském domově. Hodnotíme zde, jak si jednotlivé děti vedly ve svých potřebách úspěšného výkonu (PÚV) a potřebách vyhnutí se neúspěchu (PVN), a jaká standardizovaná skóre jsou jim přidělena v souladu s těmito parametry. Tahle tabulka nám poskytuje ucelený přehled o motivace a orientace žáků, což je klíčovým prvkem pro další interpretaci výsledků.

%					
50		50			
45			40,6		
40					
35					
30					
25			25	25	
20		19,8		22,7	
15	10,4				
10					
5					6,5
0	0				0
Kategorie	1	2	3	4	5

Tabulka 13: Potřeba úspěšného výkonu v procentech – děti z DD a populace (zdroj: vlastní zpracování)

V tabulce č. 13 je graficky zpracováno rozložení žáků středního školního věku v konkrétním DD podle celkové výkonové motivace. Barevné zvýraznění slouží k jednoduššímu rozpoznání výsledků, přičemž oblast označená šedě odpovídá žákům z daného dětského domova a červená oblast představuje standardizované výsledky populace žáků. Tahle vizualizace nám umožňuje podrobněji analyzovat a porovnat motivaci žáku v konkrétním prostředí ve srovnání s celkovou populací.



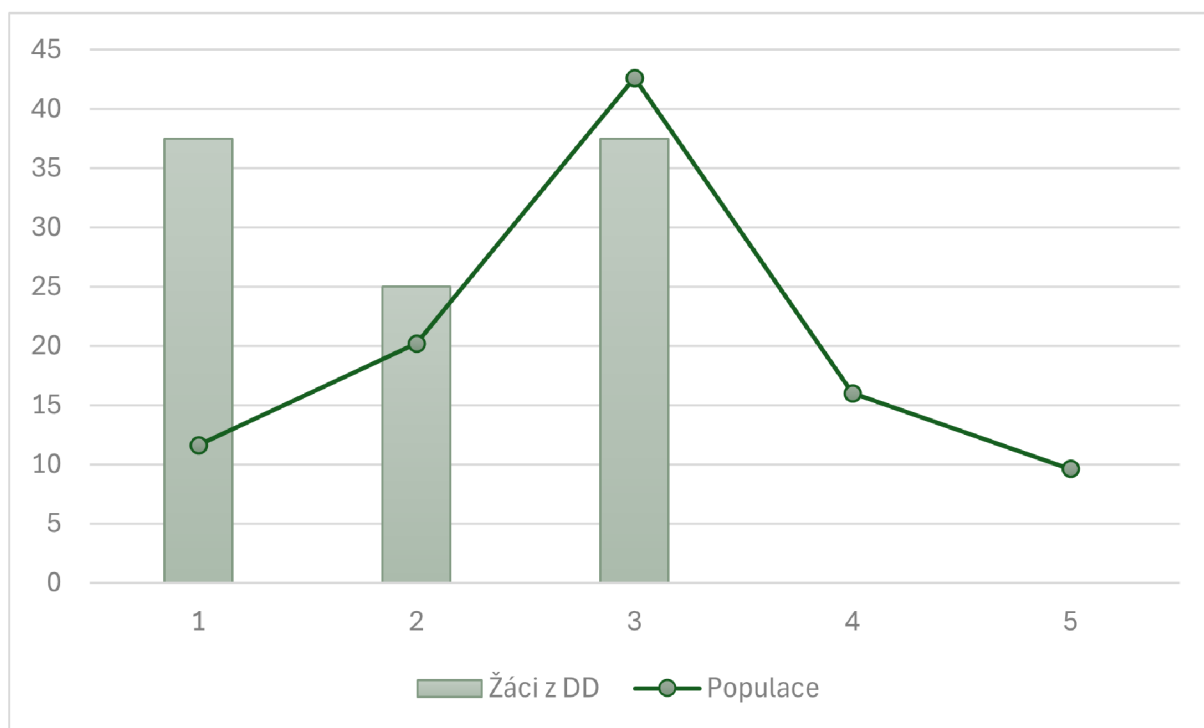
Obrázek 3: Graf potřeby úspěšného výkonu – žáci středního věku z DD (zdroj: vlastní zpracování)

Obrázek grafu č. 3 porovnává zkoumanou skupinu žáků v dětském domově se standardizovanou normou. Získané výsledky ukazují, že 50 % žáků z daného dětského domova vykazuje nízkou potřebu úspěšného výkonu, což představuje vyšší hodnotu než standardizované výsledky pro obecnou populaci žáků. Čtvrtina zkoumaných žáků projevuje vysokou potřebu úspěšného výkonu, zatímco další čtvrtina má průměrnou potřebu úspěšného výkonu. Kategorie s velmi vysokou a velmi nízkou potřebou dosahovat úspěšného výkonu nejsou v této skupině zastoupeny. Tyto výsledky poskytují důležitý pohled na rozložení výkonových motivací ve sledovaném prostředí a umožňují nám lépe porozumět specifickým skupině žáků v porovnání s normou.

%					
50					
45			42,6		
40	37,5		37,5		
35					
30					
25		25			
20		20,2		16	
15	11,6				
10					9,6
5					
0				0	0
Kategorie	1	2	3	4	5

Tabulka 14: Potřeba vyhnout se neúspěchu v procentech – děti z DD a populace (zdroj: vlastní zpracování)

V tabulce č. 14 je znázorněno rozložení žáků středního školního věku v konkrétním dětském domově podle celkové výkonové motivace, která je zaměřená na potřebu vyhnout se neúspěchu. Tohle grafické znázornění umožňuje náhled na strukturu motivace žáků ve smyslu jejich úsilí vyhnout se neúspěchu a poskytuje ucelený přehled o dynamice v této oblasti. Tím, že máme přehled o rozložení motivace v rámci celé zkoumané skupiny, jsme díky tomu schopni identifikovat vzorce, které mohou být důležité pro další analýzu a plánování podpůrných opatření.

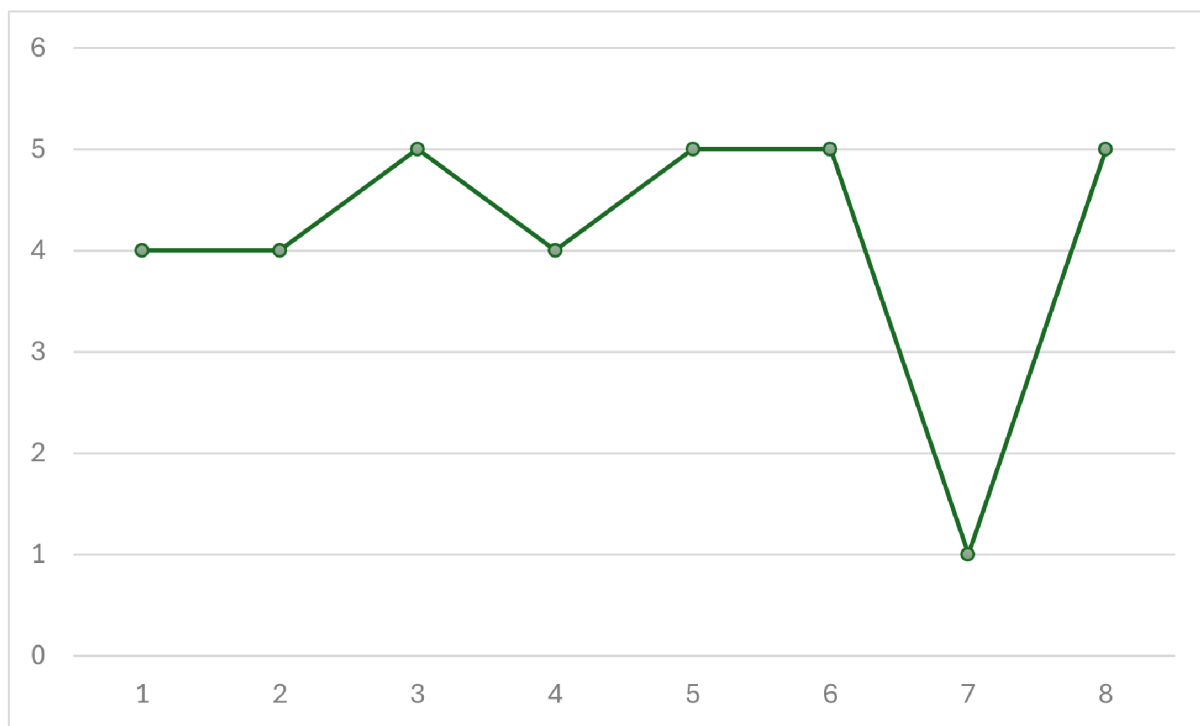


Obrázek 4: Graf potřeby vyhnouti se neúspěchu – žáci středního věku z DD (zdroj: vlastní zpracování)

Obrázek grafu č. 4 výše prezentuje srovnání zkoumané skupiny žáků v dětském domově se standardizovanou normou. Výsledky naznačují, že 37,5 % žáků z daného dětského domova projevuje velmi nízkou obavu potřeby vyhnouti se neúspěchu, což představuje výrazně vyšší hodnotu než standardní výsledky pro běžnou populaci žáků. Dále 25 % zkoumaných žáků vykazuje nízkou úroveň vyhnutí se neúspěchu, což je vyšší procento ve srovnání se standardními výsledky. Zbývajících 37,5 % projevuje průměrnou úroveň obav a potřebu vyhnouti se neúspěchu, přičemž i tato část je pod průměrem standardních výsledků. Kategorie s vysokou a velmi vysokou úrovní obav před neúspěchem není v této zkoumané skupině v žádném zastoupení. Celkově lze pozorovat, že výsledky v oblasti potřeby vyhnouti se neúspěchu žáků z dětského domova vykazují výrazné odchylky od normy ve srovnání s obecnou populací žáků.

Žák	Získaná výkonová tendence	Typ
1	2-1	4
2	2-1	4
3	4-3	5
4	2-2	4
5	2-3	5
6	3-3	5
7	4-1	1
8	3-2	5

Tabulka 15: Typologie žáků z DD z hlediska výkonových potřeb (zdroj: vlastní zpracování)



Obrázek 5: Graf typologie žáků z DD z hlediska výkonových potřeb (zdroj: vlastní zpracování)

Vyhodnocení žáků z hlediska typologie výkonových potřeb

Typ 1: vysoká potřeba úspěšného výkonu (PÚV) a současně nízká potřeba vyhnouti se neúspěchu (PVN)

- V tomto kategorickém typu se nachází **12,5 % dotazovaných žáků**, kteří se vyznačují specifickým přístupem k školním výzvám. Tihle žáci nejsou limitováni strachem z neúspěchu, avšak současně jim chybí silná vnitřní motivace. Přistupují k úkolům s náležitou úvahou a adaptabilitou. Žáci tohoto typu jsou obvykle poháněni k plnění školních úkolů, projevují pracovitost a vytrvalost, a přesto nejsou ovlivněni ani obavami z neúspěchu, ani zvláštní motivací. Pro ně představuje školní výzva situaci, kdy jsou schopni aktivně přijímat úkoly, a to s výrazným smyslem pro rychlé rozeznání podstatných a irelevantních prvků. Tyto žáci projevují schopnost efektivně pracovat (Pavelková, Hrabal, 2011).

Typ 2: nízká potřeba úspěšného výkonu (PÚV) a současně vysoká potřeba vyhnouti se neúspěchu (PVN)

- Tento typ představuje **0 % z dotazovaných žáků**. Jsou to žáci, kteří nedisponují motivací a nejsou ovlivněni strachem. Tento typ žáků typicky prožívá ve školním prostředí stres spojený s obavami o možný neúspěch. Často se vyhýbají situacím, kde by mohli projevit své skutečné schopnosti, a každá situace, která by mohla odhalit jejich skutečnou úroveň dovedností, vyvolává obavu z neúspěchu. Mezi nimi mohou být i žáci s výraznými schopnostmi. Tihle žáci nevyhledávají soutěžní prostředí (Pavelková, Hrabal, 2011).

Typ 3: vysoká potřeba úspěšného výkonu (PÚV) a současně vysoká potřeba vyhnouti se neúspěchu (PVN)

- Do tohoto typu se zařadilo **0 % dotazovaných žáků** z celkového počtu. Silné vnitřní emocionální napětí vzniká ze silné touhy zapojit se do úkolů s plným nasazením a potřebou dosáhnout úspěchu. Tahle situace se spojuje s pocitem strachu během konfrontace s úkolovými situacemi a výraznou obavou z neúspěchu. Je rozhodující, jaké další charakteristiky a povaha úkolu ovlivňují jejich setrvání v dané situaci. Někteří se aktivně snaží splnit úkol s vysokým nasazením a současně prožívají úzkost, zatímco jiní se mu vyhýbají, avšak nesou s sebou nepříjemné pocity z nesplnění úkolu (Pavelková, Hrabal, 2011).

Typ 4: nízká potřeba úspěšného výkonu (PÚV) a současně nízká potřeba vyhnouti se neúspěchu (PVN)

- Do kategorií čtvrtého typu patří **37,5 % žáků**. Výrazným znakem tohoto typu je absence motivace k dosahování školních výsledků. Tahle skupina žáků charakterizuje nedostatek jasného smyslu ve školním úspěchu, a v případě, že jim chybí jiný typ motivace, jako například kognitivní nebo sociální faktory spojené s vyučovacím prostředím, mohou být pro učitele nejen nesrozumitelní, ale také obtížně motivovatelní (Pavelková, Hrabal, 2011).

Typ 5: nevyhraněný

- V poslední kategorii, zahrnující **50 % žáků** z celkového vzorku, se objevuje pátý typ. Ve výuce se často setkáváme s žáky, jejichž preference nejsou výrazné, a jejichž sklony vycházejí z rovnováhy obou potřeb výkonu. Pro tento typ žáků bývá obvykle výkonová motivace obvykle jedním, i když ne vždy rozhodujícím faktorem pro jejich školní výkony. Učitele mohou tuhle situaci pozorovat a vnímat jako příležitost k podpoře rozvoje žáka v této oblasti (Pavelková, Hrabal, 2011).

Vyhodnocení skupiny žáků z hlediska četnosti výkonového klimatu

Rozdělujeme kategorizaci výkonového klimatu do čtyř skupin na základě průměrného standardního skóre v obou částech dotazníku v rámci jednotlivých tříd (skupin).

Tato klasifikace zahrnuje:

- A) *Silně výkonově orientovaná třída (skupina) – Průměr: PÚV 5 (4), PVN 1 (2)*
- B) *Úzkostná třída (skupina) – Průměr: PÚV 1 (2), PVN 5 (4)*
- C) *Třída (skupina) s oběma silnými tendencemi – Průměr: PÚV 5 (4), PVN 5 (4)*
- D) *Třída (skupina) s oběma nízkými tendencemi – Průměr: PÚV 1 (2), PVN 1 (2)*

Žák	PÚV	PVN
1	20	12
2	20	12
3	27	20
4	20	15
5	18	20
6	23	20
7	25	12
8	24	15

Tabulka 16: Tabulka žáků z hlediska četnosti výkonového klimatu (zdroj: vlastní zpracování)

Průměr – hrubý skór	23	16
Průměr – standardní skór	4	1

Z tabulky výše lze pozorovat, že žáci z DD byli přiřazeni standardnímu skóre v rozmezí 4-1, což svědčí o tom, že jsou silně orientovaná skupina zaměřená na výkon. Tento typ vykazuje vysokou míru touhy po dosažení úspěchu a nízkou úroveň strachu z neúspěchu. Můžeme očekávat, že jde o kolektivy, které projevují výraznou aktivitu a silnou motivaci v situacích s úkoly. Tyto skupiny zahrnují více žáků s vysokou pracovitostí, kteří kladou důraz na dosahování vynikajících školních výsledků. Během výuky žáci plní úkoly s vášní a aktivně spolupracují s učitelem (Pavelková, Hrabal, 2011).

Podle Pavelkové a Hrabala (2011, str. 14) „*je nutné brát v úvahu, že se jedná o třídní průměr, který může být ovlivněn jen několika žáky s výrazným profilem anebo zvýšenou tendencí většiny žáků třídy ve stejném směru*“.

Tato situace se vyskytuje u naší skupiny respondentů, jak je patrné v tabulce výše. Pouze 25 % z celkového počtu dotazovaných žáků vykazuje vysokou nebo velmi vysokou touhu po úspěchu. Ostatní dotazovaní žáci dosahují průměrných až nízkých úrovní potřeby po úspěšném výkonu.

Pokud jde o snahu předejít neúspěchu, tak 37,5 % dotazovaných žáků vykazuje velmi nízkou úroveň obav, 25 % projevuje nízké obavy vyhnutí se neúspěchu a u 37,5 % jsme zaznamenali průměrnou úroveň obav spojenou s vyhýbáním se neúspěchu.

Pro zkoumání výsledků z provedených **rozhovorů** jsme zvolili metodu otevřeného kódování. Tato analýza byla prováděna s důrazem na důkladné prozkoumání každého aspektu rozhovorů.

Kódování je soubor operací, které umožňují systematicky analyzovat a transformovat informace. Spočívá v rozkladu dat vytváření nových myšlenek a jejich seskupování do nových struktur. Tento proces je důležitý při vytváření teorie z reálných dat, protože umožňuje přeměnit surové informace na abstraktní nápady a vytvořit rámec pro sestavení teoretických spojitostí (Strauss, 1999).

Stauss a Corbinová ve své publikaci detailně popisují otevřené kódování, podávají přesnou definici tehle metody, a tahle definice zní následovně: „*Otevřené kódování je část analýzy, která se zabývá označováním a kategorizací pojmů pomocí pečlivého studia údajů. Během otevřeného kódování jsou údaje rozebrány na samostatné části a pečlivě prostudovány, porovnáním jsou zjištěny podrobnosti a rozdíly, a také jsou kladeny otázky o jevech údají reprezentovaných*“ (Strauss a Corbinová, 1999, str. 43).

Postupujeme metodou systematické analýzy, kdy prvním krokem je rozdělení analyzovaného textu na různé části. Tyhle části mohou zahrnovat jednotlivá slova, sekvence slov, celé věty nebo odstavce. Každé takhle vytvořené jednotce přiřazujeme unikátní kód identifikátor, což může být například jméno nebo specifické označení. Při rozhodování

o vhodném kódu klademe otázky ohledně obsahu dané sekvence a snažíme se porozumět, jaký konkrétní jev nebo téma tahle část reprezentuje. Během kódování nás různí autoři inspirují k používání různých sestav návodných otázek, které usnadňují tenhle proces analýzy (Švaříček a Šedřová, 2014).

Co?	Co je tématem promluvy? O jakém fenoménu se vypovídá?
Kdo?	O jaké osoby jde? V jakých rolích vystupují?
Jak?	Které vlastnosti jevu jsou zmiňované, nebo naopak zamlčované?
Kdy? Jak dlouho?	Jaký je čas a trvání?
Kde?	Kde a v jakém prostoru je dění lokalizováno?
Jak moc? Jak silně?	Jaká je intenzita jevů nebo jejich vlastností?
Proč?	Jaké jsou příčiny?
Kvůli čemu?	S jakým záměrem aktéři jednají?
Pomocí čeho?	Jaké jsou strategie k dosažení cíle?

Tabulka 17 Návodné otázky pro kódování (zdroj: Flick, 2006 citovaný Švaříčkem a Šedřovou, 2014, str. 212)

Analytický postup při rozboru informací z rozhovorů s pedagogy spočíval v precizním rozdělení do přesně definovaných kategorií. Tahle metoda systematické kategorizace vedla následně k identifikaci konkrétních kódů, které jsou podrobně popsány v tabulce č. 18. Pro kódování rozhovorů byla využita metoda ručního zaznamenávání na papír s využitím tužky. Tenhle přístup umožnil pečlivě a systematicky zpracovat data získané z rozhovorů a poskytnout důkladný rozbor.

Kategorie	Kódy
1. Obecné informace	Pedagogická praxe
	Doba působení v DD
	Motivace k volbě profese
	Pozice v DD
	Odborná a osobnostní rozvojová stránka vychovatele
2. Úroveň sociálního soužití	Vztah mezi dětmi a vychovateli
	Přístup a budování vztahu k dětem
	Kvalita života
	Poradenství
3. Motivační prostředky	Pojem motivace
	Osvědčené motivační prostředky
	Příběhy úspěšné motivace dětí
	Úroveň motivace
	Motivace ke vzdělání
4. Organizace školní přípravy	Podnětné prostředí
	Kapacita počtu dětí

	Každodenní rutina
	Úskalí v předmětech
	Časová dotace školní přípravy
5. Průběh vzdělávání	Individualizace
	Problémy školní přípravy
	Odměny a tresty
	Důležitost školní přípravy
6. Vize do budoucna	Cíle
	Komparace generací
	Vychovatel jako vzor
	Role vrstevníků
	Vliv vůdčích jedinců
7. Vliv rodiny	Zájem rodiny o vzdělání
	Kontakt rodiny
8. Pohled vychovatele	Kompetence a pravomoci
	Význam zaměstnání
	Prevence syndromu vyhoření
	Doplňující informace

Tabulka 18: Přehled kategorií a kódů pro interpretaci výsledků (vlastní zdroj)

1. Kategorie

Tahle kategorie zkoumala délku pedagogické praxe, včetně doby působení v dětském domově. Dále jsme se v téhle kategorii zabývali faktory motivace k volbě profese, také aktuální pracovní pozici v daném dětském domově a v závěru téhle kategorie jsme zkoumali zdroje inspirace pedagogů pro práci s dětmi.

Pedagogická praxe

	5–20 let	21–29 let	30 a více let
Pedagog A	X		
Pedagog B		X	
Pedagog C			X
Pedagog D		X	
Pedagog E		X	

Tabulka 19: Pedagogická praxe vychovatelů v DD (vlastní zdroj)

Z tabulky č. 19 lze vyčíst, že všichni oslovení respondenti mají dostatečný počet let zkušeností a splnili stanovenou podmínku výzkumu, která byla minimálně 5 let pedagogické praxe.

Pedagog A: „Délka mé pedagogické praxe je 20 let; kromě práce v dětském domově jsem byla též zaměstnaná v mateřské školce.“

Pedagog B: „23 let činí moje pedagogická praxe.“

Pedagog C: „*Moje pedagogická praxe je 30 let. Byla jsem zaměstnaná ve dvou základních školách, také jako vychovatelka na internátu a nyní v dětském domově.*“

Pedagog D: „*26 let*“.

Pedagog E: „*28 let je délka mé pedagogické praxe.*“

Doba působení v DD

	5–19	20–30
Pedagog A	X	
Pedagog B		X
Pedagog C	X	
Pedagog D		X
Pedagog E		X

Tabulka 20: Délka doby působení v DD (vlastní zdroj)

Z uvedených odpovědí respondentek (B, D a E) je patrné, že jejich doba působení v dětském domově je dlouhá více, než 20 let. Respondentky (A a E) nastoupily do tohoto dětského domova ve velmi útlém věku, konkrétně v jejich dvaceti letech, a tímto započala jejich dlouhá pracovní cesta v tomto zařízení. Respondentka C je v tomto dětském domově nejkratší dobu, která činí 6 let a informantka A bude příští rok slavit 20. výročí v této instituci.

Motivace k volbě profese

	Vztah k dětem	Oslovení
Pedagog A	X	
Pedagog B	X	X
Pedagog C	X	
Pedagog D	X	X
Pedagog E	X	

Tabulka 21: Motivace k volbě profese (vlastní zdroj)

Všechny respondentky uvedly, že jejich rozhodujícím faktorem k volbě profese byl vztah k dětem, který považovaly za klíčový motiv. Kladný vztah k dětem představuje v téhle profesi jednu z klíčových aspektů. Bez tohoto vztahu by se vychovatel v dětském domově nemohl věnovat své práci naplno a rychle by mohl začít cítit nechuť ke svému zaměstnání. Kladný vztah k dětem přispívá k tomu, že vychovatel má ze své práce radost, rád se do své práce vrací a cítí se naplněný.

Respondentky A, C a E uvedly, že volbou profese byl pouze zájem o děti, doslova: „*Práce s dětmi mě k tomuto zaměstnání přivedla.*“

Respondentky B a D uvedly v rozhovoru, že velkým motivem pro volbu profese nebyl čistě jen zájem o děti, ale také jiné faktory: „... oslovili mě.“

Pozice v DD

	Denní vychovatel	Noční vychovatel	Zástupce ředitele
Pedagog A	X		X
Pedagog B	X		
Pedagog C	X		
Pedagog D	X	X	X
Pedagog E	X		

Tabulka 22: Pozice vychovatelů v DD (vlastní zdroj)

Každá dotazovaná respondentka uvedla, že její pracovní pozice v DD zastává roli denního vychovatele. Z analýzy odpovědí v tabulce č. 22 vyplývá, že respondentka D prošla během svého působení v DD všemi možnými pracovními pozicemi, jak je patrné z její následující odpovědi: „Prvně jsem začínala jako noční vychovatelka, poté denní vychovatelka a následně tři roky jako zástupce ředitele“.

Respondentka A uvedla svoji pracovní pozici: „Zástupce ředitele, vychovatelka“. Kromě své současné role zástupkyně a pravé ruky ředitele DD, respondentka A zastává pozici jako denní vychovatelka. Tuhle práci vykonává během úterků a střed každý týden, kdy zastupuje vychovatele na každé skupině po dobu dvou týdnů, takhle se pravidelně točí mezi všemi třemi skupinkami. Díky téhle pracovní pozici efektivně naplňuje své povinnosti jako zástupce ředitele, ale také se aktivně podílí na každodenní péči o děti, vytváří pro ně vhodné prostředí a podporuje jejich individuální rozvoj.

Odborná a osobnostní rozvojová stránka vychovatele

	Kolegyně	Školení psychologů	Televizní dokumenty	Podcasty
Pedagog A		X	X	
Pedagog B	X	X		
Pedagog C		X		X
Pedagog D		X		
Pedagog E		X		

Tabulka 23: Inspirace pro práci s dětmi DD (vlastní zdroj)

Poslední otázka v rámci první kategorie obecných informací se týkala zdrojů inspirace práce s dětmi. Každá z oslovených respondentek zdůraznila, že nachází inspiraci v různorodých školeních vedených psychology. Respondentka A doplnila svoji odpověď,

že kromě těchto školeních čerpá inspirace také z různých televizních dokumentů, které ji přináší vhled a perspektivu do jejího povolání z různých úhlů pohledů.

Během rozhovoru se respondentka B vyjádřila slovy:

„Inspirujeme se mezi sebou vychovateli ...“.

Tahle forma kolektivního výměnného procesu podtrhuje význam vzájemné podpory mezi pracovníky DD.

Respondentka C uvedla, že inspiraci čerpá z poslechů různých podcastů. Díky téhle moderní formě získávání informací, poskytuje respondentce nejen zvukový vstup, ale také nové trendy v oblasti výchovy a péče o děti v dětských domovech.

Z téhle tabulky můžeme konstatovat, že každá z uvedených respondentek systematicky rozvíjí své profesní dovednosti a pohledy na výchovu a motivaci dětí.

2. Kategorie

Další kategorie analyzována v rámci našeho výzkumného projektu se zabývala zkoumáním interakcí mezi dětmi a vychovateli. Cílem téhle části výzkumu bylo zhodnotit vzájemnou spolupráci a komunikaci mezi dětmi a vychovateli v rámci dětského domova, a zároveň získat náhled na celkovou spokojenost dětí v téhle instituci. Prostřednictvím podrobných rozhovorů s vychovateli jsme se zaměřili na určení klíčových prvků, které ovlivňují tuhle dynamiku, a snažili jsme se odhalit případné oblasti, ve kterých lze zlepšit kvalitu vztahů pro maximální pohodu a rozvoj dětí v DD.

Vztah mezi dětmi a vychovateli

	Vychází spolu dobře	Individuálně	Lépe, než dříve
Pedagog A	X		
Pedagog B		X	
Pedagog C	X		
Pedagog D		X	
Pedagog E			X

Tabulka 24: Vztah mezi dětmi a vychovateli (vlastní zdroj)

Pozitivní klima mezi vychovateli a dětmi hraje jednu z klíčových rolí v prostředí dětského domova. Právě proto jsme jednu z otázek v našem rozhovoru zaměřili právě na tenhle aspekt. I přesto, že všechny respondentky vyjádřily, že většina dětí s vychovateli dobře spolupracují a mají spolu dobré vztahy, občas se vyskytnou výjimky, kdy si některé děti

s vychovatelem nenajdou společnou řeč. Nicméně většina dětí a vychovatelů si vytváří pozitivní vztahy, které jsou klíčové pro celkové fungování dětského domova.

Přístup a budování vztahu k dětem

	Vztah mezi kmenovým vychovatelem a dítětem	Individuální péče	Budování vztahů	Společné výlety
Pedagog A	X	X		
Pedagog B		X		
Pedagog C			X	
Pedagog D				X
Pedagog E		X		

Tabulka 25: Přístup a budování vztahu k dětem (vlastní zdroj)

Budování, upevňování a udržování vztahů, jak mezi samotnými dětmi, tak i mezi vychovateli a dětmi, jsou velmi důležité pro kvalitu prostředí v DD. V rámci našeho výzkumu jsme se proto ptali respondentek, jaké aktivity provádějí k budování a udržení těchto vztahů. Z výsledků vychází, že každá respondentka uplatňuje své vlastní metody. Jak je patrné z tabulky č. 25, individuální přístup k dětem hraje důležitý prvek v jejich práci.

Respondentka A, která nyní působí jako vychovatelka a zároveň zastává pozici zástupkyně ředitele, uvedla svůj pohled, který zní: „*V podstatě je to dané skupinkami a vychovateli, kteří jsou tam přiřazeni. Každá vychovatelka má v osobní péči čtyři děti, se kterými má užší vztah, protože řeší kontakt s rodinou, se školou, s doktory, má k nim individuální přístup*“.

Respondentka C konstatovala: „*Snažím se každou minutu, kdy jsem v práci, abych navázala vztahy, udržela tyhle vztahy a děti mi mohly věřit*“. Tenhle přístup může pro respondentku C přinést významné výhody, neboť získání důvěry dětí jí umožňuje být nejen autoritou pro děti, ale také osobou, ke které se mohou chodit svěřovat se svými starostmi a problémy.

Respondentka D prozradila: „*Chodíme na společné výlety*“.

Společné venkovní aktivity představují hodnotný prvek pro posílení vzájemných vztahů v prostředí DD. Tyhle aktivity umožňují vychovatelům i dětem prohloubit vztahy mimo každodenní prostředí, což může být pro všechny velmi obohacující. Takhle forma stráveného společného času mimo zdi dětského domova nabízí možnost pro hlubší porozumění, vzájemné sídlení radosti a přispívá k posílení celkové sociální atmosféry.

Kvalita života

	Spokojení dětí	Žádné větší změny	Touha jet domů
Pedagog A	X	X	
Pedagog B	X		X
Pedagog C	X		X
Pedagog D	X		X
Pedagog E	X	X	

Tabulka 26: Kvalita života (vlastní zdroj)

V jedné z částí rozhovoru jsme se zaměřili na hodnocení kvality života dětí v dětském domově, abychom lépe porozuměli jejich spokojenosti a případným touhám po změnách. Všechny dotazované respondentky jednomyslně sdělily, že děti jsou v dětském domově spokojené a nepocítují žádnou větší potřebu po změnách.

Respondentky (B, C, D) v rámci svých rozhovorů také uvedly, že jediná výrazná změna, kterou si děti přejí, je touha po návratu domů. Zde cituji výpověď jedné ze tří respondentek, které tuto výpověď uvedly.

Respondentka B: „...*Nejraději by v dětském domově nebyli, což je pochopitelné, ale to my bohužel neovlivníme*“.

Poradenství

	Schránka důvěry	Psycholog
Pedagog A	X	X
Pedagog B	X	X
Pedagog C	X	X
Pedagog D	X	X
Pedagog E	X	X

Tabulka 27: Poradenství (vlastní zdroj)

Respondentky se v této otázce rozhovoru zmiňovaly o existenci schránky důvěry v rámci prostředí dětského domova, kde mají děti možnost sdělovat své pocity, myšlenky a obavy anonymně. Tahle schránka dětem slouží jako bezpečný prostor, kde se mohou svěřit s osobními záležitostmi bez obav z odsudků či jiných opatření. Respondentky také zmínily dostupnost návštěv psycholog, který je v dětském domově k dispozici. Tahle možnost konzultací dětí s psychologem umožňuje podpůrný prostor, který jim umožňuje řešit emocionální a psychologické výzvy, s nimiž se mohou setkávat.

3. Kategorie

Třetí oblast zkoumání během našeho výzkumného rozhovoru byla věnována motivaci dětí ke vzdělání. Zajímalo nás, jak si vychovatelé vysvětlují pojmy motivace a motivační prostředky. Ptali jsme se na osvědčené postupy v jejich praxi a zjišťovali jsme míru motivace ke vzdělání dětí v daném dětském domově. Taktéž jsme se snažili zjistit, zda mají vychovatelé vzpomínky na nějaké dítě, které bylo výrazně motivované ke studiu během jejich profesní kariéry.

Pojem motivace

	Slovní povzbuzení	Úspěšný odchod z DD	Motor
Pedagog A	X		
Pedagog B	X		
Pedagog C		X	
Pedagog D	X		
Pedagog E			X

Tabulka 28: Pojem motivace (vlastní zdroj)

Pod pojmem motivace, popřípadě motivační prostředek si každý z nás představuje něco odlišného, a proto nás zajímalo, jaký význam přiřkládají těmto termínům naše respondentky.

V tabulce č. 28 můžeme vidět, že respondentky (A, B, D) spojují s motivací především slovní povzbuzení. Respondentka B konkrétně uvedla: „Pro mě je motivace, takové slovní navedení, proč něco dělat“.

Respondentka C zmínila, že pojem motivace pro ni představuje: „Dítě, které odešlo z dětského domova a daří se mu“.

Tenhle přístup může být pro ostatní děti velmi přínosný, neboť mohou pozorovat úspěšné příklady dětí, které opustily DD a dosáhly úspěchu. To může sloužit jako inspirace a motivace pro ostatní děti, aby i oni dosáhly svých cílů.

Respondentka E interpretuje motivaci jako: „To je to, co člověka popohání dopředu něčeho dosáhnout. Je to takový motor“.

Osvědčené motivační prostředky

	Individuální přístup	Odměny	Knihy	Názorný příklad	Školení	Slovní motivace
Pedagog A	X		X	X	X	X
Pedagog B	X					
Pedagog C				X		
Pedagog D	X			X		X
Pedagog E		X				X

Tabulka 29: Osvědčené motivační prostředky (vlastní zdroj)

Další naše otázka směřovala k zjištění, zda respondentky v DD disponují osvědčenými motivačními prostředky. Výsledky zaznamenané v tabulce č. 29 naznačují, že vychovatelky v DD využívají rozmanitou paletu motivačních prostředků, které se jim již v praxi osvědčily. Tahle škála zahrnuje individuální přístup, použití různých odměn, podnětů prostřednictvím knih, školení zaměřených na motivaci dětí, slovní povzbuzování a názorné příklady. Je patrné, že vychovatelky volí celistvý přístup, který respektuje individuální potřeby dětí a využívá pestrou škálu motivačních prostředků, aby povzbudily jejich zájem.

Příběhy úspěšné motivace dětí

	Jeden příklad	Dva příklady
Pedagog A		X
Pedagog B	X	
Pedagog C	X	
Pedagog D		X
Pedagog E		X

Tabulka 30: Příběhy úspěšné motivace dětí (vlastní zdroj)

Během provádění našeho výzkumného rozhovoru jsme se zaměřili na zjištění, zda mají respondentky v daném DD zkušenosti s dětmi, které projevovaly vysokou motivaci k učení a měly ambice něčeho dosáhnout v oblasti studia. Každá z pěti respondentek při našem rozhovoru uvedla minimálně jeden příklad, kterým si vzpomněly na takové děti. Zde je příklad jedné z respondentek, která se s námi podělila o svůj příběh.

Respondentka A uvedla: *„Ano, vybavím si jednu slečnu, která začala učebním oborem. Ta slečna měla nízké sebevědomí, proto si netroufla na maturitní obor, ale čím dýl byla v DD, získávala zkušenosti a naši zpětnou vazbu, že je dobrá, tak získala větší sebevědomí. Poté byla motivovaná k tomu, aby zkusila maturitní obor a následně si udělala i vyšší odbornou školu. To si myslím, že je hodně zdárný příklad“.*

Úroveň motivace

	Ano	Ne
Pedagog A	X	
Pedagog B	X	
Pedagog C	X	
Pedagog D		X
Pedagog E		X

Tabulka 31: Úroveň motivace (vlastní zdroj)

V rámci téhle otázky jsme se ptali respondentek, zda považují děti v jejich dětském domově za dostatečně motivované ke studiu. Respondentky (A, B, C) vyjádřily přesvědčení, že ano.

Respondentka C konkrétně prohlásila: „*Ano, naprosto*“.

Naopak respondentky (C a D) prezentovaly odlišný názor. Respondentka E konstatovala: „*Myslím si, že ne, ale děláme pro to, co se dá*“.

Motivace ke vzdělání

	Zábavné aktivity	Metoda názornosti
Pedagog A	X	
Pedagog B		X
Pedagog C		X
Pedagog D		X
Pedagog E		X

Tabulka 32: Motivace ke vzdělání (vlastní zdroj)

V rámci poslední otázky v kategorii motivačních prostředků jsme se zaměřili na způsoby, jakými respondentky motivují děti k učení a přípravě do školy. Většina respondentek zdůraznila využívání různých názorných metod.

Respondentka B například uvedla: „*Názornými pomůckami a různými metodami. Vysvětluji jim, proč je to dané učivo potřeba se naučit*“.

Další respondentka D během rozhovoru zdůraznila, že podle ní má příklad největší efekt.

Metoda názornosti pro děti hraje klíčovou roli, protože některé z nich potřebují vizuální podněty k pochopení dané látky a nejprve si ji vizualizovat, než se začnou učit.

Respondentka A na tuto otázku v rozhovoru uvedla odlišný pohled. Sdělila nám, že v případě nechuti dětí k učení je nezbytné umět tyto děti namotivovat a odreagovat. Vysvětlila, že pracuje s individuálním přístupem, kde se snaží pochopit příčiny nechuti k učení u konkrétního dítěte. Takový přístup vyžaduje empatii a schopnost adaptace na jedinečnost každého dítěte.

4. Kategorie

V téhle kategorii rozhovoru jsme analyzovali organizaci školní přípravy dětí v dětském domově. Hlavním cílem bylo získat informace o místech, kde se děti učí, optimálním počtu dětí, ve kterém příprava do školy probíhá. Další otázky se rovněž zaměřovaly na případné obtížné předměty a časová omezení stanovená vnitřním řádem DD.

Všechny tyhle otázky směřovaly k hloubkovému pochopení prostředí, ve kterém děti provádějí jejich školní přípravu, a zjištění potenciálních faktorů ovlivňujících jejich učební proces. Výsledky z téhle kategorie poslouží k lepšímu pochopení souvislostí vzdělávání dětí v dětském domově.

Podnětné prostředí

	Zázemí skupiny
Pedagog A	X
Pedagog B	X
Pedagog C	X
Pedagog D	X
Pedagog E	X

Tabulka 33: Podnětné prostředí (vlastní zdroj)

V rámci analýzy zázemí pro školní přípravu dětí můžeme vidět, že všechny respondentky zmiňují, že tahle aktivita probíhá v jejich zázemí, kterému v DD říkají „herna“. Jedná se o místnost, kde vychovatel spolu s dětmi tráví většinu času. Tenhle prostor se dá přirovnat k obývacímu pokoji s menší kuchyňkou. Detailní informace o odpovědích respondentek lze nalézt v tabulce č. 33.

Kapacita počtu dětí

	1–8 dětí
Pedagog A	X
Pedagog B	X
Pedagog C	X
Pedagog D	X
Pedagog E	X

Tabulka 34: Kapacita počtu dětí (vlastní zdroj)

Odpovědi respondentek na tuhle otázku byla jednomyslná. Všechny uvedly podobný postup při organizaci školní přípravy. Většinou se školní příprava dětí uskutečňuje v malých skupinkách o počtu 1–8 dětí na jednu vychovatelku. Tenhle počet umožňuje vychovatelkám individuální přístup k dětem a poskytuje možnost lépe se věnovat potřebám každého jednotlivce během vyučovacího procesu.

Každodenní rutina

	Příprava na další den	Psaní domácích úkolů	Individuální příprava	Kontrola a pomoc od vychovatele
Pedagog A				X
Pedagog B	X		X	
Pedagog C	X	X		X
Pedagog D	X	X	X	X
Pedagog E	X	X	X	X

Tabulka 35: Každodenní rutina (vlastní zdroj)

Z odpovědí respondentek a následné analýzy jsme zjistili, jak probíhá školní příprava na následující den v daném dětském domově. Příprava probíhá systematicky s organizovaným přístupem. Děti si podle rozvrhu připraví potřebné věci pro další den, včetně domácích úkolů a učiva. Každý sám se věnuje práci na úkolech a opakování probírané látky. Vychovatel přistupuje k jednotlivým dětem, kontroluje domácí úkoly a testuje, zda jsou schopny říci poslední probíranou látku. Tenhle postup umožňuje efektivní a personalizovaný přístup ke školní přípravě.

Úskalí v předmětech

	Matematika	Cizí jazyk
Pedagog A	X	
Pedagog B	X	
Pedagog C		X
Pedagog D	X	
Pedagog E	X	

Tabulka 36: Úskalí v předmětech (vlastní zdroj)

Při dotazu na obtížné předměty pro děti nám čtyři z pěti respondentek poskytly informace o hlavních problémech, kterým čelí během školní přípravy.

Respondentka A konkrétně sdělila: „Záleží na každém dítěti, jak intelektuálně na tom je, ale většinou matematika“.

Jediná respondentka C odlišně zmínila, že pro děti představuje ve škole největší výzvu cizí jazyk. V téhle souvislosti lze poznamenat, že každá respondentka vnímá specifické výzvy spojené se vzděláním dětí.

Časová dotace školní přípravy

	Ano
Pedagog A	X
Pedagog B	X
Pedagog C	X
Pedagog D	X
Pedagog E	X

Tabulka 37: Časová dotace školní přípravy (vlastní zdroj)

Během poslední otázky v téhle kategorii jsme se ptali respondentek, zda jim vnitřní řád DD stanovuje časově omezenou dobu pro školní přípravu a do jaké míry jsou schopny tuhle časovou dotaci dodržovat. Z odpovědí respondentek vyplývá, že vnitřní řád DD určuje specifický časový rámec pro školní přípravu, ale není nutné tuhle dobu vždy dodržovat.

5. Kategorie

V páté kategorii výzkumu jsme se zaměřili na specifické otázky týkajících se vzdělávání dětí v dětském domově. Naše zkoumání zahrnovalo snahu respondentek o přizpůsobení výukového stylu každému jednotlivému dítěti, diskusi o školních potížích a sdělování důležitosti školní přípravy pro budoucí život dětí. Chtěli jsme zjistit, jakým způsobem respondentky pracují s každým dítětem individuálně, jaké přístupy považují za vhodné k diskusi o školních problémech a jak zdůrazňují dětem význam vzdělávání pro celkový rozvoj v budoucnosti.

Individualizace

	Ano
Pedagog A	X
Pedagog B	X
Pedagog C	X
Pedagog D	X
Pedagog E	X

Tabulka 38: Individualizace (vlastní zdroj)

Důležitost individuálního přístupu v procesu vzdělávání dětí nezahrnuje pouze respektování jejich jedinečných potřeb a preferencí, ale také ve zvyšování vzdělávacího procesu. Každé dítě má specifické metody učení, styl pochopení informací a různé tempo. V rámci našeho výzkumného rozhovoru nás potěšilo, když nám všechny dotazované

respondentky uvedly, že kladou důraz na individualizaci vzdělávacího procesu pro každé dítě v jejich DD.

Problémy školní přípravy

	Ano
Pedagog A	X
Pedagog B	X
Pedagog C	X
Pedagog D	X
Pedagog E	X

Tabulka 39: Problémy školní přípravy (vlastní zdroj)

Během školního období se u každého dítěte mohou vyskytnout různé problémy, ať už v oblasti učení či kázně. Z tohoto důvodu jsme se ptali respondentek, zda komunikují s dětmi o těchto obtížích. Všechny respondentky uvedly, že věnují těmto problémům dostatek pozornosti.

Respondentka D doslova uvedla: „*Ano, vždy se snažím mluvit s každým dítětem individuálně o jeho problémech, jak osobních, tak těch školních*“.

Otevřená komunikace s dětmi může hrát důležitou roli v řešení osobních i školních výzev, kterým mohou čelit.

Odměny a tresty

	Finanční odměny	Žádné tresty	Tresty za kázeňské přestupky
Pedagog A	X	X	
Pedagog B	X	X	
Pedagog C	X	X	
Pedagog D	X	X	
Pedagog E	X	X	X

Tabulka 40: Odměny a tresty (vlastní zdroj)

V rámci našeho výzkumného šetření jsme se také zaměřili na otázku odměňování a trestání dětí v souvislosti se školními úspěchy a nezdary. Odměňování a trestání jsou klíčovými aspekty výchovy, které ovlivňují chování a motivaci dětí. Proto nás zajímalo, zda v daném dětském domově jsou děti odměňovány a trestány za školní úspěchy a neúspěchy. Respondentky nás informovaly, že v DD je zaveden systém finančních odměn, který motivuje děti ke snaze ve škole. Každé dítě má možnost získat finanční odměnu v každém školním pololetí, a to za prokázanou snahu v učení. Tahle odměna není udělována pouze za nejvyšší

akademické výsledky, ale také za úsilí a pokrok, který děti projevují, i když nemají nejlepší známky.

Děti nejsou v souvislosti se školou vystavovány trestům. To svědčí o pozitivním a podporujícím přístupu k výchově.

Respondentka E doplnila: „*Tresty za učení nedáváme, pouze za kázeňské přestupky*“.

Důležitost školní přípravy

	Ano
Pedagog A	X
Pedagog B	X
Pedagog C	X
Pedagog D	X
Pedagog E	X

Tabulka 41: Důležitost školní přípravy (vlastní zdroj)

Posledním dotazem v kategorii problematika ve vzdělání bylo zjištění, zda vychovatelky v DD hovoří s dětmi o důležitosti školní přípravy pro jejich budoucí život a pokud ano, jakým způsobem to činí. Tahle otázka měla zjistit, jak vychovatelé motivují děti k učení a ukázat na důležitost vzdělání pro jejich budoucí život. Všechny respondentky nám uvedly, že na tohle téma s dětmi mluví a sdělují jim, jak je škola pro ně důležitá.

6. Kategorie

Šestá kategorie se věnovala vizi do budoucna dětí. Pokládali jsme respondentkám otázky týkajících se cílů, kterých by chtěly děti dosáhnout. Naším cílem bylo zkoumat a porovnávat různé generace dětí a analyzovat roli vrstevníků mezi dětmi a vliv vůdčích jedinců na skupince. Tahle kategorie nám měla umožnit hlubší vhled do toho, jak děti v daném prostředí vnímají a formují své budoucí cíle.

Cíle

	Ano	Ne	Individuálně
Pedagog A			X
Pedagog B		X	X
Pedagog C	X		
Pedagog D		X	X
Pedagog E		X	

Tabulka 42: Cíle (vlastní zdroj)

V našem výzkumu jsme se ptali respondentek na to, zda děti v DD mají stanovené cíle, kterých by chtěly dosáhnout. Většina respondentek, s výjimkou respondentky C, se shodla na názoru, že děti v jejich DD nemají žádné cíle, ale najdou se individua, kteří cíle a vize do budoucna mají.

Respondentka E vyjádřila svůj pohled slovy: „*Moc ani ne, oni nehledí do budoucnosti. Děti žijí současností, budoucnost je nezajímá.*“, zatímco respondentka A konstatovala svůj pohled následovně: „*Jak které děti. Některé si to uvědomují, chtějí něčeho dosáhnout a být lepším než jejich rodiče. Některé děti si to neuvědomují, a naopak když jsou více v kontaktu s rodinou, tak je to demotivuje, protože jim rodina tvrdí, že škola není důležitá*“.

Respondentka C se svým vyjádřením odlišovala od ostatních a zdůraznila: „*Myslím si, že ano. Otázka je, jestli si za tím půjdou jako někteří děti, co už nejsou v dětském domově*“.

Komparace generací

	Pracuji	Nepracuji	Žádná změna	Chování	Jednání	Inteligence	Individuálně
Pedagog A	X		X				X
Pedagog B	X			X	X		
Pedagog C		X					
Pedagog D	X			X	X		
Pedagog E	X			X	X	X	

Tabulka 43: Komparace generací (vlastní zdroj)

Naše studie se věnovala i srovnání různých generací dětí a zjištění, zda se v průběhu času projevují rozdíly v chování, jednání vůči vychovatelům a inteligence. Respondentka C, která v DD pracuje 5 let, nám nemohla poskytnout komparativní pohled z důvodu menší doby praxe v porovnání s ostatními respondentkami. Ostatní respondentky, pracují v tomhle DD několik generací a byly schopny sdělit subjektivní pozorování.

Respondentka A konstatovala, že v průběhu času nezaznamenala žádné výrazné změny.

Naopak respondentky (B, D a E) pozorovaly nějaké menší změny v průběhu různých časů. Hlavním pozorovaným hlediskem jsou změny v chování dětí a jednání vůči vychovatelům. Respondentka E popsala: „*Přijde mi, že děti v současné době jsou horší. Je jich více, co mají psychické problémy. Co se týče inteligence, tak mi přijde, že jsme stále podprůměrem, ale výjimky se, vždycky nějaké najdou. Chování dětí mi v současné době přijde horší*“.

Vychovatel jako vzor

	Ano	Nejdůležitější vzor
Pedagog A	X	X
Pedagog B	X	X
Pedagog C	X	X
Pedagog D	X	X
Pedagog E	X	X

Tabulka 44: Vychovatel jako vzor (vlastní zdroj)

Vychovatelé v DD představují pro děti primární vzor, od kterého se inspirojí a vzhlíží k němu. Stejně jako u dětí ve funkčních rodinách, kde jsou rodiče hlavními vzory, i pro děti v DD hrají vychovatelé roli primárních vzorů. Všechny děti od mala napodobují slova, chování a gesta svých rodičů nebo vychovatelů, což je pro ně významné. Velmi nás potěšilo, když zjištěním naší studie bylo, potvrzení respondentek, že vychovatelé jsou pro děti v DD nejen vzorem, ale také hlavními postavami při vytyčování životních cílů.

Role vrstevníků

	Hlavní	Dobrý vliv	Špatný vliv	Vliv starších
Pedagog A	X	X	X	
Pedagog B	X			
Pedagog C	X			
Pedagog D	X		X	
Pedagog E				X

Tabulka 45: Role vrstevníků (vlastní zdroj)

Význam role vrstevníků pro děti není zanedbatelný, ať už jde o vztahy s vychovateli DD nebo vzájemné komunikace mezi dětmi různého věku. Děti často vzhlíží a inspirojí se u svých vrstevníků i starších. Tenhle přístup může mít pro jedince pozitivní nebo negativní dopad, jak je patrné z odpovědí respondentek v tabulce č. 45.

Vliv vůdčích jedinců

	Ano	Naklonit si přízeň	Příklad motivace
Pedagog A	X	X	
Pedagog B	X		X
Pedagog C	X		
Pedagog D	X	X	
Pedagog E	X	X	

Tabulka 46: Vliv vůdčích jedinců (vlastní zdroj)

Závěrečná otázka, která nás zajímala v téhle kategorii, byla zaměřena na vliv vůdčích jedinců. Ptali jsme se respondentek, zda je možné využít silný status jednoho z nich ve struktuře

a hierarchii skupiny vrstevníků pro pozitivní ovlivnění motivace a aspirace ostatních. Všechny respondentky nám sdělily, že tento princip využívají, a vždy je důležité mít nakloněnou přízeň tohoto dítěte.

Respondentka A nám vyjádřila svůj pohled: „*Ano, to nejsilnější dítě může ovlivnit klima na skupince dobrým i špatným směrem. Je dobré najít jedno to vůdčí dítě na té skupince. Naklonit si jeho přízeň, aby dělalo, co vychovatel chce a vedlo skupinku. Horší je, když to vůdčí dítě stahuje ostatní děti špatným směrem a je navíc inteligentní*“.

7. Kategorie

Tahle část našeho výzkumu se zabývala vlivem rodiny na motivaci dětí ke školním povinnostem, což byla oblast, která nás osobně velmi zajímala. Naším úkolem bylo zjistit, zda mají rodiče dětí vliv na to, jak se děti v dětském domově staví ke svým školním výsledkům, a zda vnímají své rodiče jako vzor ve školním prostředí, a to jak pozitivní, tak negativním způsobem. Tahle kategorie je také spojená s našim nápadem pro diplomovou práci, protože jedno z dětí nám sdělilo během našeho působení v DD jako vychovatele, že neplánuje pracovat, protože jeho rodiče také nepracují a peníze dostávají od státu.

Zájem rodiny o vzdělání

	Žádný zájem
Pedagog A	X
Pedagog B	X
Pedagog C	X
Pedagog D	X
Pedagog E	X

Tabulka 47: Zájem rodiny o vzdělání (vlastní zdroj)

Z rozhovorů s respondentkami, bohužel, vzešla jednoznačná odpověď na tuhle otázku. Všechny sdílely názor, že zájem ze strany rodiny je zcela minimální. Zde je zaznamenána odpověď respondentky A, která v současné době zastává pozici zástupkyně ředitele: „*V podstatě je ze strany rodičů nulový zájem, nepřijde jim to podstatné ... Ze sta procent má jedno procento rodičů zájem, jak se jejich dítěti vede ve škole.*“

Je zřejmé, že otázka týkající se rodinného zájmu představuje citlivý aspekt v rámci všech dětských domovů.

Kontakt rodiny

	Ano	Negativní
Pedagog A	X	X
Pedagog B	X	X
Pedagog C	X	X
Pedagog D	X	X
Pedagog E	X	X

Tabulka 48: Kontakt rodiny (vlastní zdroj)

Jedna z klíčových povinností dětského domova spočívá v tom, že by děti měly udržovat kontakt s biologickou rodinou. Dětem je umožněno navštěvovat své rodiče, a to jednou za čtrnáct dní na víkendy a také během prázdnin. Když rodič projeví zájem vzít si své dítě na víkend domů, musí vždy získat schválení ze strany OSPODU. Tenhle souhlas je téměř pokaždé udělen, pokud rodiče splňují podmínky pro pobyt dítěte.

Bohužel, v případě, kdy má rodič více dětí, záleží pouze na něm, kolik dětí si na víkend domu vezme. Vychovatelé v DD mohou pouze rodiče přesvědčit, aby si vzal všechny děti nebo volbu dětí střídal, ale nařídít mu nic nemohou. Pro děti v DD může být tento aspekt naopak výhodou, protože ne vždy je kontakt s rodinou pro děti přínosný.

V rámci rozhovorů byly respondentky vyzvány, aby odpověděly na otázku týkající se vlivu rodiny na motivaci dětí k jejich školním povinnostem. Všechny uváděly, že tenhle vliv je téměř pokaždé negativní.

Respondentka C uvádí: „*Vliv ze strany rodiny je negativní. Některé děti vidí doma, že i když nebudou chodit do školy, tak se mají dobře, protože si vezmou dávký od státu.*“

Takový negativní postoj rodiny může mít velmi škodlivý dopad na školní motivaci dětí, a není vhodné, aby si děti od svých rodičů přebíraly tento vzor.

8. Kategorie

V závěru našeho rozhovoru jsme přistoupili k poslední kategorii, která se zaměřovala na pohled vychovatelů a různé aspekty spojené s prací v dětském domově. Cílem bylo porozumět, jak vnímají svou roli, jaké radosti a výzvy se s touto prací spojují a jaké faktory ovlivňují jejich profesní postoj. Snažili jsme se získat hlubší vhled do jejich osobních hodnot a postojů vůči pracovnímu prostředí dětského domova.

Kompetence a pravomoci

	Nedostačující
Pedagog A	X
Pedagog B	X
Pedagog C	X
Pedagog D	X
Pedagog E	X

Tabulka 49: Kompetence a pravomoci (vlastní zdroj)

Během našeho rozhovoru jsme se zaměřili na otázku týkající se kompetencí a pravomocí vychovatelů v kontextu platných právních předpisů v České republice. Všechny dotazované respondentky se jednomyslně shodly na tom, že nynější kompetence a pravomoci vychovatelů jsou nedostačující a neadekvátní.

Respondentka B sdělila následující odpověď: *„Neřekla bych pravomoci vychovatele, ale celkového zařízení jsou pravomoci nedostačující a malé. Děti žijí dojmem, že my vychovatelé všechno ovlivníme, ale je to úplně jinak“*.

Ve své odpovědi se respondentka D vyjádřila k současnému přístupu k právům dětí. Má za to, že v dnešní době je často kladen důraz na upřednostňování práv dětí, ale zároveň sdělila, že se nebere důraz na povinnosti, které by děti měly mít.

Význam zaměstnanosti

	Naplňuje mě	Baví mě
Pedagog A	X	
Pedagog B	X	
Pedagog C	X	
Pedagog D	X	
Pedagog E		X

Tabulka 50: Význam zaměstnanosti (vlastní zdroj)

Všechny respondentky s výjimkou poslední uvedly, že práce v dětském domově je pro ně naplňující. Respondentka E uvedla: *„Práce v dětském domově mě stále baví, ale už nemám tolik energie jako předtím. ...“*. Z odpovědi je patrné, že práce v DD je velmi psychicky, ale i fyzicky náročná.

Prevence syndromu vyhoření

	Nebrat práci domů	Rodina	Nemít pocit záchrany všech dětí	Koníčky	Víra
Pedagog A	X	X	X		
Pedagog B		X		X	
Pedagog C		X		X	
Pedagog D			X	X	X
Pedagog E					X

Tabulka 51: Prevence syndromu vyhoření (vlastní zdroj)

V rámci pohledu vychovatelů byla jedna z otázek, která byla položena respondentkám, zaměřena na opatření k prevenci syndromu vyhoření. Z výsledků v tabulce č. 51 je patné, že respondentka E uvádí jedinou odpověď, a to, že jí v téhle prevenci pomáhá víra. První oslovená respondentka uvedla, že se snaží netahat pracovní záležitosti do svého domácího života, jelikož má fungující rodinu. Další její odpověď byla shodná s respondentkou D, která zněla: „*Já si to tady odpracuji s největším nasazením, abych si mohla říct, že jsem udělala maximum. Nemám pocit, že bych všechny ty děti zachránila a tím se trápila. Já udělám, co můžu ze své pozice vychovatele. Beru je jako své děti, já je pusinkuji, hladím, motivuji, ale vím, že je všechny nezachráním*“.

Další odpovědi respondentek se vyvíjely v podobném duchu v jejich přístupu k prevenci syndromu vyhoření. Mnohé z nich uváděly, že jim poskytují oporu jejich koníčky a osobní zájmy, víra, a především podpora ze strany rodiny. Tyhle faktory hrají klíčovou roli při udržení psychické rovnováhy a zabránění vyhoření v pracovním prostředí.

Doplňující informace

	Ano	Nic, mě nenapadá
Pedagog A	X	
Pedagog B		X
Pedagog C	X	
Pedagog D	X	
Pedagog E		X

Tabulka 52: Doplnující informace (vlastní zdroj)

V závěrečné části rozhovorů měly respondentky možnost vyjádřit své pocity a emoce. Každá z nich reagovala individuálně, a pro každou respondentku měl rozhovor jiný osobní

význam. Jak je patrné z tabulky č. 52 respondentky (B, E) již k tomuto rozhovoru neměly, žádné další připomínky.

Naopak respondentky (A, C, D) se otevřeně podělily o své emoce.

Respondentka A vyjádřila v závěru rozhovoru své přání ohledně změny ve vnímání dětských domovů, které znělo: *„Hrozně bych byla ráda, kdyby se trochu změnil názor všeobecného povědomí o dětských domovech. Protože podle medií a širší společnosti je dětský domov něco špatného a pěstounská péče je něco dobrého. Pěstounská péče nemůže zachránit všechny děti. A ty děti, i když jsou v dětském domově se tady cítí bezpečně, mají se tady dobře a nikdo jim neublíží. Myslím si, že nefunkční rodina, kde je dítě ponecháno svému osudu, tak je dětský domov, kde je dítě v bezpečí lepší variantou.“*

Respondentka C doplnila svoji výpověď s určitým smutkem a zklamáním.

„Mrzí mě, jedna věc po shlédnutí spousty dokumentů v televizi. V každém regionu jsou jiné požadavky a nároky sociálních pracovníků. Platí jiná pravidla. To mě mrzí, že jsou velké rozdíly“.

Respondentka D přiblížila svůj pohled na vztah mezi vychovatelem a dítětem.

„Je dobré, když si děti najdou cestu k sobě se svým kmenovým vychovatelem, protože děti v dětském domově nemají nikoho blízkého. I když se snažíme, tak rodinu, která dětem chybí, nikdy nenahradíme. Zvláště těm malým, kteří mámu potřebují.“

Respondentky A a D bohužel ukončovaly rozhovor se slzami v očích, což jen poukazovalo na jejich silné emocionální zážitky během konverzace.

6.6 Závěry a diskuse výsledků výzkumného šetření

Následující část diplomové práce se zaměřuje na zhodnocení výsledků získané z našeho provedeného výzkumu. Jsou zde souhrnně představeny všechny informace, které jsme sesbírali prostřednictvím analýzy osobní dokumentace žáků, výsledky dotazníkového šetření a poznatky z rozhovorů s vychovatelkami z tohoto prostředí. Nejdříve se zaměříme na celkové výsledky zkoumané skupiny žáků, následovně přejdeme k interpretaci výsledků z rozhovorů s vychovatelkami. Každé shrnutí ukazuje na možnosti podpůrných nástrojů a opatření, které mohou být využity k podpoře vyšší úrovně motivace a úspěšnosti ve vzdělávání.

Když bychom se zaměřili na celkovou motivaci dětí z dětského domova k učení, je patrné, že z hlediska dětí je motivace ke školním povinnostem průměrná až podprůměrná.

Nicméně existují i výjimky, kde některé děti projevují zájem o školní povinnosti a chtějí dosáhnout určitých cílů, tyhle případy jsou spíše jen v menšině.

Nejlepší výsledky z výzkumu byly zaznamenány u **Michala**, žáka pátého ročníku základní školy. Michal byl přijat do dětského domova kvůli záškoláctví a nedostatečné péče ze strany matky. Je introvertní a nepřitahuje na sebe pozornost. Chová se zdvořile k dospělým a našel si přátele mezi svými vrstevníky v domově. Odmítá hovořit o své rodině a minulosti před příchodem do domova, a nechce navštěvovat svůj původní domov. Michal má za sebou období, kdy nechodil do školy pravidelně, a dokončil čtvrtou třídu s trojkami. Nyní se však jeho výsledky ve škole výrazně zlepšily, chodí do školy rád a s nadšením se učí nové věci. Podle typologie žáků z hlediska výkonových potřeb spadá Michal do první kategorie s vysokou touhou po úspěchu a nízkou potřebou vyhnout se neúspěchu. Žáci tohoto typu jsou obvykle motivováni ke školním úkolům, jsou pilní a nejsou omezováni strachem ze selhání. U Michala **bylo by vhodné** zavést pravidelné návštěvy u psycholožky, provádět časté rozhovory a individuálně mu poskytovat podporu a pozitivní motivaci k přijetí vhodného chování a ke snaze překonávat obtížné situace v životě. Důležité je naučit ho neutíkat před problémy, ale aktivně hledat řešení a nést odpovědnost za své jednání. Používání různých metod a technik může pomoci Michalovi lépe zvládat krizové situace. Je také důležité, aby se naučil přizpůsobit se sociálnímu prostředí. Ve vzdělávacích aktivitách by měl mít k dispozici různé názorné pomůcky, které mu usnadní učení a mělo by se mu věnovat zvláštní pozornost při výuce čtení. Pravidelná kontrola domácích úkolů, ocenění za snahu a spolupráce se školou je důležitá. Je také nezbytné podporovat pestřejší zájmy v jeho volném čase, jako je například kontakt s vrstevníky, aby se vymanil z nadměrného hraní počítačových her.

Další výsledky získané z našeho výzkumu pocházely od **Alenky**, žákyně čtvrtého ročníku. Alena byla umístěna do DD kvůli zanedbání ze strany matky, která nezajišťovala dostatečnou péči a potraviny. Alena zažívá brzký nástup puberty a období vzpoury. Její tempo ke školním povinnostem je velmi proměnlivé a snadno ovlivnitelné vnějšími vlivy. Alena je důvěřivá a přátelská k dospělým, ale má spíše soutěživý vztah se sourozenci. Navštívila otce několikrát, ale tvrdí, že jí nevěnuje příliš pozornosti. Vzhledem k neustálým slibům, které matka nedodrží, má k ní Alena nedůvěru. Před nástupem do školy měla odklad. Její školní výsledky jsou horší, což je dáno její nedostatečnou pozorností. Aleny známky jsou

nestále. Často se snaží usnadnit si práci opisováním nebo s pomocí nápovědy. Nicméně, její motivace k četbě se zlepšuje. Kognitivní předpoklady se u Aleny i nadále pohybují v pásmu podprůměrem. V oslabení je oblast matematických dovedností, stále není vytvořená představa čísla a vizuomotorické koordinace. Podle typologie žáků z hlediska výkonových potřeb se Alena řadí do čtvrtého typu s nízkou potřebou úspěšného výkonu a současně nízkou potřebou vyhnouti se neúspěchu. U žáků tohoto typu se vyskytuje absence školní výkonové motivace, nevidí smysl ve školním výkonu. **Bylo by vhodné** nejen rozdělit úkoly na kratší úseky a dbát na jejich kvalitu, ale také zohlednit individuální potřeby a schopnosti Aleny. Mezi školní činnosti zařadit krátké přestávky, například pětiminutové, které mohou udržet Aleninu pozornost a zvýšit efektivitu učení. Vzhledem k její vášni pro koně je možné využít tyto zájmy jako prostředek k motivaci a zapojení do vzdělávacích aktivit. V neposlední řadě je nezbytné vytvořit klidné a podpůrné prostředí pro učení, které bude Aleně umožňovat lépe se soustředit a efektivněji pracovat na svých školních úkolech.

Podle výsledků zařazujeme **Aleše**, žáka pátého ročníku do kategorie čtvrtého typu, který vykazuje nízkou potřebu úspěšného výkonu a současně nízkou potřebu vyhnouti se neúspěchu. Důvod přijetí do DD byl kvůli nedostatku péče ze strany matky. Existovalo podezření, že matka se uchýlovala k užívání drog a alkoholu, přičemž otec nebyl k dispozici a jeho místo pobytu nebylo známo. Aleš je energický a nadšený mladík s vášní pro sport. Má silnou soutěživou povahu a nenávidí prohru. Mezi svými vrstevníky si získal oblibu a k dospělým se chová s respektem. Komunikace s matkou probíhá pouze prostřednictvím telefonu, protože návštěvu matky nedoporučuje Orgán sociálně-právní ochrany dětí (dále jen OSPOD) kvůli nedostatečným podmínkám matky pro péči o dítě. Aleš není příliš nadšený pro úklid a udržování pořádku, a proto se snaží činnosti vyhýbat. S povinnostmi si však dokáže poradit, i když je třeba mu je pravidelně připomínat a kontrolovat. Projevil se jako nadaný v matematice a pozitivně se zlepšil v českém jazyce. Přestože Aleš je inteligentní, chybí mu motivace ke vzdělání. Spíše se snaží školní práci urychlit, aby měl více času na své záliby. Vidí školu spíše jako příležitost trávit čas se svými vrstevníky než jako prostředek k osobnímu rozvoji. Nedávno obdržel napomenutí od třídní učitelky za porušení školní řádu. **Bylo by vhodné**, aby se při výuce více využíval názorný materiál, jako jsou obrázky, pomůcky a nákresy, a vysvětlovala se mu látka na konkrétních příkladech ze života, což by ho mohlo více zaujmout a motivovat. Je důležité slovně podporovat a ocenit jeho dosažené výsledky

a pokroky. Je třeba klást důraz na ty projevy, ve kterých Aleš exceluje, a podporovat je. Dále je zapotřebí více posilovat jeho motivaci ke vzdělání a vysvětlit mu, proč je vzdělání klíčové pro jeho budoucnost, a být ochoten s ním klidně diskutovat na tohle téma.

Pavel, žák pátého ročníku, je posledním respondentem v naší studii, který spadá do čtvrté kategorie s nízkou potřebou úspěšného výkonu a zároveň s nízkou potřebou vyhnouti se neúspěchu. Jeho přijetí do DD bylo způsobeno absencí řádné péče ze strany matky, což vedlo k situaci, kdy Pavel často neměl dostatek potravy a byl nucen prosit cizí lidi o jídlo. Docházel do školy jen zřídka. Pavel je impulzivní a temperamentní, má problém s kontrolováním svých emocí a chováním. Jeho pozornost je kolísavá a často se nechá rozptýlit během běžných úkolů. Pravidelně navštěvuje sezení s psychologkou. V DD je Pavel považován za vůdčí osobnost a často se snaží dominovat. Jeho chování vůči dospělým je nestálé a snaží se svou nižší úroveň sebevědomí zakrýt tvrdšími projevy. Sociálně je nepříliš zralý. Udržuje kontakt s rodinou, zejména s otcem, avšak tohle má negativní dopad na jeho chování a motivaci ke vzdělání. Učení mu přináší obtíže, jeho kognitivní schopnosti se pohybují pod průměrem a má problémy s prostorovou představivostí. Při domácích úkolech potřebuje pomoc a vysvětlení. Během výzkumu Pavel navázal kontakt bez obtíží, ale při delší aktivitě byla patrná únavová reakce. **Bylo by vhodné** podporovat rozvoj samostatnosti při zvládnání každodenních situacích. Je nutné učit chlapce plánovat si své aktivity: například za asistence vychovatele by měl samostatně naplánovat činnost a zajistit, aby ji dokončil. Důležité je, aby se vyvaroval otálení a úkoly dokončit včas. Je užitečné stanovit si časový rámec pro splnění úkolu, aby například pracoval po dobu 10-15 minut a následně si dopřál 5 minut odpočinku, aby si odpočinul jak mozek, tak oči. Je také důležité zamezit rozptýlení, pokud bude pracovat na něčem, tak ať má kolem sebe věci, které potřebuje na splnění úkolu.

Další osobou, která se podílela na našem průzkumu, byla **Kateřina**, žákyně třetího ročníku. Kateřina spadá do typologie žáků z hlediska výkonových potřeb do páté kategorie charakterizovaná jako nevyhraněný, což znamená, že se její tendence pohybují kolem průměru obou výkonových potřeb nebo jsou slabší než u ostatních kategorií. Pro tyto žáky není výkonová motivace jediným ani nejvýznamnějším faktorem ovlivňujícím jejich školní výkon. Kateřina byla umístěna do DD kvůli zanedbání ze strany matky, která nezabezpečovala dostatečnou péči a stravu. Tahle mladá dívka je komunikativní, veselá a temperamentní.

Ráda organizuje všechno podle svých potřeb a vykazuje tendenci k nezávislosti. Nechce se podřizovat ostatním. Ke svým vychovatelům se chová zdvořile a s respektem. Je zručnou organizátorkou a umí s ostatními manipulovat. Často si stanovuje vlastní pravidla a téměř vždy dosáhne svých cílů. Mezi svými vrstevníky je oblíbená. Kateřina udržuje kontakt s otcem, ale cítí se u něj nekomfortně a necítí se tam jako doma. Dělá ji problém matematika a prostorová orientace. Školní přípravě se věnuje s pečlivostí a nebojí se požádat o pomoc, pokud něčemu nerozumí. Má potíže s porozuměním textů a omezenou slovní zásobu. **Bylo by vhodné** podporovat komplexní rozvoj osobní identity, což zahrnuje budování respektu a tolerance vůči ostatním, schopnost sebereflexe a řízení impulzivního a dominantního chování. Diskuse a pravidelné hodnocení ve skupině i individuálně mohou pomoci analyzovat zážitky, situace a pocity. Modelové hry mohou být užitečné k řešení konfliktních situací a k učení se přijímat vlastní chyby. Rozvoj osobnosti by měl být provázen rozšířením vědomostí a podporou pravidelné domácí školní přípravy. Motivace ke školnímu úspěchu může být podpořena různými zábavnými hrami, jako jsou hry typu Domino, Člověče nezlob se nebo Kuželky. Pro rozvoj prostorové orientace by mohlo být užitečné používat obrázky a ptát se na jejich polohu. Kresebný diktát může být efektivní metodou pro trénink prostorové představivosti a umožnit Kateřině lépe porozumět orientaci v prostoru.

Dalším respondentem v kategorii výkonových potřeb, konkrétně pátého typu – nevyhraněný, je **Samuel**. Do DD byl přijat kvůli nedostatku péče ze strany matky a byla podezřelá z užívání drog a alkoholu. Otec nebyl k dispozici a jeho pobyt nebyl znám. Samuel navštěvuje paní psychologku, s níž pracuje na obnově jeho narušené sebeúcty. Je samostatný a spolehlivý, ačkoliv má rád společnost dívek, s nimiž navazuje hlubší vztahy. K dospělým se chová s respektem. Udržuje kontakt s matkou přes telefon, návštěvy domu OSPOD nedoporučuje. I když Samuelovi jde český jazyk, má problémy s čtením a porozuměním textu. Během domácí přípravy se snadno rozptýluje a potřebuje klidné prostředí a individuální přístup. Navzdory těmto obtížím se Samuel rád účastní sociálních aktivit a vychází dobře se spolužáky i s paní učitelkou. **Bylo by vhodné** rozvíjet dovednosti, které lze aplikovat v každodenních situacích, jako je schopnost řešit konflikty, zdravě vyjadřovat emoce a uvědomovat si sám sebe. Při posilování učiva a získávání nových znalostí je vhodné využívat názorné pomůcky, jako jsou přehledy učiva a gramatiky, číselné osy nebo dřevěné modely zlomků. Pro tréninky čtení jsou ideální kratší texty s většími písmeny a jasnou strukturou, které podporují porozumění

čtenému textu. Například čítanky z nakladatelství Nová škola mohou být výborným materiálem pro práci s textem a zdokonalení čtenářských dovedností.

Anna žákyně pátého ročníku, je dalším respondentem, který podle našich výsledků spadá do kategorie pátého typu – nevyhraněný. Do DD byla Anna přijata z důvodu zanedbávání školních povinností. Matčiny neúspěšné pokusy o výchovu a její neschopnost přimět Annu k docházce do školy způsobily nedostatečnou spolupráci mezi matkou, školou a OSPOD. Anna je kamarádká, upovídaná slečna, její tempo práce lze spíše charakterizovat jako pomalejší. Anna si dobře rozumí se svými vrstevníky a k vychovatelům se chová s respektem. V DD zaujímá vůdčí roli, což může ovlivnit celkovou pohodu a atmosféru ostatních dětí. Anna udržuje pravidelný kontakt s matkou prostřednictvím každodenních telefonátů a pravidelných návštěv. Co se týče školních povinností, Anna projevuje mimořádnou snahu a motivaci naučit se aktuálně probíranou látku do školy. Bohužel, kvůli velké absenci z předchozí školy, která vedla k určitým nedostatkům ve vzdělání, bude muset Anna opakovat ročník. I přes tenhle zádrhel se Anna snaží dohnat veškeré zameškané učivo. Vzhledem k velkému nedostatku ve vzdělání **by bylo vhodné**, co nejvíce zapojovat více didaktických pomůcek, které by jí pomohly rychleji zaplnit mezery ve vzdělání. Je nezbytné poskytovat slovní podporu a ocenění za dosažené výsledky a pokroky, aby si uvědomila svůj úspěch a pokračovala ve svém úsilí. Při dohánění učiva je důležité Annu nezahlcovat přílišnými nároky. Je lepší rozdělit učivo na kratší úseky a využívat metodu názornosti, která ji usnadní pochopení a zapamatování si informací. Dále je nezbytné posilovat motivaci ke vzdělání, aby předešli možné demotivaci. To lze dosáhnout prostřednictvím pozitivního posílení, povzbuzování a podpory ze strany vyučujících a vychovatelů.

Posledním účastníkem našeho výzkumu je **Tadeáš**, žák pátého ročníku, který se podle typologie žáků z hlediska výkonových potřeb řadí do kategorie pátého typu – nevyhraněný. Tadeáš byl přijat do DD z důvodu výrazné absence ve škole a matčina špatného zdravotního stavu, což komplikovalo rodinnou situaci. Tadeáš je zvědavý, bystrý a temperamentní, jehož znalosti vynikají nad ostatními dětmi v DD. Má tendenci povyšovat se nad ostatními, zejména nad dívkami, což se projevuje arogantním chováním a snahou prokázat svou inteligenci. Tadeáš projevuje v přípravě do školy samostatnost a pečlivost, což se odráží v tom, že úkoly plní s jistotou. Avšak, občas se stane, že zapomene na potřebné pomůcky,

což mu může způsobovat drobné komplikace. Navzdory těmto okolnostem se Tadeáš raduje ze svých výsledků a projevuje vysokou míru snahy a nasazení. Nicméně, nerad čte, což se odráží v jeho neúhledných a často nečitelných zápiscích, kde často dochází k vynechávání písmen při psaní. U Tadeáše **by bylo vhodné** zaměřit se na celkový rozvoj osobnosti a podporu sebereflexe. Důležité je usměrnit jeho nadřazené chování k ostatním a aktivně rozvíjet kamarádské vztahy, aby se učil toleranci a respektování názorů a odlišnosti druhých, místo snahy se povyšovat nad ostatními. Motivovat ho k ohleduplnému a slušnému chování vůči ostatním by mělo být prioritou. Opakování učiva a vysvětlování pomocí příkladů a ukázek jsou efektivní metody, stejně jako pravidelné procvičování matematiky a psaní, hlasité čtení a vyprávění každý den. Využívání různých výukových pomůcek, pracovních listů a her může podnítit jeho zájem o učení a rozvoj smyslů. Důležitá je pozitivní motivace k vytrvalosti a dokončení úkolů, také ocenění za dosažené výsledky. Spolupráce s vyučujícími je také důležitá pro jeho pokrok.

Po pečlivé analýze z dotazníkového šetření mezi žáky středního školního věku z daného dětského domova vyplývá, že jako celek spadají do kategorie silně zaměřené na výkon. Avšak je důležité zmínit, že tahle skupina zahrnuje pouze 12,5 % celkového počtu dotazovaných žáků, což výrazně zkresluje interpretaci výsledků. Většina zbývajících respondentů se zařazuje do kategorií s nízkou potřebou úspěšného výkonu a zároveň nízkou potřebou vyhýbat se neúspěchu (37,5 %) a z 50 % do nevyhraněného typu. Tahle skutečnost má významný dopad nejen na interpretaci výsledků průzkumu, ale také potvrzuje závěry vychovatelů.

V rozhovorech vychovatelé zdůraznili, že považují motivaci k učení a splnění školních povinností za dostatečně podporované. Každý z nich klade důraz na tuhle oblast jako na prioritu a věří, že závisí pouze na individuálním přístupu každého dítěte, jak s touto motivací naloží. Vychovatelé uvádějí, že aktivně pracují na vytváření stimulačního prostředí, které podněcuje zájem žáků o učení a posiluje rozvoj jejich dovedností.

Během našich rozhovorů s vychovateli jsme se také zaměřili na pozorování výsledků žáků z DD, kteří většinou dosahovali průměrných až podprůměrných výsledků v oblasti potřeby školního úspěchu. Zajímalo nás, zda dochází k nějakým zřetelným posunům v oblasti motivace,

chování, jednání a intelektuálních schopností v průběhu určitého časového období, a také nás zajímali faktory, které by mohly tyhle změny ovlivnit. Zároveň nás zajímalo, jak tyhle změny ovlivňují celkový vývoj dětí ve školním prostředí a jak se projevují v praxi. Na základě provedeného výzkumu jsme dospěli k závěru, že současné generace dětí projevují větší odvalu a troufalost ve svém jednání směrem k vychovatelům. Zatímco inteligence a motivace dětí zůstávají relativně stejná, jejich projevy se mohou odlišovat v závislosti na individuálních charakteristikách.

V průběhu našeho prováděného výzkumu jsme rovněž zkoumali zájem rodičů o školní povinnosti svých dětí a jak tenhle zájem ovlivňuje jejich motivaci k učení. Naše studie vycházela z rozhovorů s vychovateli a analýzy získaných dat. Bohužel jsme zjistili, že většina rodičů neprojevuje přílišný zájem o výsledky svých dětí ve škole. Tenhle nedostatek zájmu má negativní dopad na motivaci dětí ve škole, zejména proto, že mnozí rodiče nejsou aktivní v pracovním životě, což dává dětem signál, že vzdělání nemusí tolik upřednostňovat.

V průběhu našeho průzkumu jsme objevili zajímavou skutečnost. Je možné, že děti nerozumí smyslu vzdělávání. S ohledem na tuhle situaci bychom rádi poukázali na teorii motivace A. Maslowa, který formuloval principy potřeb v hierarchickém pořadí. O jeho teorii se zmiňuje například Plhánková (2003) ve své publikaci. Základním principem je postupné stoupání v rámci pyramidy na základě uspokojování potřeb. Jestliže nižší potřeby nejsou uspokojeny, nemohou být dosaženy ty vyšší, jako je například touha po individuálním rozvoji. Děti z dětských domovů mohou mít obtíže, i když jsme je sami neidentifikovali s uspokojením základních potřeb jako je bezpečí, jistota a láska.

Dalším objeveným nedostatkem je absence cílů a představ v životě, což souvisí s celkovou představou o budoucnosti, jak potvrdili i vychovatelé během našich rozhovorů. Uvedli, že děti v dětském domově se nezabývají budoucností, zajímá je pouze přítomnost. O důležitosti otevřené budoucnosti píše (Matějček 1994) ve své publikaci. Pojem vzhlížení do budoucnosti motivuje, pobízí k činnosti a umožňuje se soustředit na aspirace, které poskytují naději. Takle touha nejvíce vyniká v mládí.

Bidmová (2013) se rovněž zabývala tématem vztahu dětí z dětského domova ke vzdělání a školnímu prostředí. Její práce nese název *„Perspektiva dětí z dětského domova na vzdělání a školní prostředí“*. I když se nevěnovala zkoumání míry motivace dětí v dětském domově, spojila nás jedna konkrétní otázka, na kterou jsme se obě zaměřily, ačkoliv v odlišné formulaci. Obě naše práce spojuje hodnocení důležitosti vzdělávání pro tyhle děti a také popis jejich cílů, kterých by chtěly dosáhnout. Výsledky obou prací jsou docela rozdílné. Podle Bidmové (2013): *„... všechny děti shodně uvedly, že je důležité se ve škole dobře učit a mít hezké známky“*. Naše práce sice nedostala odpovědi od dětí na tohle téma, ale získali jsme je od jejich vychovatelů během rozhovorů. Ti uváděli, že vzdělávání mají v tomhle dětském domově jako prioritu, ale ne všechny děti si uvědomují, jak je pro ně vzdělání klíčové, je to velmi individuální. Vychovatelé také zdůraznili, že s dětmi mluví o tomhle tématu velmi často. Výsledky týkajících se představ budoucích cílů se u nás lišily. Bidmová (2013) uvádí: *„Děti mají očekávání od života a představy do budoucna už celkem ujasněné. Všechny děti už vědí, jaké povolání by chtěly vykonávat“*. Během našich rozhovorů s vychovateli na tuhle otázku většinou odpovídaly, že děti v tomhle dětském domově obvykle nemají žádné cíle a nehledí na budoucnost. Občas se však najde jednotlivé dítě, které má jasně stanovené cíle a ví, čeho by chtělo dosáhnout.

V rámci téhle podkapitoly bychom chtěli upozornit na omezení naší studie. Naše data byla získána pouze z omezeného počtu respondentů prostřednictvím kvalitativního šetření. Výsledky, které jsme získali, jsou platné pouze pro vzorek, které jsme vybrali pro naši studii, a nelze je obecně aplikovat na všechny děti v dětském domově. Každé dítě je jedinečné, pochází z odlišného rodinného prostředí a může mít odlišné zkušenosti a problémy. Proto není možné stanovit obecně platná tvrzení.

Hlavními pozitivy naší práce vidíme v její komplexnosti a snaze o podrobné zkoumání tématu. Zároveň jsme se snažili analyzovat motivaci dětí v dětském domově, ale také jsme přispěli k rozvinutí diskuse o tomto důležitém tématu. Popsali jsme klíčové faktory ovlivňující motivaci a zdůraznili jejich význam. I když jsme nepřinesli zásadní nové poznatky, naše práce poskytuje ucelený základ pro další výzkum v téhle oblasti a nabízí komplexní pohled na danou problematiku. Pro budoucí studie se doporučuje zaměřit se na konkrétní aspekty a provést ještě

důkladnější analýzu, aby naše poznatky mohly být ještě relevantnější a přispěly k dalšímu porozumění motivace dětí v dětských domovech.

Tohle téma je pro nás velmi důležité a chtěli bychom si ho lépe osvojit. Jak Myšková (2015) naznačuje, že jedinci, kteří prošli nějakou formou náhradní výchovy, dosahují nižší úrovně vzdělávání ve srovnání s těmi, kteří tuhle zkušenost nemají. Jelikož máme osobní zkušenosti s náhradní formou výchovy, zajímá nás, co přesně stojí za tímto jevem.

Problém náhradní výchovy představuje zajímavé téma a rozhodně si zaslouží podrobnější zkoumání a hlubší porozumění. Námětem pro budoucí výzkumy by mohlo být zkoumání dopadu biologické rodiny na budoucí kariérové cesty dětí. Také by bylo zajímavé provést studii porovnávací akademické výsledky dětí z dětských domovů a těch, které tuhle zkušenost nemají. Prozkoumat, zda existují výrazné rozdíly mezi těmito dvěma skupinami nebo naopak. Posledním navrhovaným tématem pro výzkumné šetření by mohly být vztahy mezi dětmi v dětských domovech a to, jak vnímají ostatní děti v domově. Je pro ně pouze kamarád, nebo je vnímají jako členy rodiny?

ZÁVĚR

Cílem téhle diplomové práce bylo zjistit míru motivace ke vzdělání dětí středního školního věku v dětském domově. Náš hlavní cíl byl zjistit, co motivuje tyhle děti k učení a najít způsoby, jak ještě víc podpořit jejich zájem o školu. Záměrem bylo získat hlubší porozumění motivace ke studiu v tomhle specifickém prostředí a přispět k většímu povědomí o potřebách dětí žijících v dětských domovech. Dílčími cíli, které nám měly pomoci při zodpovězení hlavní výzkumné otázky, bylo zjistit, jak děti z konkrétního dětského domova hodnotí své studijní výsledky, posoudit, jak je pro ně vzdělání důležité, popsat, co je motivuje se vzdělávat a charakterizovat cíle, kterých by tyhle děti chtěly dosáhnout.

Informace, které jsme získali z našeho výzkumu, jsme pečlivě analyzovali s využitím poznatků z obou částí téhle diplomové práce. V teoretické části jsme se zabývali různými koncepty týkajícími se problematiky motivace ve výchově a vzdělávání žáků středního školního věku v dětském domově, což zahrnuje nejen samotnou motivaci a charakteristiky žáků, ale i metody výchovy, legislativu týkající se těchto institucí a roli vychovatelů. K dosažení našich cílů jsme použili kombinaci dotazníkové šetření a rozhovorů, přičemž jsme věnovali pozornost jak samotným dětem, tak i vychovatelům, u nichž bylo zkoumáno, jaké prostředky používají k motivaci dětí ke studiu.

Naše studie odhalila, že ve většině případů je motivace dětí v tomto konkrétním dětském domově průměrná, až podprůměrná. Nicméně jsme našli i výjimky, kde je motivace ke vzdělání nadprůměrná, jak mezi současnými, tak i bývalými členy dětského domova. Děti vyjádřily svou spokojenost se svými školními výsledky. Ve vyplněných dotaznících často uvedly, že se ve škole často hlásí, nemají obavy ze zkoušení a do školy chodí rádi. Zjistili jsme, že vzdělání má pro děti v tomto DD velký význam, což je odraženo i v prioritách stanovených samotným zařízením. Během rozhovorů s vychovateli jsme zaznamenali, že se na téma vzdělání pravidelně diskutuje s dětmi. Vychovatelé věnují téhle problematice téměř denně pozornost a snaží se dětem přiměřeně vysvětlit, proč je vzdělání důležité pro jejich budoucnost a osobní rozvoj. Takhle podpora ze strany vychovatelů může pozitivně ovlivnit vnímání vzdělání a motivaci dětí v tomhle dětském domově. Motivace dětí k plnění školních povinností je běžnou součástí jejich každodenního života. Během rozhovorů nám vychovatelé sdělili, že k motivaci dětí využívají různé prostředky, podněty, odměny, metody slovní tak názorné. Inspirují

se i úspěšnými příběhy dětí, které opustily tento dětský domov a dosáhly úspěchů ve škole. Na závěr jsme bohužel zjistili, že většina dětí v tomhle dětském domově nemá jasně stanovené životní cíle a většinou se nezabývají plánováním do budoucna a zájem mají pouze o okamžitou přítomnost. Většina z nich by nejraději byla s rodinou doma. Je málo dětí, které si uvědomují, že je pro ně pobyt v dětském domově vhodný, zvláště v porovnání s domácím prostředím, které nenabízí příznivé podmínky. Přesto mezi nimi najdeme jednotlivce, kteří mají ambice dokončit školu a dosáhnout úspěchu v životě.

Na závěr téhle diplomové práce přicházíme s vhodnými doporučeními pro praxi. Jako první doporučení navrhuje snížit důraz na vynikající známky ve škole, což je v současnosti hlavním záměrem v tomhle dětském domově. Není každý žák schopen dosahovat výhradně nejvyšších známek; existují děti, které se snaží, ale stále se jim v některých předmětech nedaří a nemohou dosáhnout jedniček. Je důležité ocenit jejich úsilí, ať už prostřednictvím slovního uznání či finanční odměny na konci pololetí. Tímto způsobem se motivuje každý žák k maximálnímu úsilí bez ohledu na výsledky a podporuje se tak jeho osobní růst a rozvoj.

Druhým doporučením je vyvarovat se porovnávání dětí mezi sebou. Je špatné neustavičné srovnávání, kdy jedno dítě slyší, proč se mu nedaří tak dobře jako jinému. Každé dítě je unikátní a nikdo z nás nemá představu, čím si zrovna prochází. Porovnávání může vést k pocitu nedostatečnosti a ovlivnit sebereflexi. Je důležité podporovat každé dítě individuálně, respektovat jeho jedinečnost a věnovat mu pozornost a podporu.

A za nejdůležitější doporučení vnímáme pečlivý výběr vychovatelů pro dětské domovy. Vychovatelé mají na děti zásadní vliv, protože jsou jim příkladem a často se stávají jejich vzory. Správný vychovatel má s dítětem vztah, který umožňuje pozitivní interakci a přenášení hodnot spojených se vzděláváním. Z vlastní zkušenosti víme, že tohle doporučení je klíčové. V dětství jsme zažili vychovatelku, která, i když byla dobrý člověk, nebyla vhodná pro roli vychovatele. Často trestala za nepodstatné věci a podněcovala k nezdravému soutěžení, což nám všem ubíjelo motivaci k učení. Vše se změnilo, když přišla nová vychovatelka. S její podporou jsme znovu objevili radost ze studia a vytvořili jsme si s ní skvělý vztah, který nás motivoval k dosahování lepších výsledků.

Závěrem téhle práce bychom chtěli upozornit na významné nesrovnalosti v diskusích o dětských domovech. Většina dostupných publikací se zaměřuje pouze na kritiku téhle formy náhradní péče, zatímco pozitiva jsou opomíjena. Dětské domovy jsou často vnímány veřejností negativně a upřednostňují se pěstounské péče. V různých zdrojích o ústavní výchově v České republice se zdůrazňuje narůstající počet dětí umístěných v těchto zařízeních. Je důležité upozornit, že dětské domovy jsou místem pro děti v krizové situaci, které nemají možnost žít s vhodnými rodinnými příslušníky. Proto je nezbytné věnovat těmto zařízením pozornost a zvážit možnosti jejich zlepšení. Je zapotřebí podporovat výzkumy a snahy o posílení péče poskytované dětem umístěným v ústavní výchově.

POUŽITÉ ZDROJE

1. ARMSTRONG, Michael a TAYLOR, Stephen. Řízení lidských zdrojů: moderní pojetí a postupy: 13. vydání. Přeložil Martin ŠIKÝŘ. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN isbn:978-80-247-5258-7.
2. ARMSTRONG, Michael. Řízení lidských zdrojů. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1407-3.
3. ATKINSON, Rita L. Psychologie. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-640-3.
4. BENDL, Stanislav. Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-4248-9.
5. BUGANOVÁ, Z., Zvyšovanie motivácie učenia a tvorivosti na vyučovanie u žiakov základnej školy. In: Ďurič, L. a kol.: Psychológia tvorivosti so zameraním na žiakov základných škôl. Psychológia a škola X. Bratislava: SPN, 1986.
6. NYKL, Ladislav. Carl Ransom Rogers a jeho teorie: přístup zaměřený na člověka. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4055-3.
7. COVINGTON, M. V. (1998). The will to learn: A guide for motivating young people. Cambridge
8. ČÁP, Jan. Psychologie výchovy a vyučování. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3.
9. ČÁP, Jan. Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy. Psychologie (ISV). Praha: ISV, 1996. ISBN 80-85866-15-3.
10. ČAPEK, Karel a MASARYK, Tomáš Garrigue, OPELÍK, Jiří (ed.). Hovory s T.G. Masarykem. Praha: Ústav T.G. Masaryka, 2013. ISBN 978-80-86142-46-3.
11. DECI, E. L., & RYAN, R. M. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55 (1), 68–78
12. GOTTWALDOVÁ, Martina, Šárka BRYKNEROVÁ, Petra JENDEKOVÁ, Pavel TVRDÍK a Iveta BLEHOVÁ. (2006). Dlouhodobá příprava dětí s nařízenou ústavní výchovou na vstup do samostatného života: Metodická příručka Poradenského centra pro děti a mládež s nařízenou ústavní výchovou Centra J. J. Pestalozziho Chrudim. Chrudim: Centrum J. J. Pestalozziho.

13. HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
14. HRABAL, Vladimír a PAVELKOVÁ, Isabella. Školní výkonová motivace žáků: dotazník pro žáky. Evaluační nástroje. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. ISBN 978-80-87063-34-7.
15. HYHLÍK, František a Milan NAKONEČNÝ. Malá encyklopedie současné psychologie. 2., dopln. vyd. Praha: SPN, 1977. Knižnice psychologické literatury.
16. CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2., aktualizované vydání. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.
17. JANSKÝ, Pavel. Problémové dítě a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004. ISBN 80-7041-114-7.
18. JEDLIČKA, Richard. Děti a mládež v obtížných životních situacích: nové pohledy na problematiku životních krizí, deviací a úlohu pomáhajících profesí. Praha: Themis, 2004. ISBN 80-7312-038-0.
19. JEDLIČKA, Richard. Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5447-5.
20. KOHOUTEK, Rudolf; OCETKOVÁ, Irena a ŠTĚPANÍK, Jaroslav. Základy sociální psychologie. Brno: CERM, 1998. ISBN 80-7204-064-2.
21. KOLUCHOVÁ, Jarmila. Psychický vývoj dětí v pěstounské péči. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, 1992. ISBN 80-85529-01-7.
22. KOPŘIVA, Pavel. Respektovat a být respektován. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.
23. KOSÍKOVÁ, Věra. Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2433-1.
24. KOUCKÁ, Pavla. Uvolněné rodičovství: rozumně, citlivě a s menším nasazením. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1275-1.
25. KOUCKÁ, Pavla. Zdravý rozum ve výchově: uvolněné rodičovství v hektické době. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0614-9.

26. KUSÁK, Pavel a Pavel DAŘÍLEK. Pedagogická psychologie - A. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-244-0294-7.
27. LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. Vývojová psychologie. 2., aktualiz. vyd. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0.
28. LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-205-X.
29. MACHOVÁ, Jitka a KUBÁTOVÁ, Dagmar. Výchova ke zdraví pro učitele. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-7044-768-0.
30. MACHOVÁ, Jitka. Biologie člověka pro učitele. V Praze: Karolinum, 2002. ISBN 80-7184-867-0.
31. MAREŠ, Jiří. Pedagogická psychologie. Praha: Portál, 2013. ISBN isbn978-80-262-0174-8.
32. MASLOW, Abraham Harold. O psychologii bytí. Klasici (Portál). Praha: Portál, 2014. ISBN isbn:978-80-262-0618-7.
33. MATĚJČEK, Zdeněk. Co děti nejvíc potřebují. Vyd. 7. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0853-2.
34. MATĚJČEK, Zdeněk. Co děti nejvíc potřebují: eseje z dětské psychologie. Rádci pro rodiče a vychovatele. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-006-5.
35. MATĚJČEK, Zdeněk. Škola rodičů. Praha: Maxdorf, 1997. ISBN 80-85912-29-5.
36. MATOUŠEK, Oldřich. (1999). Ústavní péče. Vyd. 2. přeprac. a rozš. Praha: Sociologické nakladatelství. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 8085850761.
37. MATOUŠEK, Oldřich. Ústavní péče. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). Praha: Sociologické nakladatelství, 1995. ISBN 80-85850-08-7.
38. MYŠKOVÁ, Lucie, Irena SMETÁČKOVÁ, Hana NOVOTNÁ a Radek PTÁČEK. (2015). Vzdělání u osob se zkušeností s náhradní formou péče v dětství. Pedagogická Orientace. 25(1), 63–83. Dostupné z: doi:10.5817/PedOr2015-1-63
39. NAKONEČNÝ, Milan. Motivace chování. 3., přeprac. vyd. V Praze: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-830-6.
40. PLHÁKOVÁ, Alena (2003). Učebnice obecné psychologie. Praha: Academia.

41. PLHÁKOVÁ, Alena. Učebnice obecné psychologie. Praha: Academia, 2004. ISBN 80-200-1086-6.
42. PÖSLOVÁ, Blanka. Tolerantní výchova. Praha: Grada, 2020. ISBN 978-80-271-0622-6.
43. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník. 4. vyd. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN: 80-7178-772-8
44. PRŮCHA, Jan. Psychologie učení: teoretické a výzkumné poznatky pro edukační praxi. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2020. ISBN isbn:978-80-271-2853-2.
45. PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. Pedagogický slovník. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
46. PTÁČEK R. a kol. (2011). Závěrečná zpráva. „Vývoj dětí a jejich potřeb v náhradní rodinné a výchovné péči v kontextu současného společenského vývoje. Dílčími cíli projektu bude mapování osobnostních charakteristik „náhradních“ rodičů, náhradních rodin a výchovných postupů“. MPSV.
47. PTÁČEK, Radek a KUŽELOVÁ, Hana. Vývojová psychologie pro sociální práci. Ministerstvo práce a sociální věci ČR, 2013. ISBN 978-80-7421-060-0.
48. PUGNEROVÁ, Michaela. Psychologie: pro studenty pedagogických oborů. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-0532-8.
49. PUNCH, F. K. 2009. Introduction to research methods in education. Los Angeles: Sage. 398 s. ISBN 978-1-84787-017-9.
50. RYAN , R. M. , DERI , E. L . (2017). Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. New York: The Guilford Publications
51. SEDLÁČKOVÁ, Daniela. Rozvoj zdravého sebevědomí žáka. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2685-4.
52. SEKERA, Julius. Komunitní systém v resocializačních zařízeních pro adolescenty. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7368-534-8.
53. SEKERA, Ondřej. Identifikace profesních aktivit vychovatelů výchovných ústavů a dětských domovů. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2009. ISBN 978-80-7368-728-1.

54. STRAŠÍKOVÁ, Blanka. V roli rodičů a prarodičů. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0848-0.
55. STRAUSS, Anselm L. a CORBIN, Juliet. Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie. SCAN. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. ISBN 80-85834-60-x.
56. ŠKOVIERA, Albín. Dilemata náhradní výchovy: [teorie a praxe výchovné péče o děti v rodině a v dětských domovech]. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-318-5.
57. ŠVANCARA, Josef. Úvod do kognitivní psychologie: [Určeno pro posl. fak. filoz.]. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0994-2. University Press.
58. ŠVARCOVÁ, Eva. Vybrané kapitoly z etopedie a sociální patologie: učební text. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009. ISBN 978-80-7041-959-5.
59. THOROVÁ, Kateřina. Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.
60. TOMEŠ, Igor. Obory sociální politiky. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-868-5.
61. VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
62. VAVRYSOVÁ, L. (2018). Rizikové aktivity, depresivita a vybrané osobnostní rysy u českých adolescentů z dětských domovů se školou a z výchovných ústavů. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
63. WLODKOWSKI, Raymond J. Enhancing adult motivation to learn: a comprehensive guide for teaching all adults. 3rd ed. San Francisco: Jossey-Bass, A Wiley Imprint, c2008. ISBN isbn978-0-7879-9520-1.
64. ŽUFNÍČEK, Jan, PACNEROVÁ, Helena a ZELENDA KUPCOVÁ, Adéla (ed.). Vybraná témata vychovatelské praxe: inspirace pro vychovatele v zařízeních ústavní a ochranné výchovy. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012. ISBN 978-80-87652-59-6.

POUŽITÉ ELEKTRONICKÉ ZDROJE

1. Děti v náhradní péči. *Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR* [online]. [cit. 2024-01-13]. Dostupné z: https://www.mpsv.cz/documents/20142/954480/nahradni_pece.pdf

2. HEIN V., HAGGER M. S. Global self-esteem, goal achievement orientations, and self-determined behavioural regulations in a physical education setting. *ResearchGate* [online]. [cit. 2023-12-03]. Dostupné z: (PDF) Global self-esteem, goal achievement orientations, and self-determined behavioural regulations in a physical education setting (researchgate.net)
https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf
<https://www.msmt.cz/dokumenty-3/novela-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich>
<https://www.psychologie-stein.cz/index.php/druhy-terapii/rogersovska-psychoterapie>
<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/rocnik/2024>
3. Novela zákona o pedagogických pracovnících. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2024-02-08]. Dostupné z:
4. Předpisy v roce 2024. *Zákony pro lidi* [online]. [cit. 2024-02-10]. Dostupné z:
5. Rogersovská psychoterapie. *Psychologie a psychoterapie Plzeň* [online]. [cit. 2024-04-11]. Dostupné z:
6. RYAN R. M., DECI E. L. Self – Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *Self – Determination theory* [online]. [cit. 2023-12-16]. Dostupné z:
7. Self-Determination Theory An Introduction and Overview. *Guildford press* [online]. [cit. 2023-12-19]. Dostupné z: <https://www.guilford.com/excerpts/ryan.pdf?t=1>
8. Vyhlášky k zákonu o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2024-02-08]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasky-k-zakonu-o-vykonu-ustavni-vychovy-nebo-ochranne-vychovy>
9. Základní pojmy a zkratky. *Databáze ústavní výchovy* [online]. [cit. 2024-02-04]. Dostupné z: <https://dbuv.msmt.cz/zkratky.asp>
10. Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2024-02-10]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-c-109-2002-sb-o-vykonu-ustavni-vychovy-nebo-ochranne>
11. Zákon č. 89/2012 Sb. *Zákony pro lidi* [online]. [cit. 2024-01-29]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2012-89#cast3>

12. Zákon o pedagogických pracovnících ve znění účinném do 31.8. 2023. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2024-02-12]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich-1>

SEZNAM ZÁKONŮ

1. Vyhláška 438/2006 Sb., která upravuje podrobnosti výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních
2. Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních.
3. Zákon č. 333/2012 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních
4. Zákon č. 379/2015 Sb., stanovující speciální pravidla pro uzavírání pracovních poměrů s pedagogickými pracovníky na dobu určitou.
5. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.
6. Zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník úplné a aktuální znění

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

DD – dětský domov

DDŠ – dětský domov se školou

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

PÚV – potřeba úspěšného výkonu

PVN – potřeba vyhnouti se neúspěchu

OSPOD – Orgán sociálně-právní ochrany dětí

SDT – sebedeterminační teorie

V – výzkumník

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Typologický model (zdroj: Čáp, 1993, str. 334)	27
Obrázek 2: Graf důvodů pro umístění dítěte do dětského domova (zdroj: vlastní)	36
Obrázek 3: Graf potřeby úspěšného výkonu – žáci středního věku z DD (zdroj: vlastní zpracování).....	65
Obrázek 4: Graf potřeby vyhnutí se neúspěchu – žáci středního věku z DD (zdroj: vlastní zpracování).....	67
Obrázek 5: Graf typologie žáků z DD z hlediska výkonových potřeb (zdroj: vlastní zpracování)	68

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Důvody pro umístění dítěte do dětského domova (zdroj: uvedeno na stránkách MŠMT).....	36
Tabulka 2: Srovnání počtu institucí poskytující ústavní a ochrannou výchovu v školních letech 2018/2019 (zdroj: zveřejněné na webových stránkách MŠMT).....	37
Tabulka 3: Příčiny umístování dětí do dětských domovů (zdroj: zveřejněné na webových stránkách MŠMT)	37
Tabulka 4: Základní informace o dotazovaných žácích (vlastní zdroj)	47
Tabulka 5: Základní údaje o informantkách poskytujících rozhovor (vlastní zdroj).....	59
Tabulka 6: Reliabilita dotazníku (Hrabal, Pavelková, 2011, str. 26).....	60
Tabulka 7: Normy pro žáky ZŠ – potřeba úspěšného výkonu (zdroj: Hrabal, Pavelková, 2011, str. 10).....	61
Tabulka 8: Normy pro žáky ZŠ – potřeba vyhnutí se neúspěchu (zdroj: Hrabal, Pavelková, 2011, str. 10).....	61
Tabulka 9: Normy pro žáky ZŠ – potřeba úspěšného výkonu (zdroj: Hrabal, Pavelková, 2011, str. 10).....	62
Tabulka 10: Normy pro žáky ZŠ – potřeba vyhnutí se neúspěchu (zdroj: Hrabal, Pavelková, 2011, str. 10).....	62
Tabulka 11: Typologie žáků z pohledu motivace k výkonu (zdroj: Hrabal, Pavelková, 2011)62	
Tabulka 12: Tabulka žáků středního školního věku, hrubých skóreů a standardních skóreů – vybraný DD (zdroj: vlastní zpracování).....	64
Tabulka 13: Potřeba úspěšného výkonu v procentech – děti z DD a populace (zdroj: vlastní zpracování).....	65
Tabulka 14: Potřeba vyhnutí se neúspěchu v procentech – děti z DD a populace (zdroj: vlastní zpracování).....	66
Tabulka 15: Typologie žáků z DD z hlediska výkonových potřeb (zdroj: vlastní zpracování)67	
Tabulka 16: Tabulka žáků z hlediska četnosti výkonového klimatu (zdroj: vlastní zpracování)	70
Tabulka 17 Návodné otázky pro kódování (zdroj: Flick, 2006 citovaný Švaříčkem a Šed'ovou, 2014, str. 212).....	72
Tabulka 18: Přehled kategorií a kódů pro interpretaci výsledků (vlastní zdroj).....	73
Tabulka 19: Pedagogická praxe vychovatelů v DD (vlastní zdroj).....	73
Tabulka 20: Délka doby působení v DD (vlastní zdroj)	74

Tabulka 21: Motivace k volbě profese (vlastní zdroj)	74
Tabulka 22: Pozice vychovatelů v DD (vlastní zdroj)	75
Tabulka 23: Inspirace pro práci s dětmi DD (vlastní zdroj).....	75
Tabulka 24: Vztah mezi dětmi a vychovateli (vlastní zdroj)	76
Tabulka 25: Přístup a budování vztahu k dětem (vlastní zdroj).....	77
Tabulka 26: Kvalita života (vlastní zdroj).....	78
Tabulka 27: Poradenství (vlastní zdroj)	78
Tabulka 28: Pojem motivace (vlastní zdroj)	79
Tabulka 29: Osvědčené motivační prostředky (vlastní zdroj)	79
Tabulka 30: Příběhy úspěšné motivace dětí (vlastní zdroj)	80
Tabulka 31: Úroveň motivace (vlastní zdroj)	80
Tabulka 32: Motivace ke vzdělání (vlastní zdroj).....	81
Tabulka 33: Podnětné prostředí (vlastní zdroj)	82
Tabulka 34: Kapacita počtu dětí (vlastní zdroj)	82
Tabulka 35: Každodenní rutina (vlastní zdroj)	83
Tabulka 36: Úskalí v předmětech (vlastní zdroj)	83
Tabulka 37: Časová dotace školní přípravy (vlastní zdroj).....	84
Tabulka 38: Individualizace (vlastní zdroj)	84
Tabulka 39: Problémy školní přípravy (vlastní zdroj)	85
Tabulka 40: Odměny a tresty (vlastní zdroj).....	85
Tabulka 41: Důležitost školní přípravy (vlastní zdroj)	86
Tabulka 42: Cíle (vlastní zdroj)	86
Tabulka 43: Komparace generací (vlastní zdroj)	87
Tabulka 44: Vychovatel jako vzor (vlastní zdroj).....	88
Tabulka 45: Role vrstevníků (vlastní zdroj).....	88
Tabulka 46: Vliv vůdčích jedinců (vlastní zdroj).....	88
Tabulka 47: Zájem rodiny o vzdělání (vlastní zdroj).....	89
Tabulka 48: Kontakt rodiny (vlastní zdroj).....	90
Tabulka 49: Kompetence a pravomoci (vlastní zdroj)	91
Tabulka 50: Význam zaměstnanosti (vlastní zdroj).....	91
Tabulka 51: Prevence syndromu vyhoření (vlastní zdroj)	92
Tabulka 52: Doplnující informace (vlastní zdroj).....	92

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Standardizovaný dotazník pro žáky	118
Příloha č. 2: Otázky k rozhovoru pro vychovatele	121
Příloha č. 3: Přepis polostrukturovaného rozhovoru – Pedagog A a výzkumník (V).....	123
Příloha č. 4: Přepis polostrukturovaného rozhovoru – Pedagog B	128
Příloha č. 5: Přepis polostrukturovaného rozhovoru – Pedagog C	132
Příloha č. 6: Přepis rozhovoru – Pedagog D	136
Příloha č. 7: Přepis polostrukturovaného rozhovoru – Pedagog E.....	140

Školní výkonová motivace žáků. Dotazník pro žáky.

Instrukce pro žáky:

Milí žáci/žákyně v následujícím dotazníku najdete 12 otázek vztahujících se k různým možným postojům k učení a klasifikaci. Vaším úkolem je označit křížkem tu možnost, která se na Vás nejvíce hodí. Pracujte prosím, pokud možno rychle, nejde o jednotlivé předměty, jak se v nich cítíte, nýbrž o váš celkový, převažující pocit.

1. Abych byl ve škole úspěšný, o to stojím:

- a) moc
- b) dost
- c) středně
- d) moc ne
- e) vůbec ne

2. Při učení se mi daří soustředit:

- a) téměř vždy
- b) často
- c) někdy
- d) většinou ne
- e) téměř nikdy

3. Ve škole se hlásím:

- a) vždy, kdy je to možné
- b) často
- c) někdy
- d) málokdy
- e) téměř nikdy

4. Kdybych si mohl vybrat, chtěl bych být známkován:

- a) ve všech předmětech
- b) ve většině předmětů
- c) jenom v některých předmětech
- d) jenom v jednom nebo dvou předmětech
- e) v žádném předmětu

5. Když začnu nějakou školní úlohu, mám tendenci ji dokončit:

- a) téměř vždy
- b) často
- c) někdy
- d) většinou ne
- e) téměř nikdy

6. Školní úlohy, které dostávám, se snažím plnit co nejlépe:

- a) téměř vždy
- b) často
- c) někdy
- d) většinou ne
- e) téměř nikdy

7. Když mám být zkoušený, tak mám strach:

- a) téměř vždy
- b) dost často
- c) někdy
- d) málokdy
- e) téměř nikdy

8. Mám-li být upřímný, tak se školy:

- a) hodně bojím
- b) dost bojím
- c) trochu bojím
- d) moc nebojím
- e) vůbec nebojím

9. Když máme psát nějakou písemnou práci:

- a) mám téměř vždy chuť nejit do školy
- b) mám často chuť nejit do školy
- c) mám někdy chuť nejit do školy
- d) moc mi to nevadí
- e) vůbec mi to nevadí

10. Když jsem zkoušený a moc neumím:

- a) mám vždy pocit, že bych se nejrady sebral a odešel
- b) mám často pocit, že bych se nejrady sebral a odešel

- c) mám někdy takový pocit
- d) nemám většinou takový pocit
- e) nemívám takový pocit téměř nikdy

11. Když ve škole píšeme písemnou práci, počítám raději s tím, že dostanu horší známku:

- a) téměř vždy
- b) často
- c) někdy
- d) málokdy
- e) téměř nikdy

12. Ze školních neúspěchů mám obavu:

- a) téměř vždy
- b) často
- c) někdy
- d) většinou ne
- e) téměř nikdy

Otázky k rozhovoru pro vychovatele DD

V: Dobrý den, mé jméno je Klára Mikušová a jsem studentkou 5. ročníku Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Před samotným rozhovorem bych se Vás chtěla zeptat, zda byste byla ochotna souhlasit s nahráváním rozhovoru, který s Vámi provedu. Tento rozhovor má za účel získání informací, které budu využívat ve své diplomové práci na téma „Problematika motivace ve výchově a vzdělávání žáků středního školního věku v dětském domově“. Zároveň Vám zaručuji, že s veškerými získanými informacemi budu nakládat s maximálním zabezpečením anonymity ohledně Vašich osobních údajů.

Úvod rozhovoru

1. Kolik let působíte jako pedagog?
2. Jak dlouho pracujete (nebo jste pracoval) v dětském domově XXX?
 - Je něco, co Vás vedlo k tomuto zaměstnání?
 - Jakou pozici zastáváte v tomto dětském domově?
3. Jak vychází děti z dětského domova se současnými vychovateli?
 - Jak na tomto vztahu pracujete? Co děláte pro utužování vztahů?
4. Jak jsou děti v dětském domově spokojené, co by popřípadě chtěly změnit?
5. Nachází se ve Vašem dětském domově schránka důvěry?
 - Mají děti možnost návštěvy psychologa, kterému by se mohly svěřit?

Hlavní fáze rozhovoru

1. Co si představíte pod pojmem motivace, popřípadě motivační prostředek?
2. Jaké motivační prostředky nejčastěji využíváte ve Vašem dětském domově? Jsou nějaké, které se nejvíce osvědčily ve Vaší praxi?
3. Vzpomenete si na nějaké dítě během Vaší praxe, které bylo dobře motivováno ke studiu?
Jaké toto dítě bylo? Čím to bylo způsobeno?
4. Myslíte si, že jsou děti ve Vašem dětském domově dostatečně motivované ke školním povinnostem?
5. Jak probíhá Vaše školní příprava?
 - V které místnosti se připravujete s dětmi do školy?
 - V jakém počtu probíhá školní příprava?

- Jak probíhá krok za krokem příprava do školy na další den?
 - Jsou nějaké předměty, které dětem dělají větší potíže a musíte jim věnovat více času?
6. Máte stanovenou nějakou časově omezenou dobu na školní přípravu (vnitřním řádem)? Popřípadě jak tuto dobu dodržujete?
7. Jak se snažíte děti motivovat k tomu, aby se učily a připravovaly do školy?
- Snažíte se přizpůsobit styl učení a přípravy každému dítěti individuálně?
 - Mluvíte s každým dítětem o jeho problémech s učením a školní přípravou?
 - Jsou dětem udělovány odměny a tresty v souvislosti se školou?
8. Sdělujete dětem, že je školní příprava pro jejich budoucí život důležitá?
- Myslíte si, že mají děti v dětském domově určitý cíl, kterého by chtěly jednou dosáhnout?
9. Je něco z čeho čerpáte inspirace pro práci s dětmi?
10. Pokud pracujete v domově již několik generací, mohl byste z hlediska času komparovat ty jednotlivé generace?
- Z pohledu motivace, chování, jednání, inteligence?

Závěrečná fáze rozhovoru

1. Jak se rodiče a příbuzní dětí zajímají o jejich školní úspěchy nebo neúspěchy?
2. Má kontakt s rodiči vliv na motivaci dětí k jejich školním povinnostem?
3. Myslíte si, že kompetence a pravomoci vychovatelů v ČR ze strany zákonů jsou vyhovující a dostačující, popřípadě co byste doplnila?
4. Naplňuje Vás práce v dětském domově? Co děláte pro to, abyste neměli syndrom vyhoření?
5. Co byste ráda ještě zmínila v rámci tohoto rozhovoru, co ještě nebylo řečeno?

V: Dobrý den, mé jméno je Klára Mikušová a jsem studentkou 5. ročníku Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Před samotným rozhovorem bych se Vás chtěla zeptat, zda byste byla ochotna souhlasit s nahráváním rozhovoru, který s Vámi provedu. Tento rozhovor má za účel získání informací, které budu využívat ve své diplomové práci na téma „Problematika motivace ve výchově a vzdělávání žáků středního školního věku v dětském domově“. Zároveň Vám zaručuji, že s veškerými získanými informacemi budu nakládat s maximálním zabezpečením anonymity ohledně Vašich osobních údajů.

Pedagog A: Ano, samozřejmě, souhlasím.

V: Dobře, děkuji. Kolik let působíte jako pedagog?

Pedagog A: Délka mé pedagogické praxe je 20 let; kromě práce v dětském domově jsem byla též zaměstnaná v mateřské školce.

V: Jak dlouho pracujete (nebo jste pracoval) v dětském domově XXX?

Pedagog A: 19

V: Je něco, co Vás vedlo k tomuto zaměstnání?

Pedagog A: Zájem o děti.

V: Jakou pozici zastáváte v tomto dětském domově?

Pedagog A: Zástupce ředitele, vychovatelka

V: Jak vychází děti z dětského domova se současnými vychovateli?

Pedagog A: Myslím si, že momentálně nemáme žádný problém, vychází spolu dobře.

V: Jak na tomto vztahu pracujete? Co děláte pro utužování vztahů?

Pedagog A: V podstatě je to dané vychovateli a skupinkami, které jsou tam přiřazeni.

Každá vychovatelka má v osobní péči čtyři děti, se kterými má užší vztah, protože řeší kontakt s rodinou, se školou, s doktorem, má k nim individuální přístup.

V: Jak jsou děti v dětském domově spokojené, co by popřípadě chtěly změnit?

Pedagog A: Myslím si, že kdokoliv kdykoliv přijde na kontrolu nebo i státní zástupkyně, tak většinou děti řeknou, že jsou spokojené.

Pedagog A: Tak samozřejmě více kapesné, větší volnost, nemuset jíst ryby, ale něco závažnějšího, že by chtěly změnit ne.

V: Nachází se ve Vašem dětském domově schránka důvěry?

V: Mají děti možnost návštěvy psychologa, kterému by se mohly svěřit?

Pedagog A: Ano, nachází.

Pedagog A: Ano, máme spolupráci s paní psycholožkou Čuhelovou ze Svitav, tam jezdíme pravidelně s dětmi, a také máme spolupráci s paní psycholožkou z Bystřice nad Pernštejnem. Takže děti, když si chtějí promluvit s někým jiným, než jsme my vychovatelé, tak mají tu možnost.

V: Co si představíte pod pojmem motivace, popřípadě motivační prostředek?

Pedagog A: První, co mě napadne u motivace je to, co použiji, nějaká slovní motivace, ohodnocení, pochvala.

V: Jaké motivační prostředky nejčastěji využíváte ve Vašem dětském domově? Jsou nějaké, které se nejvíce osvědčily ve Vaší praxi?

Pedagog A: Nejčastěji používáme je individuální přístup k dětem, pochvala, povzbuzení, názorné příklady.

Pedagog A: Také můžeme poukázat na děti z dětského domova, které již odešly a jsou úspěšní. Můžeme je pozvat a děti s nimi mohou pohovořit.

Pedagog A: Jezdíme po různých školení. Pouštíme jim různé filmy, kde jim můžeme poukázat: „Podívej se tenhle to dokázal“.

Pedagog A: Čteme knížky, kde jsou příběhy dětí z dětských domovů, kteří už odešli a jsou úspěšní. To mají děti rády, protože vidí, že v tom nejsou sami a jsou úspěšní v tom životě.

V: Vzpomenete si na nějaké dítě během Vaší praxe, které bylo dobře motivováno ke studiu? Jaké toto dítě bylo? Čím to bylo způsobeno?

Pedagog A: Ano, vybavím si jednu slečnu, která začala učebním oborem. Ta slečna měla nízké sebevědomí, proto si netroufla na maturitní obor, ale čím dýl byla v dětském domově, získávala zkušenosti a zpětnou vazbu, že je dobrá, tak získala větší sebevědomí. Poté byla motivována k tomu, aby zkusila maturitní obor a následně si udělala i vyšší odbornou školu. To si myslím, že je hodně zdárný příklad.

Pedagog A: Také jsme tu měli jednu slečnu, ta měla pěkně našlápnuté, chodila na gymnázium, kde začala být problémová a my nevěděli, co s ní. Nevěděli jsme, jak tuto slečnu motivovat, aby to všechno nehodila za hlavu. Napadlo nás, že by mohla jít na střední pedagogickou školu, kde by jí to mohlo bavit, a to se povedlo. Nyní studuje vysokou školu v Olomouci, je v pátém ročníku a čekají ji už jen státní závěrečné zkoušky.

V: Myslíte si, že jsou děti ve Vašem dětském domově dostatečně motivované ke školním povinnostem?

Pedagog A: Myslím si, že ano. Máme to jako prioritu.

V: Jak probíhá Vaše školní příprava?

V: V které místnosti se připravujete s dětmi do školy?

Pedagog A: Převážně na herně (rodinném zázemí jedné skupiny) společně.

Pedagog A: Na druhém stupni mají děti možnost učit se na pokojích, když potřebují větší klid.

V: V jakém počtu probíhá školní příprava?

Pedagog A: Většinou 1–8 dětí na jednoho vychovatele.

V: Jak probíhá krok za krokem příprava do školy na další den?

Pedagog A: Vychovatel je k dispozici, když děti něco neví, potřebují poradit, kontroluje domácí úkoly. Když se nějakému dítěti nechce, má vychovatel za úkol dítě namotivovat, nebo dělat větší přestávky.

V: Jsou nějaké předměty, které dětem dělají větší potíže a musíte jim věnovat více času?

Pedagog A: Záleží na každém dítěti, jak intelektuálně na tom je, ale většinou matematika.

V: Máte stanovenou nějakou časově omezenou dobu na školní přípravu (vnitřním řádem)?

V: Popřípadě jak tuto dobu dodržujete?

Pedagog A: Ano, je tam rozmezí doby, ale když je dítě šikovné a má úkoly hotové brzy, tak potom mají svůj prostor a můžou se věnovat svým zájmům.

Pedagog A: Když jsou děti pomalejší a úkolů je hodně, tak se to rozvrství. Hodinku po obědě, hodinku po příchodu z venku, aby bylo odreagované a mělo sílu se věnovat učení dále.

V: Jak se snažíte děti motivovat k tomu, aby se učily a připravovaly do školy?

Pedagog A: Když je u dětí nechuť se učit, tak tyto děti je potřeba umět namotivovat a odreagovat třeba nějakou zábavnou aktivitou.

V: Snažíte se přizpůsobit styl učení a přípravy každému dítěti individuálně?

Pedagog A: Ano samozřejmě, protože na každé dítě platí něco jiného.

V: Mluvíte s každým dítětem o jeho problémech s učním a školní přípravou?

Pedagog A: Ano.

V: Jsou dětem udělovány odměny a tresty v souvislosti se školou?

Pedagog A: Odměny ano. Když děti donesou jedničku, tak pochvala nebo pohlazení. Finanční odměna v pololetí, když vidíme, že se dítě snaží a nemusí mít jedničky, ale snaha je vidět, tak má nárok na finanční odměnu za vysvědčení do kapesného.

Tresty nejsou.

V: Sdělujete dětem, že je školní příprava pro jejich budoucí život důležitá?

Pedagog A: Určitě. Motivujeme je tím, že když se budou snažit a budou mít pěkné známky, tak si mohou vybrat školu, která je bude bavit.

V: Myslíte si, že mají děti v dětském domově určitý cíl, kterého by chtěly jednou dosáhnout?

Pedagog A: Jak které děti. Některé so to uvědomují, chtějí něčeho dosáhnout a být lepší než jejich rodiče. Některé děti si to neuvědomují, a naopak když jsou více v kontaktu s rodinou, tak je to demotivuje, protože jim rodina tvrdí, že škola není důležitá.

V: Je něco z čeho čerpáte inspirace pro práci s dětmi?

Pedagog A: Jsou to různé dokumenty v televizi, školení, po kterých jezdíme.

V: Pokud pracujete v domově již několik generací, mohl byste z hlediska času komparovat ty jednotlivé generace?

Z pohledu motivace, chování, jednání, inteligence?

Pedagog A: Myslím si, že to není žádná změna. Záleží na dětech, je jedno v jakou generaci přišly do dětského domova.

V: Může být pedagog (vychovatel) sám být příkladem pro žáka ve smyslu odpovědnosti za svou práci a směřování k vytyčeným cílům?

Pedagog A: Určitě, protože dospělý, který je dítěti nejbližší je tím vzorem. My jsme tím prvním vzorem pro děti.

V: Jakou roli hraje vliv vrstevníků?

Pedagog A: Velkou roli. Vrstevníci, mladší ke starším vzhlíží, jak v dobrém, tak ve špatném.

V: Je možné využít silný status jednoho z nich ve struktuře a hierarchii skupiny vrstevníků pro pozitivní ovlivnění motivace a aspirace ostatních?

Pedagog A: Ano, to nejsilnější dítě může ovlivnit klima na skupince dobrým i špatným směrem. Je dobré najít jedno to vůdčí dítě na té skupince. Naklonit si jeho přízeň, aby dělo, co vychovatel chce a vedlo tu skupinku. Horší je, když to vůdčí dítě stahuje ostatní děti špatným směrem a je navíc inteligentní.

V: Jak se rodiče a příbuzní dětí zajímají o jejich školní úspěchy nebo neúspěchy?

Pedagog A: V podstatě je ze strany rodičů nulový zájem, nepřijde jim to podstatné. Já je každý půlrok informuji dopisem, kde jim zasílám vysvědčení. Ze sta procent má jedno procento rodičů zájem, jak se jejich dítěti vede ve škole.

V: Má kontakt s rodiči vliv na motivaci dětí k jejich školním povinnostem?

Pedagog A: Určitě, negativní.

V: Myslíte si, že kompetence a pravomoc vychovatelů v ČR ze strany zákonů jsou vyhovující a dostačující, popřípadě co byste doplnila?

Pedagog A: Kompetence a pravomoc vychovatelů jsou čím dál více omezené. Nemáme téměř žádnou pravomoc. Nemáme moc nástrojů na to, abychom děti motivovali. Děti mají na všechno nárok bez žádného omezení. Když nám dítě uteče a vrátí se, tak má nárok úplně na všechno. Nemůžeme mu strhnout žádnou částku z kapesného, protože on na to má nárok, je to jeho kapesné.

Pedagog A: Nástroje, zákazu i příkazů máme velmi málo.

V: Naplňuje Vás práce v dětském domově? Co děláte pro to, abyste neměli syndrom vyhoření?

Pedagog A: Práce mě naplňuje. Těší mě, když mám zpětnou vazbu od dětí, který odejdou z dětského domova a vím, že se jim daří. I to málo, co se uchytí v životě a fungují, tak je pro mě motivace.

Pedagog A: Já to mám nastavené tak, že si práci netahám domů. Mám fungující rodinu, takže mám i své povinnosti a starosti, co se týkají mé rodiny. Já si to tady odpracuji s největším nasazením, abych si mohla říct, že jsem udělala maximum. Nemám pocit, že bych ty děti všechny zachránila a tím se trápila. Já udělám, co můžu ze své pozice vychovatele. Beru je jako své děti, já je pusinkuji, hladím, motivuji, ale vím, že je všechny nezachráním.

V: Co byste ráda ještě zmínila v rámci tohoto rozhovoru, co ještě nebylo řečeno?

Pedagog A: Hrozně bych byla ráda, kdyby se trochu změnil názor všeobecného podvědomí o dětských domovech. Protože podle médií a širší společnosti je dětský domov něco špatného a pěstounská péče je něco dobrého. Pěstounská péče nemůže zachránit všechny děti. A ty děti i když jsou v dětském domově se tady cítí v bezpečí, mají se tady dobře a nikdo jim neublíží. Myslím si, že než nefunkční rodina, kde je dítě ponecháno svému osudu, tak je dětský domov, kde je dítě v bezpečí lepší variantou.

V: Dobrý den, mé jméno je Klára Mikušová a jsem studentkou 5. ročníku Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Před samotným rozhovorem bych se Vás chtěla zeptat, zda byste byla ochotna souhlasit s nahráváním rozhovoru, který s Vámi provedu. Tento rozhovor má za účel získání informací, které budu využívat ve své diplomové práci na téma „Problematika motivace ve výchově a vzdělávání žáků středního školního věku v dětském domově“. Zároveň Vám zaručuji, že s veškerými získanými informacemi budu nakládat s maximálním zabezpečením anonymity ohledně Vašich osobních údajů.

Pedagog B: Ano, jistě, souhlasím.

V: Dobře, děkuji. Kolik let působíte jako pedagog?

Pedagog B: 23 let činí moje pedagogická praxe.

V: Jak dlouho pracujete (nebo jste pracoval) v dětském domově XXX?

Pedagog B: 23

V: Je něco, co Vás vedlo k tomuto zaměstnání?

Pedagog B: Zájem o děti, zajímalo mě to a říkala jsem si, že tu můžu být užitečná. Oslovili mě.

V: Jakou pozici zastáváte v tomto dětském domově?

Pedagog B: Vychovatelka

V: Jak vychází děti z dětského domova se současnými vychovateli?

Pedagog B: Myslím si, že jak kteří. Vždycky se najdou děti, které budou mít proti někomu výhrady a vždycky se najdou děti, které budou někoho upřednostňovat.

V: Jak na tomto vztahu pracujete? Co děláte pro utužování vztahů?

Pedagog B: Věnujeme každému dítěti individuální čas.

V: Jak jsou děti v dětském domově spokojené, co by popřípadě chtěly změnit?

Pedagog B: Myslím si, že některé děti jsou spokojené, protože žádný jiný domov nepoznaly. Některým zase třeba v pubertálním věku, tak těm vadí všechno. Nejraději by v dětském domově nebyly, což je pochopitelné, ale to my bohužel neovlivníme.

V: Nachází se ve Vašem dětském domově schránka důvěry?

V: Mají děti možnost návštěvy psychologa, kterému by se mohly svěřit?

Pedagog B: Ano, schránku důvěry máme a psychologa navštěvujeme.

V: Co si představíte pod pojmem motivace, popřípadě motivační prostředek?

Pedagog B: Pro mě je motivace, takové pozitivní navedení, proč něco dělat.

V: Jaké motivační prostředky nejčastěji využíváte ve Vašem dětském domově? Jsou nějaké, které se nejvíce osvědčily ve Vaši praxi?

Pedagog B: U každého dítěte je to jiné, nedá se říct, že bych něco použila u jednoho dítěte a u druhého by mi to platilo také.

Pedagog B: Myslím si, že je to dané okamžitou situací.

V: Vzpomenete si na nějaké dítě během Vaší praxe, které bylo dobře motivováno ke studiu? Jaké toto dítě bylo? Čím to bylo způsobeno?

Pedagog B: Ano, vybavím si na jedno dítě. Asi to bylo dáno tím, že nemuselo odejít z domova. Nemuselo se dát na tu samostatnou dráhu, mohlo si pobyt tady v dětském domově prodloužit. Také to bylo určitě způsobeno tím, že mělo vidinu v lepší uplatnění v životě.

V: Myslíte si, že jsou děti ve Vašem dětském domově dostatečně motivované ke školním povinnostem?

Pedagog B: Řekla bych, že ano, ale je to případ od případu. Myslím si, že za sebe je motivuji dostatečně.

V: Jak probíhá Vaše školní příprava?

V: Ve které místnosti se připravujete s dětmi do školy?

Pedagog B: Učíme se na herně.

V: V jakém počtu probíhá školní příprava?

Pedagog B: Většinou v počtu, který je zrovna aktuální pro ten den, maximálně pět dětí na jednu vychovatelku současně. Starší se většinou učí individuálně na pokojí a my k nim přijdeme, tam to s nimi probereme.

V: Jak probíhá krok za krokem příprava do školy na další den?

Pedagog B: Vychovatel zkontroluje jedno dítě a připravuje se s ním, mezitím ostatní děti pracují individuálně. Přecházíme od jednoho dítěte ke druhému.

V: Jsou nějaké předměty, které dětem dělají větší potíže a musíte jim věnovat více času?

Pedagog B: Většinou největší problémy dělají matematika.

V: Máte stanovenou nějakou časově omezenou dobu na školní přípravu (vnitřním řádem)? Popřípadě jak tuto dobu dodržujete?

Pedagog B: Ano, máme stanovenou dobu, ale jsou i případy chtějí nebo potřebují na přípravu více času.

V: Jak se snažíte děti motivovat k tomu, aby se učily a připravovaly do školy?

Pedagog B: Názornými pomůckami a různými metodami. Vysvětluji jim, proč je to dané učivo potřeba se naučit.

V: Snažíte se přizpůsobit styl učení a přípravy každému dítěti individuálně?

Pedagog B: Ano samozřejmě, není to paušální.

V: Mluvíte s každým dítětem o jeho problémech s učením a školní přípravou?

Pedagog B: Ano, mluvíme. Sice se učí děti dohromady, ale s každým se probírá individuálně, co zrovna potřebuje.

V: Jsou dětem udělovány odměny a tresty v souvislosti se školou?

Pedagog B: Odměny jsou buď individuální dle své tety. Také jsou finanční za vysvědčení v pololetní vysvědčení.

Pedagog B: V dřívější době ty tresty byly třeba takové, že když dítě doneslo pětku ze školy, tak třeba tři dny se nedívaly na televizi. V dnešní době tresty nejsou.

V: Sdělujete dětem, že je školní příprava pro jejich budoucí život důležitá?

Pedagog B: Ano samozřejmě.

V: Myslíte si, že mají děti v dětském domově určitý cíl, kterého by chtěly jednou dosáhnout?

Pedagog B: To je asi zase individuální, ale myslím si, že většina z nich žádný cíl nemá.

V: Je něco z čeho čerpáte inspirace pro práci s dětmi?

Pedagog B: Inspirujeme se mezi sebou vychovateli, absolvujeme přednášky různých psychologů.

V: Pokud pracujete v domově již několik generací, mohl byste z hlediska času komparovat ty jednotlivé generace?

Z pohledu motivace, chování, jednání, inteligence?

Pedagog B: V současné době si děti myslí, že si mohou dovolit daleko více a také, že si více dovolují. Změnilo se jednání vůči vychovatelům. Vidí jen ty své práva, ale žádné povinnosti, ale také slušné chování je rozdílné.

V: Může být pedagog (vychovatel) sám být příkladem pro žáka ve smyslu odpovědnosti za svou práci a směřování k vytyčeným cílům?

Pedagog B: Samozřejmě, že ano. Snažím se chovat tak, abych jim byla příkladem. Nedělám nic, co nechci, aby dělaly děti.

V: Jakou roli hraje vliv vrstevníků?

Pedagog B: Velkou.

V: Je možné využít silný status jednoho z nich ve struktuře a hierarchii skupiny vrstevníků pro pozitivní ovlivnění motivace a aspirace ostatních?

Pedagog B: Ano, určitě a myslím si, že to také využíváme. Je to jedním z příkladů motivace.

V: Jak se rodiče a příbuzní dětí zajímají o jejich školní úspěchy nebo neúspěchy?

Pedagog B: Myslím si, že vůbec.

V: Má kontakt s rodiči vliv na motivaci dětí k jejich školním povinnostem?

Pedagog B: Ano, má. Negativní.

V: Myslíte si, že kompetence a pravomoc vychovatelů v ČR ze strany zákonů jsou vyhovující a dostačující, popřípadě co byste doplnila?

Pedagog B: Neřekla bych pravomoc vychovatele, ale celkového zařízení je pravomoc nedostačující a malé. Děti žijí dojemem, že my vychovatelé všechno ovlivníme, ale je to úplně jinak.

V: Naplňuje Vás práce v dětském domově? Co děláte pro to, abyste neměli syndrom vyhoření?

Pedagog B: Mám rodinu a své zájmy.

Pedagog B: Práce mě naplňuje, kdyby ne, nebyla bych tu už tolik let.

V: Co byste ráda ještě zmínila v rámci tohoto rozhovoru, co ještě nebylo řečeno?

Pedagog B: Asi mě zrovna teď nic nenapadá.

V: Dobrý den, mé jméno je Klára Mikušová a jsem studentkou 5. ročníku Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Před samotným rozhovorem bych se Vás chtěla zeptat, zda byste byla ochotna souhlasit s nahráváním rozhovoru, který s Vámi provedu. Tento rozhovor má za účel získání informací, které budu využívat ve své diplomové práci na téma „Problematika motivace ve výchově a vzdělávání žáků středního školního věku v dětském domově“. Zároveň Vám zaručuji, že s veškerými získanými informacemi budu nakládat s maximálním zabezpečením anonymity ohledně Vašich osobních údajů.

Pedagog B: Ano, souhlasím.

V: Dobře, děkuji. Kolik let působíte jako pedagog?

Pedagog C: Moje pedagogická praxe je 30 let. Byla jsem zaměstnaná ve dvou základních školách, také jako vychovatelka na internátu v Novém městě na Moravě a nyní v dětském domově.

V: Jak dlouho pracujete (nebo jste pracoval) v dětském domově XXX?

Pedagog C: 6

V: Je něco, co Vás vedlo k tomuto zaměstnání?

Pedagog C: Práce s dětmi.

V: Jakou pozici zastáváte v tomto dětském domově?

Pedagog C: Vychovatelka.

V: Jak vychází děti z dětského domova se současnými vychovateli?

Pedagog C: Myslím si, že dobře. Momentálně je dobré složení vychovatelů.

V: Jak na tomto vztahu pracujete? Co děláte pro utužování vztahů?

Pedagog C: Snažím se každou minutu, kdy jsem v práci, abych navázala vztahy, udržela tyto vztahy a děti mi mohly věřit.

V: Jak jsou děti v dětském domově spokojené, co by popřípadě chtěly změnit?

Pedagog C: Myslím si, že jsou spokojené. Samozřejmě touží po změně, a to jít domů.

V: Nachází se ve Vašem dětském domově schránka důvěry?

V: Mají děti možnost návštěvy psychologa, kterému by se mohly svěřit?

Pedagog C: Ano, schránka důvěry se v našem dětském domově nachází a psychologa máme sjednaného.

V: Co si představíte pod pojmem motivace, popřípadě motivační prostředek?

Pedagog C: Dítě, které odešlo z dětského domova a daří se mu.

V: Jaké motivační prostředky nejčastěji využíváte ve Vašem dětském domově? Jsou nějaké, které se nejvíce osvědčily ve Vaší praxi?

Pedagog C: Využívám motivační prostředek příklad, to mi přijde nejlepší.

V: Vzpomenete si na nějaké dítě během Vaší praxe, které bylo dobře motivováno ke studiu? Jaké toto dítě bylo? Čím to bylo způsobeno?

Pedagog C: Ano jedna slečna. Bylo to tím, že jsem ji znala od mala a vím v čem vyrůstala. Motivovalo ji to, že chtěla žít lépe než její matka.

V: Myslíte si, že jsou děti ve Vašem dětském domově dostatečně motivované ke školním povinnostem?

Pedagog C: Ano, naprosto.

V: Jak probíhá Vaše školní příprava?

V: V které místnosti se připravujete s dětmi do školy?

Pedagog C: Učíme se na herně, protože jsou na mé skupince menší děti a potřebují pomoc.

V: V jakém počtu probíhá školní příprava?

Pedagog C: Většinou 3–4 děti.

V: Jak probíhá krok za krokem příprava do školy na další den?

Pedagog C: Napíšou se domácí úkoly. Procvičí se učivo, které je potřeba. Dovysvětlí se učivo, které děti nechápou.

V: Jsou nějaké předměty, které dětem dělají větší potíže a musíte jim věnovat více času?

Pedagog C: Abnormálně dětem dělá potíže cizí jazyk.

V: Máte stanovenou nějakou časově omezenou dobu na školní přípravu (vnitřním řádem)? Popřípadě jak tuto dobu dodržujete?

Pedagog C: Myslím si, že nějaká doba je stanovena, ale není nutné ji dodržovat nebo se jí řídit.

V: Jak se snažíte děti motivovat k tomu, aby se učily a připravovaly do školy?

Pedagog C: Příkladem a vysvětlením. Neustále dětem opakuji, že když se budou učit, budou mít lepší zaměstnání, lepší peníze i život.

V: Snažíte se přizpůsobit styl učení a přípravy každému dítěti individuálně?

Pedagog C: Naprosto.

V: Mluvíte s každým dítětem o jeho problémech s učení a školní přípravou?

Pedagog C: Ano s každým dítětem zvlášť.

V: Jsou dětem udělovány odměny a tresty v souvislosti se školou?

Pedagog C: Tresty ne. Odměny ano, za pěkné vysvědčení. Neznamená to, že dítě musí mít samé jedničky, znamená to pěkné vysvědčení pro to konkrétní dítě.

V: Sdělujete dětem, že je školní příprava pro jejich budoucí život důležitá?

Pedagog C: Ano, každý den.

V: Myslíte si, že mají děti v dětském domově určitý cíl, kterého by chtěly jednou dosáhnout?

Pedagog C: Myslím si, že určitě ano. Otázka je, jestli si za tím půjdou jako někteří děti, co už nejsou v dětském domově.

V: Je něco z čeho čerpáte inspirace pro práci s dětmi?

Pedagog C: Poslouchám různé podcasty, pravidelně se účastním besed a přednášek různých pedagogů i psychologů.

V: Pokud pracujete v domově již několik generací, mohl byste z hlediska času komparovat ty jednotlivé generace?

V: Z pohledu motivace, chování, jednání, inteligence?

Pedagog C: Ne, nepracuji.

V: Může být pedagog (vychovatel) sám být příkladem pro žáka ve smyslu odpovědnosti za svou práci a směřování k vytyčeným cílům?

Pedagog C: Ano, ten hlavní.

V: Jakou roli hraje vliv vrstevníků?

Pedagog C: Obrovskou roli.

V: Je možné využít silný status jednoho z nich ve struktuře a hierarchii skupiny vrstevníků pro pozitivní ovlivnění motivace a aspirace ostatních?

Pedagog C: Ano a máme s tím dobrou zkušenost.

V: Jak se rodiče a příbuzní dětí zajímají o jejich školní úspěchy nebo neúspěchy?

Pedagog C: Absolutně vůbec.

V: Má kontakt s rodiči vliv na motivaci dětí k jejich školním povinnostem?

Pedagog C: Vliv ze strany rodiny je spíše negativní. Některé děti doma vidí, že i když nebudou chodit do školy, tak se mají dobře, protože si vezmou dávky od státu.

V: Myslíte si, že kompetence a pravomoc vychovatelů v ČR ze strany zákonů jsou vyhovující a dostačující, popřípadě co byste doplnila?

Pedagog C: Ne, nejsou. Různé rozhodování za děti, například pěstounská péče, máme s tím špatnou zkušenost.

V: Naplňuje Vás práce v dětském domově? Co děláte pro to, abyste neměli syndrom vyhoření?

Pedagog C: Naplňuje více, než bych čekala. Proti syndromu vyhoření sportuji, stýkám se s kamarádkami, pletu, šiji a mám malá vnoučátka.

V: Co byste ráda ještě zmínila v rámci tohoto rozhovoru, co ještě nebylo řečeno?

Pedagog C: Mrzí mě, jedna věc po shlédnutí spousty dokumentů v televizi. V každém regionu jsou jiné požadavky a nároky sociálních pracovníků. Platí jiná pravidla. To mě mrzí, že jsou velké rozdíly.

V: Dobrý den, mé jméno je Klára Mikušová a jsem studentkou 5. ročníku Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Před samotným rozhovorem bych se Vás chtěla zeptat, zda byste byla ochotna souhlasit s nahráváním rozhovoru, který s Vámi provedu. Tento rozhovor má za účel získání informací, které budu využívat ve své diplomové práci na téma „Problematika motivace ve výchově a vzdělávání žáků středního školního věku v dětském domově“. Zároveň Vám zaručuji, že s veškerými získanými informacemi budu nakládat s maximálním zabezpečením anonymity ohledně Vašich osobních údajů.

Pedagog D: Ano, samozřejmě, souhlasím.

V: Dobře, děkuji. Kolik let působíte jako pedagog?

Pedagog D: 26 let

V: Jak dlouho pracujete (nebo jste pracoval) v dětském domově XXX?

Pedagog D: 26

V: Je něco, co Vás vedlo k tomuto zaměstnání?

Pedagog D: Vztah k dětem a oslovili mě, abych šla za jinou vychovatelku.

V: Jakou pozici zastáváte v tomto dětském domově?

Pedagog D: Prvně jsem začínala jako noční vychovatelka, poté denní vychovatelka a následně tři roky jako zástupce ředitele.

V: Jak vychází děti z dětského domova se současnými vychovateli?

Pedagog D: Zaleží na dětech i vychovateli, jestli je vychovatel přísný nebo kamarádský.

V: Jak na tomto vztahu pracujete? Co děláte pro utužování vztahů?

Pedagog D: Chodíme na společné výlety.

V: Jak jsou děti v dětském domově spokojené, co by popřípadě chtěly změnit?

Pedagog D: Některé děti chápou to, že doma to není dobré, tak v dětském domově spokojené jsou. Je čas, kdy děti jsou spokojené. Také je doba, kdy rodiče nejeví žádný zájem a děti by rádi jely domů, tak se to projevuje i na chování.

Pedagog D: Žádné velké změny děti nechtějí.

V: Nachází se ve Vašem dětském domově schránka důvěry?

V: Mají děti možnost návštěvy psychologa, kterému by se mohly svěřit?

Pedagog D: Ano, schránku důvěry máme a návštěva psychologa je možná.

V: Co si představíte pod pojmem motivace, popřípadě motivační prostředek?

Pedagog D: Povzbuzení dětí.

V: Jaké motivační prostředky nejčastěji využíváte ve Vašem dětském domově? Jsou nějaké, které se nejvíce osvědčily ve Vaší praxi?

Pedagog D: Bohužel, není nic, co by platilo na všechny děti. Můžeme je motivovat slovně, zajímavou aktivitou, nebo představou lepšího uplatnění.

V: Vzpomenete si na nějaké dítě během Vaší praxe, které bylo dobře motivováno ke studiu? Jaké toto dítě bylo? Čím to bylo způsobeno?

Pedagog D: Ano, jedna moje chovanka mě napadá, a právě dělá se mnou rozhovor. Nevzpomenu si, jestli jsem tě nějak zvlášť motivovala. Myslím si, že jsi to měla v hlavě srovnané a chtěla jsi mít lepší uplatnění ve svém budoucím životě.

V: Myslíte si, že jsou děti ve Vašem dětském domově dostatečně motivované ke školním povinnostem?

Pedagog D: Myslím si, že ne. Vychovatelé se snaží děti motivovat, co to jde.

V: Jak probíhá Vaše školní příprava?

Pedagog D: Probíhá to tím stylem, že děti přijdou ze školy, naobědvají se a mají chvíli volno, aby se trochu ze školy otřepaly. Poté probíhá školní příprava.

V: V které místnosti se připravujete s dětmi do školy?

Pedagog D: Učíme se na herně.

V: V jakém počtu probíhá školní příprava?

Pedagog D: Většinou 3–8 dětí.

V: Jak probíhá krok za krokem příprava do školy na další den?

Pedagog D: Za pomoci rozvrhu se dítě připraví předměty na následující den. Poté si udělá úkoly a probíráme s dítětem předmět za předmětem, který ho čeká další den.

V: Jsou nějaké předměty, které dětem dělají větší potíže a musíte jim věnovat více času?

Pedagog D: Většinou matematika.

V: Máte stanovenou nějakou časově omezenou dobu na školní přípravu (vnitřním řádem)?

Popřípadě jak tuto dobu dodržujete?

Pedagog D: Ano, stanovenou časově omezenou dobu máme, ale nikdy jsem se ji neřídila.

Vždy je u mě na prvním místě, aby děti byly připravené a naučené.

V: Jak se snažíte děti motivovat k tomu, aby se učily a připravovaly do školy?

Pedagog D: Příkladem, to je podle mého nejefektivnější.

V: Snažíte se přizpůsobit styl učení a přípravy každému dítěti individuálně?

Pedagog D: Ano. Vždy se styl učení musí přizpůsobit každému dítěti zvlášť. Není pravidlo, že když něco mi platí u jednoho dítěte, tak to bude platit i u dalších dětí.

V: Mluvíte s každým dítětem o jeho problémech s učením a školní přípravou?

Pedagog D: Ano, vždy se snažím mluvit s každým dítětem individuálně o jeho problémech, jak osobních, tak těch školních.

V: Jsou dětem udělovány odměny a tresty v souvislosti se školou?

Pedagog D: Tresty asi ne.

Pedagog D: Odměny ano, finanční částka do kapesného dítěte za vysvědčení.

V: Sdělujete dětem, že je školní příprava pro jejich budoucí život důležitá?

Pedagog D: Ano samozřejmě.

V: Myslíte si, že mají děti v dětském domově určitý cíl, kterého by chtěly jednou dosáhnout?

Pedagog D: Záleží na každém jednotlivém dítěti, jak to v sobě má srovnané. Jestli se dítě těší, že se vrátí ke své nefunkční rodině, nebo jestli si říká, že chce něčeho dosáhnout a být lepším.

Pedagog D: Většina dětí, žádný cíl nemá.

V: Je něco z čeho čerpáte inspirace pro práci s dětmi?

Pedagog D: Besedy různých psychologů.

V: Pokud pracujete v domově již několik generací, mohl byste z hlediska času komparovat ty jednotlivé generace?

Z pohledu motivace, chování, jednání, inteligence?

Pedagog D: Myslím si, že největší rozdíl je v jednání vůči vychovatelům. V současné době mají děti hodně v ústech své práva, co si vychovatel může a nemůže dovolit. Celkově bych řekla, že jsou v děti drzejší a sebevědomější.

V: Může být pedagog (vychovatel) sám být příkladem pro žáka ve smyslu odpovědnosti za svou práci a směřování k vytyčeným cílům?

Pedagog D: Může. Bohužel může být dobrým, ale i špatným vzorem.

V: Jakou roli hraje vliv vrstevníků?

Pedagog D: Velkou. Dítě se může nechat svést špatným směrem.

V: Je možné využít silný status jednoho z nich ve struktuře a hierarchii skupiny vrstevníků pro pozitivní ovlivnění motivace a aspirace ostatních?

Pedagog D: Ano. Někdy se objeví autoritativní dítě, že z něho mají další děti respekt. Takže se i přes tyto děti dá, ovlivnit ostatní děti. Je dobré mít tyto děti nakloněné.

V: Jak se rodiče a příbuzní dětí zajímají o jejich školní úspěchy nebo neúspěchy?

Pedagog D: Myslím si, že většina rodičů se nezajímá.

V: Má kontakt s rodiči vliv na motivaci dětí k jejich školním povinnostem?

Pedagog D: Bohužel má, ale spíše negativní než ten kladný.

V: Myslíte si, že kompetence a pravomoc vychovatelů v ČR ze strany zákonů jsou vyhovující a dostačující, popřípadě co byste doplnila?

Pedagog D: Myslím si, že nejsou. V současné době se hodně upřednostňují práva dětí a na povinnosti se ohledy už neberou.

V: Naplňuje Vás práce v dětském domově? Co děláte pro to, abyste neměli syndrom vyhoření?

Pedagog D: Práce mě naplňuje.

Pedagog D: Nesmím svoji práci tolik prožívat, protože potom bych z toho byla pořád špatná. Když vidím ty děti, hlavně ty malé a říkám si, co s nimi v budoucnu bude. Nesmím si připouštět, že je všechny zachráním, protože to nejde. Také hodně chodím na procházky a modlím se.

V: Co byste ráda ještě zmínila v rámci tohoto rozhovoru, co ještě nebylo řečeno?

Pedagog D: Je dobré, když si děti najdou cestu k sobě s tím daným vychovatelem, protože děti v dětském domově nemají nikoho blízkého. I když se snažíme, tak rodinu, která dětem chybí, nikdy úplně nevyhradíme. Zvláště těm malým, kteří mámu potřebují.

V: Dobrý den, mé jméno je Klára Mikušová a jsem studentkou 5. ročníku Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Před samotným rozhovorem bych se Vás chtěla zeptat, zda byste byla ochotna souhlasit s nahráváním rozhovoru, který s Vámi provedu. Tento rozhovor má za účel získání informací, které budu využívat ve své diplomové práci na téma „Problematika motivace ve výchově a vzdělávání žáků středního školního věku v dětském domově“. Zároveň Vám zaručuji, že s veškerými získanými informacemi budu nakládat s maximálním zabezpečením anonymity ohledně Vašich osobních údajů.

Pedagog E: Ano, jistě, souhlasím.

V: Dobře, děkuji. Kolik let působíte jako pedagog?

Pedagog E: 28 let je délka mé pedagogické praxe

V: Jak dlouho pracujete (nebo jste pracoval) v dětském domově XXX?

Pedagog E: 28

V: Je něco, co Vás vedlo k tomuto zaměstnání?

Pedagog E: Vztah k dětem.

V: Jakou pozici zastáváte v tomto dětském domově?

Pedagog E: Vychovatelka.

V: Jak vychází děti z dětského domova se současnými vychovateli?

Pedagog E: Myslím si, že líp než předtím.

V: Jak na tomto vztahu pracujete? Co děláte pro utužování vztahů?

Pedagog E: Věnuji jim svoji individuální péči.

V: Jak jsou děti v dětském domově spokojené, co by popřípadě chtěly změnit?

Pedagog E: Moji pubertální děti jsou nespokojeni se vším. Chtěly by změnit, aby nemusely chodit do školy, aby nemusely nic dělat a mohly být jenom na telefonu. Ale zásadního by asi nic změnit nechtěly.

V: Nachází se ve Vašem dětském domově schránka důvěry?

V: Mají děti možnost návštěvy psychologa, kterému by se mohly svěřit?

Pedagog E: Ano, schránku důvěry máme a paní psycholožku máme sjednanou.

V: Co si představíte pod pojmem motivace, popřípadě motivační prostředek?

Pedagog E: To je to, co člověka popohání dopředu něčeho dosáhnout. Je to takový motor.

V: Jaké motivační prostředky nejčastěji využíváte ve Vašem dětském domově? Jsou nějaké, které se nejvíce osvědčily ve Vaší praxi?

Pedagog E: Přijde mi, že na ty nejmenší platí nějaké odměny, ale s mírou. U starších pozitivní zpětná vazba.

V: Vzpomenete si na nějaké dítě během Vaší praxe, které bylo dobře motivováno ke studiu? Jaké toto dítě bylo? Čím to bylo způsobeno?

Pedagog E: Jedno sedí přede mnou.

Pedagog E: Dále mě napadá jedna holka, která si absolutně nedůvěřovala, všechno předem vzdávala. Vypracovala se v samostatnou a vzdělanou slečnu. Udělala si vyšší odbornou školu.

V: Myslíte si, že jsou děti ve Vašem dětském domově dostatečně motivované ke školním povinnostem?

Pedagog E: Myslím si, že ne, ale děláme pro to, co se dá.

V: Jak probíhá Vaše školní příprava?

V: V které místnosti se připravujete s dětmi do školy?

Pedagog E: Učíme se na herně.

V: V jakém počtu probíhá školní příprava?

Pedagog E: Je to různé. Počet závisí na situaci, ale většinou 4–8 dětí na jednu vychovatelku.

V: Jak probíhá krok za krokem příprava do školy na další den?

Pedagog E: Děti si na herně připraví hromádky s jednotlivými předměty. Následně pracují na domácích úkolech a učí se na další den. Poté je zkontroluji a kontroluji domácí úkoly.

V: Jsou nějaké předměty, které dětem dělají větší potíže a musíte jim věnovat více času?

Pedagog E: Matematika.

V: Máte stanovenou nějakou časově omezenou dobu na školní přípravu (vnitřním řádem)?

Popřípadě jak tuto dobu dodržujete?

Pedagog E: Ano, stanovenou dobu vnitřním řádem máme a snažím se ji dodržovat. První škola a povinnosti a poté zábava.

V: Jak se snažíte děti motivovat k tomu, aby se učily a připravovaly do školy?

Pedagog E: Různými metodami. Na každé dítě platí něco jiného.

V: Snažíte se přizpůsobit styl učení a přípravy každému dítěti individuálně?

Pedagog E: Ano, člověk zjistí, co kterému dítěti vyhovuje. Ně kterému dítěti nevádí, když je jich při učení více a někdo potřebuje soukromí.

V: Mluvíte s každým dítětem o jeho problémech s učením a školní přípravou?

Pedagog E: Ano, téměř pořád. Je potřeba hledat něco v čem je to dítě dobré, i když se to třeba netýká školy.

V: Jsou dětem udělovány odměny a tresty v souvislosti se školou?

Pedagog E: Tresty za učení nedáváme, pouze za kázeňské přestupky.

Pedagog E: Odměny za vysvědčení v pololetí, nejen za pěkné známky, ale také za snahu.

V: Sdělujete dětem, že je školní příprava pro jejich budoucí život důležitá?

Pedagog E: Ano.

V: Myslíte si, že mají děti v dětském domově určitý cíl, kterého by chtěly jednou dosáhnout?

Pedagog E: Moc ne, oni nehledí do budoucnosti. Děti žijí současností, budoucnost je nezajímá.

V: Je něco z čeho čerpáte inspirace pro práci s dětmi?

Pedagog E: Semináře psychologů, na které jezdíme.

V: Pokud pracujete v domově již několik generací, mohl byste z hlediska času komparovat ty jednotlivé generace?

Z pohledu motivace, chování, jednání, inteligence?

Pedagog E: Přijde mi, že děti v současné době jsou horší. Je jich více, co mají psychické problémy. Co se týče inteligence, tak mi přijde, že jsme stále podprůměrem, ale výjimky se, vždycky nějaké najdou. Chování dětí mi v současné době přijde horší.

V: Může být pedagog (vychovatel) sám být příkladem pro žáka ve smyslu odpovědnosti za svou práci a směřování k vytyčeným cílům?

Pedagog E: Ano, ten osobní příklad je mnohdy důležitější než nějaké mluvení.

V: Jakou roli hraje vliv vrstevníků?

Pedagog E: Myslím si, že spíše vliv starších dětí má větší roli.

V: Je možné využít silný status jednoho z nich ve struktuře a hierarchii skupiny vrstevníků pro pozitivní ovlivnění motivace a aspirace ostatních?

Pedagog E: Ano a je dobré mít to dítě nakloněné.

V: Jak se rodiče a příbuzní dětí zajímají o jejich školní úspěchy nebo neúspěchy?

Pedagog E: Podle mě se nezajímají vůbec.

V: Má kontakt s rodiči vliv na motivaci dětí k jejich školním povinnostem?

Pedagog E: Má, ale spíše negativní motivaci. Na co se učit. Ovlivňuji to dítě špatným směrem.

V: Myslíte si, že kompetence a pravomoc vychovatelů v ČR ze strany zákonů jsou vyhovující a dostačující, popřípadě co byste doplnila?

Pedagog E: Myslím si, že nejsou. Děti mají práva a povinnosti a jejich povinnosti jdou všechny bokem. Hledí se pouze na to, aby děti měly svá práva.

V: Naplňuje Vás práce v dětském domově? Co děláte pro to, abyste neměli syndrom vyhoření?

Pedagog E: Práce mě stále baví, ale už nemám tolik energie jako předtím. Pozitivní jsem pořád, ale už se více šetřím, bývala jsem mnohem aktivnější.

Pedagog E: Proti syndromu vyhoření mi pomáhá víra.

V: Co byste ráda ještě zmínila v rámci tohoto rozhovoru, co ještě nebylo řečeno?

Pedagog E: Teď mě nic nenapadlo.