

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav pedagogiky a sociálních studií

MOTIVACE DĚTÍ Z DĚTSKÉHO DOMOVA K SEBEREALIZACI

Diplomová práce

Bc. Lenka Turčanová

Obor: Sociální pedagogika - projektování a management

Vedoucí práce: PhDr. Gabriela Šarníková, Ph.D.

Olomouc 2022

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jsem přitom pouze uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 23. 4. 2022

Děkuji paní PhDr. Gabriele Šarníkové, Ph.D. za odborné vedení práce a poskytnutí cenných rad a podnětů, především při volbě pramenů a uspořádání práce.

Obsah

ÚVOD	4
1 MOTIVACE A SEBEREALIZACE	5
1.1 MOTIVACE	5
1.2 SEBEREALIZACE	8
1.2.1 <i>Dítě a jeho potřeby</i>	8
1.2.2 <i>Hierarchie potřeb A. H. Maslowa</i>	10
1.2.3 <i>Důsledky neuspokojování potřeb</i>	10
2 MOTIVACE DĚTÍ Z DĚTSKÉHO DOMOVA K SEBEREALIZACI	13
2.1 ZAŘÍZENÍ ÚSTAVNÍ VÝCHOVY	14
2.1.1 <i>Dětský domov</i>	16
2.2 PROCES VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ V DD	17
2.2.1 <i>Výchovně – vzdělávací činnosti v DD</i>	19
2.2.2 <i>Přechod z DD do samostatného života</i>	24
2.3 DOPAD ÚSTAVNÍ VÝCHOVY NA MOTIVACI DĚTÍ Z DD	25
2.4 MOTIVAČNÍ PROJEKTY	26
2.4.1 <i>Projekt Accenture Academy</i>	27
2.4.2 <i>Projekt Rozjedu to!</i>	28
2.4.3 <i>Projekt To dáš!</i>	28
2.4.4 <i>Projekt Restart</i>	28
2.4.5 <i>Projekt Abeceda peněz</i>	29
2.4.6 <i>Projekt Na cestě</i>	29
3 EMPIRICKÁ ČÁST	30
3.1 CÍL VÝZKUMU	30
3.2 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	30
3.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	30
3.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR	31
3.5 METODY SBĚRU DAT A ANALÝZA DAT	32
3.6 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	34
3.7 DISKUSE VÝSLEDKŮ	46
4 ZÁVĚR	50
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	53
WEBOVÉ STRÁNKY	57

ÚVOD

Teoretická část slouží k seznámení s tématem práce a předkládá informace důležité k pochopení výzkumného problému. Výzkumný problém představuje motivace dětí z dětského domova k seberealizaci. Z výzkumného problému vyvstává hlavní výzkumná otázka, tedy „Jak jsou děti z dětského domova motivovány k seberealizaci“. Seberealizace představuje plné využívání schopností a vlastního potenciálu. Seberealizace je u dětí z dětského domova důležitá především pro přípravu na samostatný život a k plnému bezproblémovému přechodu z ústavní výchovy do samostatného dospělého života. U dětí z dětských domovů je přechod z ústavní výchovy do samostatného života velkou a náročnou změnou. Mladí lidé, kteří opouštějí dětské domovy pociťují strach, neboť se v případě nouze nemají kam vrátit. Chybí jim informace týkající se pracovního trhu, finanční gramotnosti, zajištění bydlení, komunikace s úřady atp. Postrádají sociální vztahy, rodinu a přátele, se kterými by mohli konzultovat životní záměry. Dětské domovy by proto neměly fungovat jen k zajištění základních potřeb, ale naopak, měli by děti směřovat takovým způsobem, aby se o sebe byli schopni postarat sami. Je důležité, aby zaměstnanci dětských domovů přispívali k osobnímu rozvoji jedinců, aby působili na jejich vnější i vnitřní motivaci, aby jim byli dobrými vzory a rádci po celý čas jejich rozvoje. Mladistvé by měli směřovat tak, aby byli sami činní v rozhodování o svém životě, což přispívá k převzetí zodpovědnosti za své chování a posiluje jejich vnitřní motivaci a sebeúctu. Tyto předpoklady přispívají k připravenosti mladistvých, jenž opouštějí dětský domov, k jejich úspěšnému zařazení se do běžného života a společnosti a schopnosti efektivně řešit životní situace. Jde o celkovou připravenost mladistvých se o sebe postarat, zařídit si zaměstnání, bydlení, schopnost navazovat sociální vztahy, starat se o domácnost, vzdělávat se, pečovat o sebe i své blízké, znát své práva a povinnosti, komunikovat s úřady, plnit si občanskou povinnost atp. Potřeba seberealizace, také nazývána jako sebeuplatnění má velký význam k uplatnění se v profesním, osobním i společenském životě. To je hlavním důvodem, proč by děti z dětských domovů měli k této potřebě směřovat.

V empirické části byl k nalezení odpovědí na výzkumné otázky vybrán kvalitativní výzkum. Data byla sbírána pomocí přepisu rozhovorů a poznámek. Následovala jejich analýza pomocí otevřeného, záměrného a selektivního kódování. Jako rámcový design teorie byla použita zakotvená teorie, jejímž hlavním cílem byla vybudována nová teorie zkoumaného jevu. Výsledky byly reprezentovány v grafické a textové formě. Výsledky přispěly k určení hlavního konceptu a navržení výsledné teorie, která odpovídá na výzkumnou otázku.

1 MOTIVACE A SEBEREALIZACE

Motivaci chápeme jako aktivaci určitého chování vedoucího k určitému cíli. Motivace je jednou ze základních určujících struktur osobnosti, která se vyznačuje svojí vůlí. Neměla by se vytratit, měla by stát na počátku vytyčeného cíle a provázet nás po celou dobu až po jeho dosažení. Motivace je schopností člověka dosahovat cílů i přes změny a překážky. S motivací úzce souvisí potřeba seberealizace, neboli rozvoje osobnosti s plným využitím jeho schopností a potenciálu. Maslowova pyramida označuje seberealizaci jako potřebu vývojově nejvyšší, která se rozvíjí až po uspokojení vývojově nižších potřeb, jako jsou fyziologické potřeby, potřeba jistoty a bezpečí, společenské potřeby a potřeba uznání a ocenění. Pokud bychom postupovali dle pyramidy potřeb na příkladu dětí z DD (dále dětský domov), domníváme se, že u většiny by nebyly naplněny nižší potřeby jako je bezpečí, pocit sounáležitosti, láska, sebeúcta, uznání, společenský status a tím nemohou dosáhnout na nejvyšší potřebu - potřebu seberealizace. Potřeba seberealizace má velký význam pro uplatnění se v profesním i společenském životě. Běžně tíhneme k takovým činnostem, které nás baví, ve kterých jsme schopni využít naše možnosti, nadání a potenciál. Seberealizace je člověk schopen tehdy, je-li si vědom své vlastní ceny. Jako prioritu vychovatelů při práci s dětmi z DD označujeme naplnění všech nižších potřeb a následná spolupráce na naplnění vyšších potřeb Maslowovy pyramidy. Dále považujeme za důležité pohlížet na děti jako osobnosti s potřebou individuálního přístupu. Nesmíme opomenout skutečnost, že motivovat dítě k lepším výkonům bude funkční pouze tehdy, budeme-li brát v potaz jeho osobní a rodinnou anamnézu a individuální specifické potřeby. Systém ústavní péče je nastaven převážně v řešení následků, nikoliv v prevenci. Je tedy nezbytné, aby se zaměstnanci DD více zaměřili na nastavení životního prostředí dítěte co nejméně tak, aby připomínalo instituci a zapojení dítěte v rozhodování týkající se jeho vlastní osoby.

1.1 Motivace

Čáp (1997, s. 84) definuje motivaci jako „*souhrn hybných činitelů v činnostech, učení a osobnosti. Hybným činitelem míníme takové skutečnosti, které jedince podněcují, podporují, nebo naopak tlumí, aby něco konal, nebo nekonal*“. I přes vysokou inteligenci a schopnosti dítěte mnohdy děti z DD nejsou schopny dosahovat dostatečných úspěchů. I přesto, že mnoho dětí má předpoklady k tomu, aby byly úspěšné, nedokážou dostatečně své schopnosti a potenciál využívat. Čačka (2000) uvádí skutečnost, že motivace a zájem o činnosti je větší zárukou k akceleraci duševního vývoje než samotná inteligence. Důležitost motivace také

zmiňuje Lokša, Lokšová (1999), kteří pro vývoj jedince považují motivaci za nepostradatelnou.

Problematika pojetí motivace je velmi rozsáhlá, neexistuje jednotná teorie, přístup či princip, který motivaci jasně klasifikuje. Po čas vývoje psychologie jako vědy vznikalo mnoho různých teorií ohledně druhů, průběhu a vzniku motivace. Do dnes je pojem motivace nejednoznačný a má mnoho definic a pojetí. V rámci dané práce budeme pracovat s teorií, jež je využitelná pro pedagogickou praxi, a to s hierarchií potřeb A. H. Maslowa.

Pojem motivace nese základ z latinského slova *movere*, jehož překlad zní hýbat, pohybovat se. Motivace vyjadřuje komplex činitelů, jevů a procesů, které vychází z vnitřních pohnutek člověka. Odborně lze motivaci chápat jako hypotetický konstrukt, který se pokouší o vysvětlení některých psychologických empirických dat. Jde o dialog mezi vnitřním prožíváním jedince a vnějším světem. Motivace funguje jako reakce na potřeby jedince s cílem dosažení jejich uspokojení a dosažení vnitřní rovnováhy. Skutečnosti, jež vytvářejí motivaci jsou taktéž jejími zdroji. Mezi hlavní zdroje patří potřeby, návyky, zájmy, hodnoty, hodnotové orientace a ideály. (Nakonečný, 2014)

Lokša, Lokšová (1999, s. 11) uvádí: „*existuje celá řada teoretických přístupů k motivaci, uplatňujících různé výkladové principy. Některé se více soustřeďují na obsahovou stránku (co člověka motivuje, jaké jsou základní motivy a jaké jsou mezi nimi vztahy), jiné se spíše zajímají o procesuální stránku (jak motivy působí na chování).*“

Lokša a Lokšová (1999) popisují teorie motivace následovně:

- Behaviorální teorie – zdrojem motivace je dosažení příjemných důsledků určitého chování a vyvarování se nepříjemným důsledkům. Jako hlavní motivační činitel převládá vnější odměna.
- Humanistický přístup – popisuje lidskou motivaci jako snahu o překročení aktuálního stavu vlastní existence pomocí seberealizace. Vyzdvihuje potřebu bezpečného prostředí ovlivňující práci na vlastním růstu.
- Kognitivní teorie – klade důraz na přijímání a zpracování informací dle vlastního úsudku, jež spějí k logickému výsledku konečného rozhodnutí člověka.

Vychovatelé značně ovlivňují proces motivace u dětí z DD. Jsou pro děti z DD častými vzory a jejich názory a postoje mají v jejich prožívání velkou váhu. Vychovatelé svým pozitivním působením ovlivňují úspěchy dětí. Velký význam v procesu motivace děti připisují přátelským a důvěrným vztahům s vychovateli. Motivaci ovlivňují emoce a kognitivní procesy. Motivace závisí na kognitivních procesech, tedy nabitých vědomostech a zkušenostech a jejich

zpracováním a schopností interpretace. Emoce jsou také úzce spjaty s motivací, pozitivní emoce mohou být hnací silou, za to negativní emoce mohou být důsledkem stagnace. Negativní vlivy motivace v podmínkách DD je především nedostatečná důvěra a emocionální vztahy se zaměstnanci, deprivace a frustrace, neuspokojení potřeb, negativní emoce a prožívání atp.

Rozlišujeme dva druhy motivace – vnitřní a vnější. Vnější motivace je stav, kdy člověk jedná pod vlivem vnějších motivačních činitelů k dosažení nějakého výsledku, ne však pro vlastní prožitek. Proces učení je v takovém případě mnohdy frustrující a uspokojení dochází až při dosažení cíle. Je však žádoucí učit se s vnější motivací pracovat, a to především ze strany pedagogů, neboť napomáhá k proměně z vnější motivace na vnitřní. Vnitřní motivace je stav, který podněcuje člověka k činnosti, jenž spějí k vlastnímu uspokojení či prožitku. V takovém případě je pro člověka obohacující jak samotný proces, tak jeho výsledek.

Dle Plamínka (2010) jsou činnosti vykonávány buď vlivem vnějších podnětů – stimulů, nebo vnitřních podnětů – motivů. Působíme-li na vnější stimuly, jedná se o stimulaci, naopak využíváme-li již existujících vnitřních motivů, jedná se o motivaci. Stimulace je poměrně jednoduchá, funguje ale pouze jako reakce na odměnu. Motivace je složitější proces, avšak vystihne-li člověk svůj vlastní motiv, může jeho práce pokračovat i bez vnějších podnětů.

Dle Konečného a Urbanovské (2002) existují určité faktory, které ovlivňují motivaci člověka k učení. Popsali je následovně:

- Nové podněty a aktivita jedince – člověk a jeho pozornost lépe reagují na nové informace pomocí netradičních metod nežli těch, které jsou běžně používané. Ve výchovně-vzdělávacím procesu je tedy více než přínosné využívat nové metody a pomůcky. V dnešní době se často využívá interaktivní výuka, kdy se žáci samostatně zapojují, jsou aktivní v řešení problémů, zpracování různých projektů.
- Úspěch a neúspěch – úspěch přispívá k posílení sebedůvěry a přesvědčení o vlastních schopnostech. Úspěch přispívá k pozitivní motivaci člověka a tím i jeho snaze dosáhnout svých cílů. Při neúspěchu člověk ztrácí motivaci a víru ve vlastní schopnosti, což přispívá k poklesu jeho snahy při činnostech. Při neschopnosti nalézt příčiny neúspěchu dochází ke stagnaci i přesto, že je dosažení cíle reálné. Neúspěch však nemusí motivaci vždy oslabit, naopak, při častém dosahování úspěchu může člověka dítčí neúspěch motivovat k intenzivnější činnosti a dosažení cíle.
- Sociální faktory – sociální prostředí, ve kterém dochází k sociálnímu kontaktu řadíme mezi motivační faktory především z důvodu očekávání projevu uznání našeho okolí

za naše úspěchy. Dítě je více motivováno k činnostem, dochází-li k pozitivnímu hodnocení ze strany přátel, rodiny, případně širším okolím.

1.2 Seberealizace

Osobní seberealizaci charakterizujeme jako připravenost člověka k vlastnímu rozvoji, plné využívání schopností a vlastního potenciálu pomocí přiměřeného úsilí. Humanistická psychologie označuje pojem seberealizace také synonymy sebeaktualizace, nebo sebeuplatnění. (Linhart a kol., 1987)

Nakonečný (2009) považuje seberealizaci společně s regulovanou pudovostí, soustavou zvyků získaných zkušeností a hledáním smyslu bytí za podstatu osobnosti. Různé definice pojmu seberealizace se shodují v přijetí a vyjádření vlastního jádra – „self“, které vyjadřuje uskutečnění nebo naplnění skrytých možností a schopností člověka.

Dle Maslowa člověk ve fázi seberealizace přestane myslet na uspokojení potřeb, ale zaměřuje se na tvořivou práci a nadosobní cíle. (Říčan, 2007) Dle Maslowovy hierarchie potřeb zastává potřeba seberealizace vrcholné místo pyramidy. Maslow seberealizaci jasně nedefinuje, uvádí však, že specifická forma seberealizace je interindividuálně různá. Seberealizace na vrcholu pyramidy se však podmiňuje uspokojení nižších potřeb. Mezi tyto nižší potřeby patří fyziologické potřeby, bezpečí, společenské potřeby, uznání a úcta. Při naplnění nižších potřeb člověk směřuje svoji motivaci k vyšším cílům, jenž přispívají k jeho osobnostní zralosti. Palán (2002) upozorňuje na důležitost využívání potenciálu, schopností, dovedností a znalostí k nalezení uspokojení v určité činnosti.

1.2.1 Dítě a jeho potřeby

Potřeby v životě dítěte jsou proměnlivé, závisí na věku, pohlaví, zdravotním stavu a prostředí, ze kterého dítě pochází. Aby nedošlo k narušení vývoje dítěte, je potřebné zajistit uspokojení jeho základních potřeb. Míra neuspokojení základních potřeb odpovídá míře narušení vývoje dítěte. Uspokojování potřeb dítěte je jedním z nejdůležitějších požadavků v péči o dítě. V počátečním vývoji života je dítě zcela závislé na péči rodiny, či jiných pečujících osob, tudíž zde péče o něj hraje rozhodující roli v jeho zdravém vývoji. Dítě můžeme považovat za ohrožené, je-li některá z jeho potřeb odepřena a nemá-li příznivé podmínky pro svůj vývoj, V takovém případě může být ovlivněno jeho sociální fungování v dospělosti a možné sociální selhání.

Štiková, Šenková, Belicová (2020) rozdělují potřeby následovně:

- Biologické potřeby – základní biologické potřeby představuje řádná výživa dítěte, dostatek čistoty, ochrana před negativními vlivy okolí, dostatečná stimulace v nervové, lokomoční a fyzické oblasti, podněcující rozvoj organismu. Rozvoj v imunologické, psychomotorické a psychosociální oblasti.
- Psychické potřeby – současná věda definuje pět základních psychických potřeb:
 - Potřeba náležitého přívodu podnětů – přijímání podnětů s ohledem na vývojové stádium dítěte, jeho tempa vývoje, individuální výbavy a dosavadních zkušeností.
 - Potřeba smysluplného světa – schopnost organizovat přijímané podněty, které se proměňují na poznatky a zkušenosti.
 - Potřeba životní jistoty – vytvoření hlubokého láskyplného trvalého vztahu k pečující osobě, která dítě učí přijímat a opětovat lásku, získat zdravou sebedůvěru a důvěru vůči světu.
 - Potřeba osobní identity – uvědomění vlastní společenské hodnoty, jež rozvíjí sebevědomí dítěte a jeho přijetí společenských rolí a hodnot.
 - Potřeba otevřené budoucnosti – přispívá k udržení životní aktivity a rozvoje perspektivy a smyslu života.
- Sociální potřeby – zastávají důležitou roli v podobě sociálních vztahů, kdy jejich důležitost stoupá s požadavkem optimální socializace. Nejvýznamnější sociální potřeba pro dítě je potřeba lásky a bezpečí, která se mu dostává od blízkých osob.
- Vývojové potřeby – motivují dítě k činnostem, díky kterým získává nové poznatky a dovednosti. Účinnost motivace v průběhu života stoupá, čímž přispívá k sebevědomění dítěte.

Motivace člověka vzniká z jeho pohnutek, z jeho potřeb. Potřeby vznikají v důsledku vnitřního pocitu přebytku, či nedostatku, jež vznikají při narušení rovnovážného stavu organismu. (Lokšová, 1999) Pojem potřeba je úzce spjata s pojmy motivace i seberealizace. Helus (1979) popisuje potřebu jako vnitřní motivační dispozici. Tedy využití vlastní dispozice k tomu, se angažovat v určité činnosti. Ve vztahu potřeby a seberealizace je důležitá vnitřní motivace, neboť vychází stejně jako seberealizace z vnitřního přesvědčení člověka něco se naučit, nebo se angažovat v činnostech, které ho naplňují.

1.2.2 Hierarchie potřeb A. H. Maslowa

H. Maslow byl zakladatelem humanistického proudu v psychologii. Humanistická teorie se vyznačuje vírou v lidský potenciál a jeho uskutečňováním. Označujeme ji v kladném smyslu za antropocentrickou, jenž považuje člověka za nejdůležitější realitu a hodnotu světa. (Nakonečný 1997). Maslow v rámci humanistické psychologie vypracoval Hierarchii potřeb, ve které rozdělil potřeby na deficitní - nižší potřeby a potřeby růstu - vývojově vyšší potřeby. Klíčovým pojmem této teorie a nejvyšší hodnotou v žebříčku hierarchie potřeb označujeme seberealizaci. Potřeby byly seřazeny od nejnižších, dle toho, jak se vyvíjeli. Za nejnižší, avšak nejdůležitější v otázce uspokojení jsou fyziologické potřeby, poté potřeby jistoty a bezpečí, potřeby lásky, přijetí a sounáležitosti, potřeba uznání a úcty a nejvyšší potřeba seberealizace. Seberealizaci, nebo také sebeaktualizaci charakterizujeme jako celkové využívání vloh a schopností jedince a uskutečnění vlastního potenciálu. Dle A. H. Maslowa člověk dospěje k vyšší psychické motivaci, kdy je schopen seberealizace až po uspokojení nižších potřeb žebříčku hierarchie potřeb. Seberealizace plní v životě člověka důležitou funkci, neboť díky ní se stává člověk plně lidským. Člověk, který je schopen seberealizace je duševně zdravý, dokáže lépe vnímat realitu i problémy, je schopen akceptovat druhé, i sám sebe. (Hoskovec, Nakonečný, Sedláková, 2002) Maslow se v dané teorii zabýval otázkou motivace lidského jednání. Teorie se opírá o výše zmíněný žebříček hierarchie hodnot.

1.2.3 Důsledky neuspokojování potřeb

Motivace je tvořena různorodými motivy, které charakterizujeme jako elementy, či cíle motivace. Motiv a uspokojení tvoří fenomény, které se vzájemně doplňují. (Nakonečný, 1997) Organismus člověka je v rovnováze, jestliže jsou naplněny jeho potřeby. Tato rovnováha člověka je však velmi proměnlivá, dojde-li totiž k uspokojení dílčí potřeby, díky motivační síle vystane nová potřeba, která je potřeba uspokojit. V takovém případě dochází k tzv. vnitřním konfliktům, které charakterizujeme jako napětí při rozhodování mezi více variantami. Jde buďto o dva současně působící pozitivní motivy, dva současně působící negativní motivy a dva motivy, z nichž jeden je pozitivní a druhý negativní. Vybírat mezi těmito motivy je velmi složité, neboť můžou v člověku vyvolávat dvojí pocity – pozitivní i negativní. (Košč, 2009) Lidské chování spěje k uspokojování potřeb, pokud však nejsou potřeby uspokojovány v dlouhodobém měřítku, může dojít až k frustraci a deprivaci.

1.2.3.1 Frustrace

Vágnerová (2002) charakterizuje frustraci jako situaci, kdy nelze subjektivně uspokojit důležitou potřebu. To vede ke ztrátě naděje na uspokojení a nutí člověka hledat nové řešení a rozvíjet jeho schopnosti.

Nakonečný (1997) uvádí dva typy zdrojů frustrace:

- Vnitřní zdroje – vnitřní zábrany (např. strach) – člověk si je vědom, že určité chování by mu přineslo uspokojení, ale zároveň je považováno za nevhodné.
- Vnější zdroje – fyzické překážky, způsoby chování a postoje lidí v okolí.

1.2.3.2 Deprivace

Také strádání, označuje nedostatečné uspokojování základních potřeb, jehož následkem může dojít k vážnému poškození vývoje dítěte, ne však neměnným způsobem. Následky deprivace mohou být krátkodobého, či dlouhodobého charakteru. Jedná se o citové strádání, způsobené nedostatkem sociálních a smyslových podnětů, týkajících se jistoty, bezpečí a lásky. Může však docházet i k osobnímu strádání z nedostatku smyslových podnětů. Následkem deprivace může docházet k negativním vlivům v oblasti zdraví, tělesné i duševní oblasti (Štiková, Šenková a Belicová, 2020).

Vágnerová (2002) klasifikuje deprivaci následovně:

- Deprivace biologických potřeb – nedostatečné naplnění fyziologických potřeb (teplo, hygiena, zdravotní péče...). Dlouhodobé trvání negativně ovlivňuje zdraví, tělesnou i duševní oblast, ale také k potlačení volního jednání (deprese, stud atp.).
- Kognitivní deprivace – nedostatečně podnětné prostředí v oblasti učení, způsobeno z důvodu zanedbání výchovy.
- Citová deprivace – neuspokojená potřeba lásky a jistoty. Jde o závažnou formu deprivace převážně v raném věku. Je způsobena především při absenci vztahu dítěte s matkou, předání dítěte do ústavní výchovy, přesunem zájmů od dítěte k jiným problémům. Emocionalita bývá plochá, plná afektivních výbuchů, dítě není schopno navazovat vztahy ani v pozdějším věku.
- Sensorická deprivace – strádání způsobeno nedostatkem smyslových podnětů. Často se vyskytuje u lidí s postižením.
- Sociální deprivace – ztráta sociálních kontaktů, sociální identity z důvodu ztráty zaměstnání, bydliště, odmítnutí rodinou a blízkými.

Matějček (1994) uvádí, že deprivace v klasické podobě již není tak častá, naopak se s ní setkáváme v takových případech, kdy na člověka působí více faktorů. „*Když se kombinuje ústavní výchova dítěte s nějakou jeho smyslovou nebo pohybovou vadou, která již sama o sobě vytváří nebezpečí deprivace.*“

Štiková, Šenková, Belicová (2020) popisují 5 typů vývoje osobnosti pod vlivem deprivace ze zařízení kolektivní výchovy.

- Typ normoaktivní – jedná se o děti, které se relativně dobře přizpůsobují, zranitelnost způsobená deprivací se jich dotýká pouze pod tlakem nezvyklých nároků života. V dětských domovech je takových dětí více než polovina celkového počtu.
- Typ hypoaktivní, útlumový – děti se sníženou aktivitou a emoční apatií, které se zaměřují převážně na hmotné věci a neosobní události.
- Typ sociálně-hyperaktivní – tyto děti neznají citovou vázanost a věrnost, snaží se získat co nejvíce sociálních podnětů, ale absentují stálé činnosti.
- Typ sociálně-provokativní – sociální podněty vyhledávají násilným a rušivým způsobem. V získávání citové náklonnosti dospělých své okolí vnímají jako konkurenci.
- Typ charakterizovaný náhradním uspokojováním potřeb – podněty z jiných oblastí nahrazují nedostatek podnětů v citové a sociální oblasti. Jedná se např. o přejídání, hromadění věcí, autoerotické aktivity aj.

2 MOTIVACE DĚTÍ Z DĚTSKÉHO DOMOVA K SEBEREALIZACI

Odchod mladých dospělých z institucionální výchovy je mnohdy velmi problematický, a to především z důvodu jejich nepřipravenosti na samostatný život. Po dovršení 18 roku života musí tito mladí lidé opustit dětský domov, často s absencí financí, informací, vztahů a sociálních kontaktů. Největším problémem je však absence rodiny. Rodina odehrává v životě člověka velmi důležitou biologicko-reprodukční, emocionální, ekonomicko-zabezpečovací a socializačně-výchovnou funkci. Emocionální funkce zastává jistotu a citové zázemí, ekonomicko-zabezpečovací funkce tvoří zabezpečení v materiální, sociální a duševní oblasti a socializačně-výchovná funkce spočívá v opravdovém zájmu o dítě. V dětském domově tyto funkce zastupují vychovatelé. Výchova v dětském domově (dále jen DD) by měla vést k samostatnosti dítěte, získávání určitých znalostí a dovedností, schopnosti utvářet a obhájit vlastní názor, ke vzájemnému respektu, toleranci a pomoci. Výchovným cílem v DD není odstraňování překážek, ale pomoci dítěti, aby bylo schopno nastalé situace efektivně řešit svou vlastní vůlí. Dětský domov napomáhá dětem k uspokojování jejich potřeb ve více oblastech. Jde především o vytváření podnětného prostředí s vlídnou atmosférou, zabezpečení bezpečí, podmínky pro vzdělávání, volný čas i zábavu. I přes velké snahy zaměstnanců dětských domovů není institucionální výchova ideální (Brániková 2002). Děti jsou vychovávány zaměstnanci domova, kteří nemůžou zcela nahradit rodinu s láskyplnými, pevnými a hodnotnými vztahy. I přes největší snahu zaměstnanců DD není možné děti zcela připravit na samostatný život. U dětí převažuje pasivita, nedostatek motivace a sociální zručnosti, nezájem o budoucnost. Dle Fedorové (2006) by měl být vychovatel osobností s vyprofilovaným hodnotovým žebříčkem, přiměřeným vzděláním, mistrem v ovládání výchovných metod a měl by vlastním příkladem působit na svěřené děti. Měl by být empatický, asertivní, flexibilní, se smyslem pro spravedlnost a humor. Takovým působením může vychovatel dosáhnout pozitivních změn v rozvoji svých svěřenců. Vychovatelé mají velký vliv na vytváření správných hodnot dětí z DD, nicméně hlavními aktéry v řízení vlastního života jsou a budou děti z dětských domovů. Většina dětí by pojem domov nejspíše popsala jako místo, kde jsou rodiče, sourozenci, kde se nachází vlastní pokoj, psací stůl na úkoly, postel ke spánku, kuchyň kde se společně snídá a večeří, domácí mazlíček, knihy, televize. Dětem z DD se většinou pod pojmem domov vybaví komunita. V 18 letech musí tyto děti opustit ústavní péči, osamostatnit se, nalézt zaměstnání a místo k bydlení. Většina z nich nepřemýšlí o budoucnosti, neuvědomují si rizika, která mohou nastat. Neumí se o sebe zcela sami postarat, neboť v DD o ně bylo vždy pečováno. DD by se neměly zaměřovat pouze o zajištění základních potřeb, ale především o

jejich aktivizaci. O to aby se sami děti činili v činnostech, aby byli schopné uvažovat, brát v potaz důsledky svých činů a následně je hodnotit. Vychovatelé by se měli zaměřit především na to, aby své svěřence naučili se o sebe postarat. Dodat jim odvalu, motivovat je, hodnotit a vybízet je k tomu, aby byli schopni sami rozvíjet své znalosti a dovednosti, byli aktivní a schopni sebereflexe.

2.1 Zařízení ústavní výchovy

S institucionální výchovou jsou také uváděny názvy jako ústavní výchova, ústavní péče, ústavní starostlivost, rezidenční výchova, náhradní institucionální starostlivost, či náhradní institucionální výchova. (Škoviera, 2007)

Labáth (2004) popisuje institucionální výchovu jako nepřetržitou formu pomoci, nebo ochrany, která je poskytovaná v budovách se širokou škálou služeb „pod jednou střechou“. Jde především o zabezpečení ochrany dětem před patologickými vlivy jejich původní rodiny, dokud se poměry v rodině neupraví, nebo dokud se jim nenaskytnou podmínky přechodu do náhradní rodinné péče.

„Nenajdeme na světě člověka, který by netoužil po vlastní rodině, jež by mu poskytovala zázemí potřebné pro jeho zdravý vývoj, která by ho naučila orientovat se v reálném životě a vnímat jej jako dobré a bezpečné místo, i přes všechna úskalí.“ (Kubíčková, 2011, s. 20)

Nejprimárnější a nejdůležitější výchovnou instituci v životě dítěte tvoří rodina. Rodina tvoří nejvhodnější prostředí pro rozvoj dítěte. Vztahy a hodnoty, které rodina tvoří a přijímá, významně ovlivňují osobnost dětí, jejich hodnoty, přístup k životu i osobní uplatnění. Nemůželi se rodina na výchově dítěte podílet, přichází na řadu formy náhradní rodinné či institucionální péče.

System školských zařízení pro výkon ústavní výchovy tvoří:

- Diagnostické ústavy
- Dětské domovy
- Dětské domovy se školou
- Výchovné ústavy

ČR i ostatní státy usilují o to, aby převládala náhradní rodinná péče nad institucionální péčí. Jánský (2004) poukazuje na fakt, že ústavní výchova není optimálním řešením, avšak může být jediným východiskem. V mnoha případech chrání dítě od rozvráceného rodinného systému a je poskytovatelem kvalitního sociálního zabezpečení. Danou myšlenku potvrzuje

také A. Škoviera (2008) a dodává, že se některé děti v prostředí ústavní péče mohou cítit lépe, a to především z důvodu opakované negativní zkušenosti v rodině. V tomto duchu navazuje Baker (1974, In Kubičková, 2011), který hovoří o tom, že dlouhodobá ústavní péče může vést ke ztrátě sebeúcty, nedůvěře, sociálním problémům a k pocitu, že nikam a nikomu nepatří. Avšak i přes uvedená rizika poukazuje na důležitost ústavních zařízení, které slouží dětem s nejrůznějšími problémy. Za důležitý však považuje individuální přístup při definování potřeb dítěte a navržení podmínek jeho umístění do ústavní péče. Zařízení institucionální výchovy jsou mnohdy charakterizována jako zařízení pro děti s výchovnými problémy. Do zařízení ústavní výchovy jsou však umísťovány děti, které nemohou vyrůstat ve své biologické rodině, nebo které se nepodaří umístit do náhradní rodinné péče. Hlavním účelem zařízení ústavní výchovy je zajištění náhradní rodinné péče s cílem zdravého vývoje, řádné výchovy a vzdělání dítěte. Nelze tedy mluvit pouze o reedukaci rizikových jedinců, ale o zacházení směřujícím k plnému a harmonickému rozvoji osobnosti s ohledem na jeho individuální potřeby.

Školská zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy zajišťují:

- Základní právo dítěte na výchovu a vzdělávání v rámci ústavních principů a mezinárodních smluv o lidských právech a základních svobodách.
- Vytváření podmínek pro podporu sebedůvěry dítěte, rozvoj citové stránky osobnosti dítěte a jeho aktivní účast ve společnosti.
- Zacházení v zájmu jeho celostního a harmonického vývoje s ohledem k jeho věku.

Zřizovateli zařízení ústavní výchovy jsou kraje, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, či jiné soukromé subjekty. Zařízení fungují celoročně, v nepřetržitém provozu. Okresní státní zastupitelství dohlíží na dodržování právních předpisů při výkonu ústavní a ochranné výchovy. V těchto zařízeních pracuje široké spektrum zaměstnanců, podílejících se na výchově dětí, či na provozu zařízení. Zaměstnanci se dělí na pedagogické a nepedagogické pracovníky. Pedagogičtí pracovníci musí splňovat předpoklady pro výkon činnosti pedagogických pracovníků dle zákona č. 563/2004 Sb. O pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Dále musí splňovat předpoklad psychické způsobilosti, které se zajišťuje psychologickým vyšetřením. Nepedagogičtí zaměstnanci vykonávají jinou než pedagogickou činnost a splňují kvalifikační požadavky a předpoklady. Např. účetní, ekonomičtí pracovníci, sociální pracovníci, hospodyně, kuchařky, vedoucí školní jídelny, údržbáři, uklízečky atp. Na vedoucí pozici zařízení zřizovatel jmenuje ředitele na základě konkurzního řízení. Mezi jeho hlavní pracovní náplň patří jednat jménem zařízení, řídit a koordinovat práci

ostatních pracovníků, zodpovídat za výchovnou a vzdělávací koncepci, rozhodovat o majetku zařízení, řídit pedagogickou radu, vést předepsanou dokumentaci a korespondenci, zodpovídat za smluvní, rozpočtovou a evidenční kázeň, schvalovat organizační strukturu, rozhodovat o otázkách mzdové politiky, jmenovat, odvolávat a pověřovat pracovníky výkonem funkce. Vychovatelé zodpovídají za výchovu dětí. Provádí vstupní a průběžné pedagogické diagnostiky, v případě potřeby navrhují výchovně vzdělávací opatření a zpracovávají podklady k výchovně-vzdělávacím činnostem dětí. Jejich práce vyžaduje asertivní jednání, zvládnání emocí, vstřícnost, důslednost a spravedlnost. Vztah mezi dítětem a vychovatelem by měl být založený na vzájemné úctě. Měli by být schopni respektovat osobnost a individualitu dětí, chápat jejich přání a potřeby a snažit se jim porozumět. Mezi další neodmyslitelné vlastnosti patří náklonnost, trpělivost a empatie, což vede k vytváření důvěry mezi dětmi a vychovateli (Štiková, Šenková a Belicová, 2020).

2.1.1 Dětský domov

Dětský domov je zařízení, ve kterém jsou umístěovány děti, o které se jejich rodiče nemohou, nebo nechtějí starat, nebo žádné rodiče nemají. Jde o děti bez závažných poruch chování ve věku 3-18 let, pokud studují, tak až do věku 26 let. Děti jsou v rámci DD rozděleny do rodinných skupin v počtu 6-8 dětí. Děti jsou do skupin rozdělováni bez ohledu na věk a pohlaví. Sourozenci jsou v rodinné skupině většinou společně, pokud není potřeba je z výchovných důvodů rozdělit. Do rodinných skupin se děti zařazují s ohledem na jejich výchovné, vzdělávací a zdravotní potřeby (Zákon č. 109/2002 Sb.). Děti jsou do DD umístěovány na základě rozhodnutí soudu. Základní kritéria kvality péče o děti v zařízeních ÚV jsou vymezeny v dokumentu *Standarty kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a ve školských zařízeních pro preventivně výchovnou péči*. Ředitel zařízení vypracovává vnitřní řád, který stanovuje podrobnosti o organizaci výchovně-vzdělávacích činností a péči v ÚV a o právech a povinnostech dětí a osob zodpovídajících za jejich výchovu.

Roháček (2000) popisuje prostředí dětského domova jako byrokraticky řízené organizace, do kterých děti přichází nedobrovolně, dle rozhodnutí soudu. Děti přichází do neznámého prostředí a přizpůsobují se příkazům autorit. Rozhodnutí o záležitostech se mohou dít bez jejich přítomnosti, co zvyšuje riziko nižší zodpovědnosti za osud dítěte. Po čas pobytu v ústavní výchově dítě prochází mnoha fázemi adaptace. Některé zvládají adaptaci na dětský domov lépe, některé hůře. Mezi typické znaky adaptace a přizpůsobení se podmínkám ústavní výchovy je hospitalismus. Jde o souhrn negativních tělesných a duševních účinků z důvodu

dlouhodobého pobytu v DD. Matoušek (1999) popisuje hospitalismus jako reakci na umělé ústavní podmínky, provázené snižující se schopností fungovat v běžném životě mimo DD. Tudíž je důležité posilovat vlastní rozhodování dětí a při tvorbě pravidel klást větší důraz na spolupráci a angažovanost dětí, s ohledem na jejich potřeby. Významným faktorem, který napomáhá zvládnání pobytu v DD je resilience, které rozumíme jako psychické nezdolnosti jedince, schopnosti vyrovnat se se životními nástrahami a jednat navzdory biologickým, psychologickým a psychosociálním vývojovým rizikům. Vypořádání se s náročnými životními nástrahami souvisí s fyzickým i duševním zdravím, s úrovní adaptace na život v DD, se zařazením do společnosti a vytvořením vztahů s okolím, v rozšiřování kontaktů mimo zařízení, finanční samostatností a informacemi mimo DD. Mezi další pozitivní faktory patří i stabilita a kontinuita systému. (Lukšík a kol., 2014)

2.2 Proces výchovy a vzdělávání v DD

Primární institucí, která se podílí na výchově člověka, je rodina. Petrušek (1996, s. 940) definuje rodinu jako „*obecně původní a nejdůležitější společenskou skupinu a instituci, která je základním článkem sociální struktury i základní ekonomickou jednotkou a jejímiž hlavními funkcemi je reprodukce trvání lidského biologického druhu a výchova, respektive socializace potomstva, ale i přenos kulturních vzorců chování a zachování kontinuity kulturního vývoje*“. Rodina existuje proto, aby pečovala o své děti, a významně přispívala k udržení lidstva, ale také společnosti. (Matoušek, 2003, s. 9) Prostřednictvím výchovy jsou dětem předávány zkušenosti, společenské normy a hodnoty, které jsou nepostradatelné pro jejich začlenění do společnosti. Rodina by měla dětem zabezpečit jejich potřeby a plnit povinnosti rodičovské zodpovědnosti. Nemůže-li nebo nechce rodina zabezpečit potřeby svých dětí, přichází na řadu instituce náhradní rodinné, či ústavní výchovy k zajištění výchovy a potřeb dětí.

Pro výchovu a vzdělávání se v zahraničním kontextu užívá především pojmu edukace, který se postupně dostává do povědomí i odborné veřejnosti v české republice. Nicméně, v českém prostoru se místo pojmu edukace používá spíše pojem *výchovně vzdělávací proces*, neboť pojem výchovu a vzdělávání čeština odlišuje. Výchova je nejčastěji definovaná jako proces, který směřuje k rozvoji potřeb, zájmů, postojů a chování jedince. Vzdělávání je proces, který jedince směřuje k získávání vědomostí, dovedností a schopností. Čeština tedy odlišuje dva procesy formování jedince. Styly výchovy ve světě jsou rozdílné, jsou ovlivňovány převážně kulturně, národnostně, nábožensky či etnicky (Janiš, Kraus, Vacek, 2005).

Palouš (1991, s. 53) předkládá definici výchovy: *Výchova je záměrné a soustavné působení lidského jedince (vychovatele) na druhého jedince (chovance), které vede ke vzniku*

relativně trvalých změn v chování a prožívání toho druhého jedince

Dle Průchy, Walterové, Mareše (2001, s. 277- 278) je výchova definovaná následovně: *Výchova je proces záměrného a cílevědomého vytváření a ovlivňování podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimulačnými jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností.* Z dané definice vyplývá, že cílem výchovných institucí, tedy i DD, není pouze reedukace, tedy převýchova, ale převážně podněcování dítěte k využití svého potenciálu k dosažení pozitivních změn ve svém vývoji. Při výchově jde tedy o působení na dítě se záměrem docílit jeho vlastní snahy k dosažení vlastní autenticity a integrity. Výchova se však odehrává ve více úrovních lidského jednání.

Hájek, Hofbauer a Pávková (2008) popisují tři typy výchovy:

1. Formální výchova – odehrává se zejména ve vzdělávacích institucích (školách) a vede k získání oficiálních potvrzení, diplomů a kvalifikací. Má legislativně definované a vymezené funkce, cíle, obsah a prostředky výchovy a způsoby hodnocení.

2. Neformální výchova – organizované, systematické vzdělávání, zahrnující cílené strukturované aktivity. Probíhá mimo formální vzdělávací systém, tedy ve volném čase člověka. Zaměřuje se na získání dovedností, vědomostí a kompetencí, které pomáhají zlepšovat pracovní a společenské uplatnění.

3. Informální výchova – jde o celoživotní proces získávání znalostí, dovedností a postojů z každodenních životních situací, prostředí a vzájemného sociálního kontaktu. Jde o celoživotní vzdělávání, kdy je učení záměrné, cílené, ale i zcela nahodilé.

Z dané definice typů výchovy vyvozujeme, že výchova je celoživotní proces, která ovlivňuje člověka přímo i nepřímo na několika úrovních lidského jednání. Jestliže výchovu považujeme za proces rozvíjení osobnosti jedince, jako cílevědomou činnost spojenou s předáváním a formováním poznatků, schopností, postojů a hodnot, které jsou klíčové pro určení vztahu k sobě samému, k jiným lidem, k okolí i světu, je výchova především primární a základní, nikoli náhradní, jak se obecně pojem náhradní výchova používá, tedy jako rezervní, nerovnocenná. (Škoviera, 2007) Za hlavní cíl výchovy je záměrné působení na svobodné utváření osobnosti mladého člověka takovým způsobem, aby byl schopen rozvíjet se jako biologická, psychologická a sociální bytost. Tedy rozvíjení individuálních vlastností člověka s cílem dosažení osobnostního a sociálního dobra. (Kasanová, 2008).

Zelina (1996) definuje metody výchovy následovně:

- Metody požadavku
- Metody přesvědčování
- Metody procvičování
- Metody povzbuzování
- Metody pozitivního příkladu

Pávková (1999) považují za časté metody při práci v DD metodu vysvětlovací a přesvědčovací, kdy vychovatel vysvětlí požadavky a normy a vede děti takovým směrem, aby se sami přesvědčili o důležitosti jejich dodržování. Dále uvádí důležitost poznání vnitřního prožívání dětí a problémů, které je znepokojují. Významná je také metoda nácviku a návyku, která je založená na opakování a kontrole správnosti různých činností. Tato metoda přispívá k osvojování návyků kulturního a společenského chování, vytvoření pozitivního vztahu k práci a k plnění povinností. Další významnou metodou v podmínkách DD je metoda hodnocení chování jednotlivců i skupin. Hodnocení ze strany druhé osoby pomocí projevu pochvaly, souhlasu či ocenění posiluje sebeúctu dítěte a motivuje ho v jeho dalším rozvoji. Neméně důležitá je metoda odměny a trestu, avšak je důležité soustředit se na jejich funkci. Vychovatel musí analyzovat výchovnou situaci s ohledem na pedagogicko-psychologické poznání dítěte i skupiny a poté zainteresovaným klidným přístupem spravedlivě rozhodnout. Výchovně vzdělávací činnost v DD musí vycházet z metodiky a struktury, které se prvotně soustředí na prospěch dětí. Autorky uvádí, že ke stanovení výchovných úloh, prostředků a cílů je zapotřebí poznání osobnosti a biologických i psychických předpokladů dětí. Je důležité soustředit se na individuální osobnost každého dítěte. K poznání jednotlivce, skupin i celého kolektivu se využívají metody pedagogické diagnózy, a to: metoda pozorování, metoda rozhovoru a rozbor výsledků činností. Mezi výchovné prostředky v DD autorky řadí různorodé činnosti jako např. formy odpočinku, rekreační činnosti, zájmové činnosti, sebeobslužné činnosti, přípravu na vyučování, společensky prospěšné činnosti atp.. Mezi další výchovné prostředky patří využívání psaných i nepsaných norem a pravidel, jako např. tradice DD, pravidla her a soutěží, režim DD atp..

2.2.1 Výchovně – vzdělávací činnosti v DD

Grecmanová (1998, s. 125) popisují: *výchovný proces vyjadřuje časovou rozprostřenost výchovy, kdy dochází k vzájemnému působení, ovlivňování, napodobování, spolupráci, vciťování se, přenášení nálad, postojů, názorů a motivačních faktorů dvou nebo více subjektů ve směru výchovného cíle v průběhu času.* “ Výchovný proces se týká člověka v průběhu celého

jeho života. Spěje k harmonickému rozvoji osobnosti po tělesné i duševní stránce a vypěstování touhy k dosažení vyšších kvalit. Mezi hlavní charakteristické rysy patří proces učení. Koncepce učení se dělí na senzomotorické učení, verbálně-kognitivní učení a sociální učení. Ve vývoji člověka lze pozorovat heteronomní období, ve kterém se u dítěte formují návyky a zvyky. V tomto období je důležité dítě obklopotvat kladnými příklady. Když dítě značně porovnávat své chování a chování ostatních lidí, nastává autonomní období. V tomto období je dítě připraveno na školní docházku, kdy má vytvořenou strukturu sociálních zkušeností a mravních návyků, které získávalo v rodinném i školském prostředí. Konečnou fází je vytváření mravního přesvědčení dítěte.

Svobodová, Šmahelová (2007) dělí etapy výchovného procesu následovně:

1. Etapa počáteční diagnózy
 - Diagnostika stavu vychovávaného a okolností výchovy
 - Diagnóza dosavadní úrovně dovedností, schopností a zájmů vychovávaného
 - Hodnocení psychického, fyzického a celkového zdravotního stavu
 - Znalost vnějších podmínek výchovy (vlivy prostředí, sociální vztahy atp.)
 - Vymezení cíle, obsahu a prostředků výchovného procesu
2. Etapa pedagogické analýzy obsahu výchovy
 - Analýza obsahu výchovy
 - Promyšlení a vybírání postupů a metod výchovného procesu
 - Odhadování problémů
 - Formulace cílů výchovy
3. Etapa pedagogického projektování
 - Stanovení přesného konkrétního cíle
 - Znalost aktuálního stavu vychovávaného
 - Jasná představa dosažitelných cílů
4. Etapa regulace učení žáka
 - Spolupráce vychovatele a žáka
 - Úvahy žáka o jeho činnostech (způsoby, prostředky a účel činností)
 - Znalost plánu činností, prostředků a časových možností ke splnění činností žáka

5. Etapa výsledné výstupní pedagogické diagnózy

- Ukazatel, do jaké míry bylo dosaženo cílů výchovného procesu
- Měřitelnost efektivity výchovného procesu
- Zpětná vazba pro vychovatele i vychovávaného
- Formování žákovy osobnosti

Stejně jako každá jiná lidská činnost, i pedagogická činnost směřuje k určitým cílům – v tomto případě k výchovným cílům. Ty představují stav, ke kterému vychovatel směřuje svým působením na vychovávaného. Tudíž je pro vychovatele důležité znát výchovné cíle ještě před samotným výchovným působením a následně na dosažení výchovných cílů pracovat pomocí metod, forem a prostředků výchovně-vzdělávací činnosti. Výchovné cíle představují dílčí stránky osobnosti, nebo celou osobnost vychovávaného, kterou jedinec dosáhne z velké části díky výchově. (Celá, 2006) Výchovné cíle dělíme na obecné a specifické. Jedním z nejdůležitějších obecných cílů je harmonický všestranný rozvoj vychovávaných jedinců, aby byli připraveni po odchodu z DD žít samostatný život a byli se schopni zapojit do společnosti. Specifické cíle jsou formulovány na základě složek výchovy a klíčových kompetencí, které jsou obsaženy v rámcovém vzdělávacím programu, z něhož DD vychází při vypracování ŠVP a dalších dokumentů týkajících se výchovně-vzdělávacích činností v DD. Specifické cíle vzdělávání se týkají především rozvoje osobnosti, samostatného rozhodování, spolupráce a zodpovědnosti a zájmové činnosti.

DD vypracovává a řídí se následujícími dokumenty:

- Roční plán výchovně-vzdělávací činnosti
- Týdenní plán výchovně-vzdělávací činnosti
- PROD – program rozvoje osobnosti dítěte
- Vzdělávací program
- Plány zájmových činností

Dětský domov si klade za cíl vytvoření ideálních podmínek k všestrannému rozvoji dětí od raného věku po dospělost. Posláním DD a jeho zaměstnanců je vytvoření obdobných životních podmínek, které mají děti v rodinném prostředí. (Matějček, 1999, s. 42)

Program rozvoje osobnosti dítěte vypracovává DD pro každé dítě. Jeho obsahem je plán výchovné a sociální práce s dítětem a jeho biologickou rodinou. Na plánech dětí spolupracuje DD s OSPOD (orgán sociálně-právní ochrany dětí) a obcí, jež jsou také nápomocni při

setkáních dítěte s rodinou, vždy však s ohledem na potřeby dítěte. DD zodpovídá za dohled při setkávání dítěte s biologickou rodinou a kontrolují jeho psychický, fyzický a sociální vývoj.

Základní úkoly DD mají výchovnou, vzdělávací, sociální a zdravotní funkci. Výchovně vzdělávací plán je tvořen dětem dle jejich věku a individuálních potřeb. Týká se především psychické, sociální, morální a tělesné oblasti, podrobněji daným tématům:

- Příprava do školy
- Osobní hygiena
- Sebeobsluha
- Péče o oděv a obuv
- Úklid, údržba a provoz domácnosti, základní domácí práce
- Dopravní výchova
- Základy vaření, zdravá výživa
- Zdravý způsob života, první pomoc, ošetřování nemocného
- Rodinná a sexuální výchova
- Společenská výchova
- Estetická, kulturní a zájmová výchova
- Pošta, telekomunikace, internet
- Občanství, práva a povinnosti, státní správa, styk s úřady

Výchovně-vzdělávací obsah v DD tvoří:

1) Odpočinkové činnosti

Jde především o psychicky a fyzicky nenáročné aktivity, které přispívají k odstranění únavy a k regeneraci fyzických sil. Např. četba, poslech hudby, sledování televize atp.

2) Zájmové činnosti

Jsou cílevědomé aktivity, které přispívají k uspokojování a rozvíjení individuálních potřeb, zájmů a schopností. Značně ovlivňují rozvoj osobnosti a přispívají ke správné společenské orientaci. Řadíme mezi ně pracovní-technické, společensko-vědní, přírodovědné, esteticko-výchovné a sportovní činnosti.

3) Příprava na vyučování

Představuje jednu z významných činností a povinností dětí. Obsahem činností je plnění úkolů, procvičování a opakování učiva. Tvoří významnou součást celoživotního učení.

4) Sebeobslužné činnosti

Vedou děti k samostatnosti a upevňování správných návyků v sebeobsluze týkající se hygieny, oblékání a obouvání a úpravy zevnějšku.

5) Pracovní činnosti

Vedou děti k získání kladného vztahu k práci pomocí vykonávání úkolů, které vyžadují mentální i fyzické úsilí zaměřené na výdělek, výživu, uspokojení potřeb a vytváření hodnot. (Giddens, 1999, s. 300)

Helus (2004, s. 207) upozorňuje, že by měl pedagog vytvářet takové podmínky a výchovné situace, aby v nich dítě mohlo projevit svůj zájem, kvality, zažít úspěch, dobrodružství a poznání a posílilo tak svoji hrdost.

Dle Špičáka (1992, s. 50) můžeme považovat za výchovné prostředky vše, co přispívá k dosažení předpokládaných výsledků výchovného procesu. Dělí je následovně:

- Výchovný obsah
- Výchovné metody
- Výchovné činnosti
- Výchovné prostředky
- Vnější a vnitřní činitelé vývoje osobnosti

Za výchovné prostředky v užším slova smyslu považuje materiálně technické zařízení a jejich vybavení a pomůcky, opatření a normy. Dle Jůvy (1983) se prostředky výchovy vzájemně podporují a doplňují.

Špičák (1992) dále popisuje metody výchovy jako cestu k dosažení určitého cíle. Ztotožňuje metody výchovného a vzdělávacího procesu s tím rozdílem, že výchovné metody jsou zaměřeny na utváření zkušeností konkrétního chování a jednání vyžadovaného společností. Dále klasifikuje metody výchovy dle psychologického hlediska podle složek osobnosti, na které je pomocí metod působeno. Na rozumovou složku působíme metodou přesvědčování, nebo vysvětlování. Na složku volní se působí metodou organizace činnosti žáků, metody jako odměny a tresty, podněcování chování žáků působíme na emoční složku jedince.

Hodnocení výchovného procesu je takové, které posuzuje chování člověka. Plní dvě funkce – informační a emoční. Informační funkce poskytuje jedinci zpětnou vazbu, emoční funkce jeho přijetí, či odmítnutí, úspěchy, či neúspěchy. (Hájek et. al., 2008, s. 12)

2.2.2 Přejchod z DD do samostatného života

Odchod z DD je podmíněn dosažením plnoletosti, tedy 18 roku života dítěte, nebo ukončením přípravy na budoucí povolání, tedy studia. Přejchod z institucionální výchovy do samostatného života je pro mladistvé téměř vždy v různé míře problematický ve všech zemích poskytující institucionální výchovu. (Stein, 2008) Děti, jenž opouštějí DD se nemají v případě nouze kam vrátit, chybí jim informace, sociální kontakty, a především trpí důsledky z absence rodinných vztahů. Děti postrádají člověka, se kterým by mohli konzultovat své životní záměry. Pobyt v DD není automaticky podmíněn rizikům spojených s uplatněním na pracovním trhu, problémy s bydlením, zajištěním potřeb atp., ale ve značné míře se na tvorbě těchto problémů podílí. Při přechodu z DD do samostatného života mladiství často čelí problémům sociálního vyloučení a marginalizace.

I v ústavní výchově je možné aplikovat postupy ke zlepšení situace mladistvých, jenž opouštějí DD. Ve Velké Británii existují cíle, které jsou definované před odchodem z DD a přispívají ke kvalitní přípravě mladistvých na jejich odchod do běžného života. Mladiství mají poradce, který jim napomáhá v záležitostech týkajících se naplnění individuálních potřeb dítěte, finanční situace, bydlení, uplatnění na pracovním trhu, zprostředkování kontaktu s ostatními lidmi, a především k psychologické podpoře mladistvých. V Nizozemsku se využívá koncept „exit trainings“, jehož cílem je posilování životních zručností, aby byli mladiství připraveni na odchod z DD a dokázali se adekvátně vyrovnat a reagovat na podmínky společnosti. Podobně se na přípravě na samostatný život po odchodu z DD podílí i ostatní země jako např. Skotsko, Slovensko atp.

Běhounková (2012) uvádí, že příprava na samostatný život v DD začíná již před 15. rokem života, a to v rámci běžných každodenních činností pomocí praktických dovedností. Starší děti by se měli připravovat specifičtěji, a to především v otázce bydlení a práce. Jde o proces, který děti postupným osvojováním dovedností a schopností připravuje na úspěšné osamostatnění. Takovým procesem prochází všichni, ať už děti z biologických rodin, tak ty z ústavní či náhradní rodinné výchovy. Jde o získávání schopností a dovedností pomocí veškerých zážitků a zkušeností, které děti prožívají již od narození. Avšak zkušenosti dětí z biologických rodin a ústavní výchovy se značně odlišují, neboť děti z DD nežijí v dostatečně

podnětném prostředí. Absentují běžné činnosti rodiny, jako je nakupování, interakce mezi členy rodiny, denní režim, společné zážitky, řešení pracovních záležitostí a bydlení, komunikace s úřady, poštou, doprava atp.. Absence reálných běžných podnětů potvrzuje i následující výrok: „*Dětský domov nemá nic společného s reálným světem, dítě zde nemá možnost být v přímém kontaktu se skutečným životem*“ (Kubíčková, 2011, s. 59)

2.3 Dopad ústavní výchovy na motivaci dětí z DD

Motivace je důležitým faktorem k dosažení pozitivních změn v rozvoji osobnosti. Je úzce spojena s lidskými potřebami a jejich uspokojením. Nemá-li člověk uspokojenou nějakou potřebu, má tendence směřovat k jejímu uspokojení a tím k celkové spokojenosti člověka. Motivace je dobrým nástrojem při dosahování změn. Z vývojového hlediska motivaci rozdělujeme na vrozenou a naučenou. Motivace je nedílná součást učení. Naučená motivace vychází z učení formou zkušeností. Nicméně, je dále ovlivněna společenským, kulturním a sociálním prostředím. Neodmyslitelnou součástí motivace je výchova. Motivace vycházející z našeho jednání a je přebírána formou nápodoby, vlivu autorit a působením vnějších motivátorů. Zdrojem motivace jsou kromě lidských potřeb také návyky, zájmy, hodnoty či postoje a ideály. V procesu motivace hraje důležitou roli rodina. Značně ovlivňuje člověka pomocí motivace z hlediska přebírání vzorců chování, působení odměny a trestu, nápodoby okolí, přispívání k hodnotovému systému v rodině atp. Děti z DD však v mnoha případech biologickou rodinu nemají, nesetkávají se s ní, nebo v rodině jakákoliv forma motivace absentuje. V tom případě je na zaměstnancích DD, aby se na procesu motivace dětí z DD podíleli.

Děti z dětských domovů jsou značně znevýhodněny, neboť v institucionální výchově je umístěno vysoké množství dětí a potřebný individuální přístup často není možný. Nedostatečné řízení a motivace ze strany zaměstnanců DD přispívá k ochuzení o stimuly, které by děti pobízeli k vytyčování vyšších cílů, rozvoji vytrvalosti a usilování o překonávání překážek. (Čáp, 1996)

Škoviera (2007, s. 41) popisuje děti z dětských domovů následovně: „*Jsou jiné. Chybí jim vytrvalost a píle, neumějí si zorganizovat čas, chybí jim cit, bývají agresivnější. Nedůvěřují dospělým, mají zmatky v hodnotách. Není na ně spolehnoutí. Zajímá je jen okamžitý profit. Jsou jiné, ale hlavně proto, že i jejich rodiny se liší od ostatních.* Dle Mühlpachra (2001, s. 35) je dopad ústavní výchovy na děti ovlivňován více faktory - např. věkem, kdy bylo dítě umístěno do DD, či za jakých podmínek bylo odebráno od rodiny.

Dítě, které vyrůstá v DD od raného věku má méně možností srovnání života v ústavní

výchově než dítě, které bylo do DD umístěno v pozdějším věku. Děti, které do DD nastoupily později, mohou více srovnávat možnosti a příležitosti v DD a mimo něj. (Matoušek, 1999)

Matějček (1989, s. 24) uvádí, že „v *dětském domově bývá zpravidla jen velmi málo podmínek pro navázání hlubších vztahů mezi vychovatelem a dítětem, přičemž jejich trvalost je omezena pobytem dítěte v ústavu*“. Dále dodává, že vychovatel tráví v DD pouze určitý čas, má své vlastní rodinné zázemí a v DD nedochází k prolínání soukromí. To představuje také velký rozdíl oproti rodině, ve které nelze jednotlivé životy členů oddělit.

Stejně jako v rodině, i v DD by měla převažovat komplexní akční výchova nad verbální. Vychovatelé by měli na děti klást přiměřené požadavky s ohledem na jejich individuální vývoj. Výchova v DD by měla dítě vést k samostatnosti, posílení sociálních dovedností, ke vzájemnému pochopení, toleranci a respektu, schopnosti pomáhat druhým a svobodně se projevovat a své názory obhájit. Cílem výchovného procesu v DD je učení, jak překonávat překážky svou vlastní vůlí a houževnatostí. (Bůžek, Michalík, 2000)

Mnoho dětí v DD přichází z prostředí, které nebylo dostatečně podnětné pro jejich vývoj. Často mají tyto děti problémy v kognitivním, biosociálním i psychosociálním vývoji. Je tedy důležité, aby byly děti vedeny k cílevědomé, pravidelné a důsledné přípravě na výchovně-vzdělávací proces. Vychovatel by měl proto přispívat k rozvoji individuality dítěte, a to jak po stránce duševní, tak tělesné. Měl by být dobrým vzorem a snažit se vybudovat si s každým dítětem blízký důvěrný vztah. (Pávková, 2008)

Kasanová (2008) uvádí, že jedním z nejdůležitějších cílů výchovy je působení na svobodné tvoření osobnosti jednotlivce takovým způsobem, aby se byl sám schopen rozvíjet jako samostatná bio-psycho-sociální bytost. Součástí tohoto procesu je jak výchova, tak převýchova a odstranění nežádoucích vlivů v chování. V rámci výchovy je důležité působení na formování pozitivních vlastností a hodnotového žebříčku. Podstatou je maximálně možný osobnostní růst a sociální dobro dítěte.

2.4 Motivační projekty

Zaměstnanci DD se velkou mírou podílí na přípravě dětí z DD na jejich přechod do samostatného života. Příprava na samostatný život zahrnuje především schopnost se o sebe postarat svou vlastní silou. Tato příprava zahrnuje především sebeobslužné činnosti, vaření, úklid, nakupování atp., ale také interpersonální schopnosti, jenž přispívají k zvládnutí formálních i neformálních vztahů ve společnosti. Jde o komplexní přípravu, která by měla zahrnovat jak praktické schopnosti a dovednosti, tak emoční inteligenci, mezilidskou

komunikaci a schopnost vlastního prosazení.

U dětí z DD je snižená sebedůvěra a sebehodnocení, oproti dětem, které vyrůstali ve vlastní rodině. To je zapříčiněno především adaptací na podmínky ústavní výchovy. (Běhounková In Vojtová, 2012)

I při vývoji v nepříznivých podmínkách je možné pozitivně ovlivnit vývoj aktivity, autoregulace a sebedeterminace dítěte. A to především v případě pozitivního působení a existence emočního vztahu mezi dětmi z DD a jiných osob, popř. skupin a při stimulaci vnějších podmínek. (Čáp, 1996)

Mladiství se po odchodu z DD mnohdy ocitnou ve složité situaci, neboť se nachází v neznámém prostředí a nedokážou se v něm orientovat. Řeší mnoho závažných životních problémů jako je sociální nepřipravenost, absence hlubších mezilidských vztahů, trvalé citové zázemí a sociální jistota. Často řeší problémy s uplatněním se na pracovním trhu, udržením pracovního místa a taktéž absentují motivací k dalšímu vzdělávání a dosažení vyšší kvalifikace. (Kovařík, 2004)

Ve výchově a vzdělávání dětí z DD, mimo jeho zaměstnance, zastávají patřičné místo neziskové organizace, nadace a projekty, které podporují děti v jejich rozvoji. Neziskové organizace mohou nabídnout programy zaměřené na rozvoj sociálních, duševních i tělesných schopností a dovedností. Využívají nestranný přístup k dítěti a nabízí mu tak alternativní stabilní vztah dvou rovnocenných stran. Neziskové organizace nabízí programy zaměřené na trénink sociálních schopností, psychoterapii, sociální terapii a rehabilitaci a informace k zvládnutí situací každodenního života, které neodmyslitelně patří k přípravě na samostatný život. (Běhounková In Vojtová, 2012)

2.4.1 Projekt Accenture Academy

Cílem projektu je pomoci dětem z DD při jejich přípravě na samostatný život a budoucí povolání. Projekt je určen převážně mladým dospělým, kteří se připravují na odchod z DD. Těmto mladým dospělým je nabídnuta široká škála možností vzdělávání a volby povolání. Motivuje je ke zvyšování vzdělání, podporuje je při hledání brigády či zaměstnání, zvyšuje jejich orientaci na pracovním trhu a podporuje vzdělávání týkajícího se finanční gramotnosti. V projektu se vychází z důležitosti potřeby dítěte z DD k vytvoření blízkého vztahu a vazby, tudíž s mladistvým pracuje case manager jako jeho poradce a průvodce. Projekt napomáhá ke zvýšení soběstačnosti a nezávislosti mladistvých při jejich včasné přípravě na samostatný život. Projekt funguje od roku 2011 v rámci strategické spolupráce Nadace Terezy Maxové a společnosti Accenture a je aktuálně realizován v 15 DD v ČR.

2.4.2 Projekt Rozjedu to!

Projekt se zaměřuje na oblast vzdělávání a rozvoj dětí z DD a dále na pochopení vazeb v jejich biologické rodině. Děti z DD potřebují ke spokojenému a úspěšnému životu silnější motivaci a uspokojení svých potřeb, a to především potřebu sebeuvědomění a sebeúcty. Cílem projektu je účinná motivace dětí ke vzdělávání a k rozvoji v jejich osobním i profesním růstu. S dětmi se pracuje individuálně formou doučování, profesní diagnostiky, motivací a podporou talentu a zájmových činností. Dále projekt napomáhá k budování zdravé sebehodnoty dětí a náhledu na život pomocí práce s biologickou rodinou. Projekt funguje od roku 2013 a je realizován ve spolupráci Nadace Terezy Maxové, společnosti ŠKODA AUTO a.s. a spolkem Otevřená budoucnost.

2.4.3 Projekt To dáš!

Cílem projektu je příprava mladistvých při vstupu na trh práce pomocí komplexního přístupu. Projekt je organizován formou workshopů a profesní diagnostiky a samotného zaměstnávání, kdy jsou mladiství doprovázeni po celou dobu adaptace do nového pracovního prostředí. Mladí lidé spolupracují s odborníky, mentory a lektory, kteří jim napomáhají v přípravě k získání pracovního místa. Důležitým aspektem při získávání zaměstnání je vybudování důvěry zaměstnavatele i zaměstnance a posílení sebedůvěry mladistvých. Partnerský projekt je realizován Nadací Terezy Maxové ve spolupráci se společnostmi Coca-Cola HBC ČR a společností Accenture.

2.4.4 Projekt Restart

Cílem je vybudování lidského důvěrného vztahu, díky kterému je mladistvý lépe zvládat odchod z DD. Jde o setkávání se mladistvého s průvodcem, který mladistvému napomáhá při řešení otázek týkajících se vzdělávání, hledání zaměstnání, finančního hospodaření, bydlení, kvalitních vztahů, plnění povinností vůči státu atp. Setkávání začíná již v DD, kde si mladiství s průvodci stanovují individuální plány na kterých pracují i po odchodu z DD až do stabilizování životní situace mladého člověka po jeho odchodu z DD. Průvodci jsou proškolení psychicky způsobilí mentoři, kteří se snaží předávat dětem jejich zkušenosti týkající se běžného života. Projekt je pod záštitou Nadačního fondu Veroniky Kašákové.

2.4.5 Projekt Abeceda peněz

Abeceda peněz je zážitkový program pro děti z DD, který se týká vstupu do dospělého života. Program se dělí dle věku do třech skupin – Abecední školička (2–6 let), Den dospěláka (7–11 let) a Abeceda pro život (od 12 let). Náplň programu se týká především základů finanční gramotnosti, hodnoty peněz a koloběhu osobních financí. Organizátorem programu je Česká spořitelna a program se koná pod záštitou ministerstva financí.

2.4.6 Projekt Na cestě

Program Na cestě se ubírá dvěma směry. V první části programu prochází děti z DD strukturovaným skupinovým programem, který je zaměřený na prevenci a posilování kompetencí k osamostatnění, zvládání těžkých životních situací pomocí nácviků a prožitkových aktivit. Druhá část se týká vrstevnického provázení zaměřeného na vytvoření vztahu mezi proškoleným dobrovolníkem a klientem. Dvojice se společně věnuje aktivitám, které odrážejí nejrůznější aktuální potřeby klienta. Tento vztah napomáhá k přebírání pozitivních návyků, dává možnost sdílet společné zážitky, získává podporu a pomoc zorientovat se v těžkých životních situacích. Program je realizován nestátní neziskovou organizací Sdružení D.

3 EMPIRICKÁ ČÁST

Pro dané empirické šetření byl navržen kvalitativní výzkum. To především z důvodu interpretace sociální reality v prostředí, ve kterém se zkoumané fenomény reálně vyskytují. Rámcovým designem výzkumu byla vybrána zakotvená teorie.

Za hlavní cíl zakotvené teorie je považováno vybudování teorií zkoumaného jevu. Usiluje o vytváření teorií, které jsou pevně zakotveny v datech. Jedná se o komplexní přístup, jenž řídí výzkumný proces od hledání výzkumných otázek až po publikaci teorie a její možné následné rozvíjení. Zdrojem dat jsou informace získané rozhovory a pozorováním. Rozhovory je vhodné vést do hloubky, nastavit potřebné klima a přizpůsobit otázky danému psychickému rozpoložení dětí. V kvalitativním výzkumu jsou často respondenti vybíráni „účelově“, tzn. na základě předem stanovených kritérií. Cílem však není popsat či porovnat určité skupiny lidí, ale vytvoření dobře saturovaného teoretického konceptu s velkou explanační silou. Hlavním úkolem zakotvené teorie je především zachycení a teoretické uchopení základního procesu či jevu, který nemusí být zprvu zjevný. Za produkt zakotvené teorie považujeme teorii, která se organizuje kolem jednoho hlavního konceptu (Čermák, Řiháček, Hytych a kol., 2013).

3.1 Cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumu je zjistit, co ovlivňuje potřebu seberealizace u dětí z dětských domovů. Dále se výzkum zaměřuje na otázku uspokojování potřeb dětí z DD, jejich vnitřní i vnější motivaci a přípravu na samostatný život mimo ústavní výchovu.

3.2 Výzkumný problém

Výzkumný problém představuje motivace dětí z dětského domova a její vliv na dosažení nejvyšší potřeby hierarchie potřeb – potřebu seberealizace.

3.3 Výzkumné otázky

Hlavní otázka

Co ovlivňuje potřebu seberealizace u dětí z dětských domovů?

Dílní výzkumné otázky

DVO1: Jakým způsobem děti z dětského domova reflektují své potřeby, a jakým způsobem dále hodnotí jejich naplnění?

DVO2: Jakým způsobem děti z dětského domova rozumí pojmu seberealizace a do jaké míry tuhle potřebu považují za důležitou v jejich životě?

DVO3: Jakým způsobem tráví děti z dětských domovů svůj volný čas, jakým způsobem se realizují v zájmových činnostech v DD i mimo něj?

DVO4: Jaké faktory ovlivňují motivaci dětí z dětského domova?

DVO5: Jakým způsobem se děti z dětských domovů připravují na samostatný život?

3.4 Výzkumný soubor

Výzkumný vzorek tvoří 5 mladistvých z dětského domova v Prostějově. Mladiství dobrovolně souhlasili se spoluprací ve formě rozhovorů a pozorování, v rámci vedení diplomové práce a následným využitím dat v diplomové práci. Kritériem pro výběr bylo dosažení věku 12 let a strávená doba v daném dětském domově více než 5 let. Bylo osloveno 8 participantů splňující daná kritéria, zapojit se však chtělo pouze 5 z nich.

PM, 12 let, muž, nezná vlastní rodiče, od narození vyrůstal v kojeneckém ústavu a poté v DD v Olomouci a Prostějově.

SM, 15 let, muž, 1 vlastní bratr, který je také v domově a sdílí spolu pokoj. Oba bratři se zapojili do výzkumu. Navštěvuje biologickou rodinu.

SŽ, 16 let, žena, 1 vlastní bratr, který je také v DD v Prostějově. S biologickou rodinou není v kontaktu. Vyrůstala u babičky, od 10 let v DD.

AM, 16 let, muž, 1 vlastní bratr, který je také v domově a sdílí společně pokoj. Oba bratři se zapojili do výzkumu. Navštěvuje biologickou rodinu.

VŽ, 14 let, žena, 2 vlastní sourozenci, jeden vyrůstá v DD, druhý již žije mimo DD. Navštěvuje se s biologickou rodinou.

Respondent	Pohlaví	Věk	Délka pobytu v DD	Sourozenci	Setkává se s biologickými rodiči
PM	Muž	12	10	Ne	Ne
SM	Muž	15	6	Ano	Ano
SŽ	Žena	16	6	Ano	Ne
AM	Muž	16	6	Ano	Ano
VŽ	Žena	14	9	Ano	Ano

3.5 Metody sběru dat a analýza dat

Byly provedeny hloubkové rozhovory a pozorování ve dvou fázích s dětmi z dětského domova v Prostějově. Tyto rozhovory byly nahrávány, přepisovány a následně analyzovány. Ke kvalitativní analýze textu byla využita metoda zakotvené teorie. Jako zdroj dat byly použity polostrukturované rozhovory a pozorování. K získání co nejvíce věrohodných informací je zaručena anonymita respondentů. Jména byla změněna a nahrazena zkratkami. Byly vytvořeny tematické okruhy vycházející ze zvoleného tématu a výzkumných cílů. Vytvoření okruhů bylo výhodné z důvodu možnosti modifikace otázek v závislosti na reakce a odpovědi daných respondentů.

Byly vymezeny následující okruhy:

- Potřeby dětí z dětského domova
- Činnosti dětského domova napomáhající rozvoji dětí z dětského domova
- Možnosti trávení volného času, zájmových činností, seberealizace
- Faktory motivace dětí z dětského domova

- Způsoby přípravy dětí z dětského domova na samostatný život

Vedení rozhovoru bylo náročné zejména z důvodu vysokých nároků na koncentraci, disciplínu, citlivost a interpersonální komunikaci a porozumění. Na začátku došlo k uvedení rozhovoru, schválení jeho nahrávání a navození příjemné atmosféry k získání důvěry respondentů. Na konci rozhovorů došlo k poděkování a ukončení rozhovoru. Rozhovory byly vedeny individuální formou a jejich délka závisela na aktuální situaci a rozpoložení dotazovaných. Odpovědi byly nahrávány na diktafon a souvisle s rozhovorem byly zapisovány poznámky a postřehy tazatele. Rozhovor byl veden takovou formou, aby měli respondenti dostatek času a příležitostí k vyjádření vlastních názorů a pocitů.

Po prvních rozhovorech byly provedeny analýzy informací a sepsány otázky, které nebyly zodpovězeny. Poté byly rozhovory vedeny znovu se všemi respondenty, kdy šlo o snahu zjistit další informace ve zkoumané oblasti. Následně byly všechny rozhovory přepisovány a analyzovány.

Analýza dat byla rozdělena do třech částí 1) tvorby konceptů, 2) hledání teoretických vztahů mezi koncepty a 3) volby ústředního konceptu a formulace teorie. Pomocí otevřeného kódování byly vytvořeny pojmy, které jsou zakotveny v datech, avšak jsou považovány za abstraktní, neboť vyjadřují myšlenku, princip či zkušenost, která platí napříč různými událostmi a situacemi. „Otevřené kódování“ vycházelo z nastavení výzkumníka, který byl otevřený objevovat nové významné jednotky a utvářet další koncepty. Po dostatečném porozumění zkoumaného fenoménu je potřebné, zaměřit se na koncepty zodpovídající výzkumné otázky a dále se podílet na rozvoji vlastností a dimenzí těchto konceptů. Z otevřeného kódování se poté stalo záměrné a selektivní kódování. Koncepty byly stále přehodnocovány a přetvářeny, což bylo způsobeno neustálým systematickým porovnáváním nových, i již existujících konceptů. Bylo důležité po celou dobu analýzy dat zaznamenávat postřehy a otázky, které se při analýze vynořují. V druhé fázi analýzy dat docházelo k definování vztahů mezi koncepty. V této fázi se změnila podoba dat, kdy šlo o snahu zachycovat variabilitu konceptů a vztahů mezi nimi. Proces skončil, jakmile data přestaly přinášet nové informace z analytického hlediska. Jako poslední fáze nastala volba ústředního konceptu a formulace teorie. Bylo důležité přenést pozornost k celku a započít s formulací výsledné podoby teorie. Jako první krok byla volba ústředního konceptu, kolem kterého byla teorie organizována. Ústřední koncept byl úzce propojen a navázán na ostatní koncepty. Došlo k integraci a propojení ústředního konceptu s ostatními koncepty do výsledné teorie, která nám nabízí odpověď na výzkumnou otázku. Výsledná teorie byla prezentována v textové i grafické formě. Při textové formě byla využita narativní kostra,

tedy základní myšlenky teorie uspořádané do narativní podoby. Tento text byl využit jako stručný úvod k výsledkům a následné prezentaci. Grafická forma výsledků byla využita k vyjádření podstaty teorie pomocí tabulky, která nám posloužila jako doplněk textové formy.

3.6 Analýza a interpretace dat

Kategorie	Subkategorie	Kódy
Saturace lidských potřeb		uznání, dostatek materiálních věcí, sebeúcta, absence hlubších vztahů, pomoc, poradit si sám, zájmy a kroužky
Osobnost člověka a jeho projevy	Projev zájmu	technické dovednosti, práce, sport, bavit se s kamarády
	Projev iniciativy	schopnost poradit si, budoucí zaměstnání, škola, školní prospěch, pomoc druhým
	Projev vlastních schopností	vaření, úklid, sebeobslužné dovednosti, hygiena, příprava do školy, pohyb mimo DD, nákupy, starost o domácnost
Prostor pro rozvoj	Využívání poznatků	finanční gramotnost, hospodaření s penězi, všeobecný přehled
	Zájmové činnosti	kroužky, sportovní aktivity, škola, výlety
Motivace k seberealizaci	Motivační činitelé	učitel, vychovatel, trenér, spoléhání sami na sebe, být dobrý, být šikovný
	Vnější motivace	materialismus, bohatství, peníze
	Vnitřní motivace	spokojenost, konat dobro, štěstí, být dobrým člověkem
Odchod z dětského domova	Příprava na osamostatnění	neplánovat budoucnost, ještě je čas, zůstat co nejdéle v DD, studovat, nedostatek poznatků ohledně bydlení a zaměstnání, umění si poradit
	Individuální cíle	mít dům, koupit si auto, bohatství, nejasná představa plánů

DVO1: Jakým způsobem děti z dětského domova reflektují své potřeby, a jakým způsobem dále hodnotí jejich naplnění?

Kategorie: Saturace lidských potřeb

Kódy: uznání, dostatek materiálních věcí, sebeúcta, absence hlubších vztahů, pomoc, poradit si sám, zájmy a kroužky

Z rozhovorů vyplývá, že děti pocítují uznání okolí. Pozitivní příklad se objevil u 4 z 5 dotazovaných. Respondenti odpovídali následovně: „*I pan učitel mi říká, že jsem docela dobrý v informatice. Pořád nám říká, že každý by si měl jít za svým snem.*“ (PM), „*Je tady jeden nejlepší vychovatel, ten nikdy nešetří s pochvalou.*“ (SM), „*Ti jsou fakt super, vždycky mě pochválí.*“ (AM), „*Je tam dobrá učitelka, která neřeší, že jsem z děčáku. Je přísná, proto když mě pochválí, tak jsem fakt šťastná.*“ (VŽ)

Negativně odpovídal pouze jeden dotazovaný a to následovně: „*Nikdo mě nikdy nechválil ani nic. Jedině kamarádi tady jako, ale že by byl ke mně někdo že by se o mě zajímal nebo tak, to vůbec.*“ (SŽ)

I když většina odpovídala kladně, co se týká naplnění potřeby uznání, z rozhovorů vyšlo najevo, že 2 respondenti, jenž mají saturovanou potřebu uznání si dostatečně nevěří a je u nich snižená sebeúcta. Dokazují to tvrzení: „*mám možnost jít na gympl, ale to bych nezvládl*“ (PM), „*já nejsem v ničem dobrá*“ (VŽ). Další 3 respondenti si věří a lze předpokládat, že sami na sebe spoléhají. A to především proto, protože jsou zvyklí si všechno řešit samostatně. „*Já bych si uměl poradit. Všechno si řeším sám.*“ (AM), „*Baví mě hodně věci a jsem v tom vždy dobrá, ale často to měním.*“ (SŽ), „*Jo, si poradím, myslím, že jsem šikovnej v těchle věcech.*“ (SM).

Z rozhovorů je zřejmé, že děti postrádají hlubší emocionální vztahy. Převažují u nich přátelské vztahy s ostatními dětmi z DD. Avšak postrádají hlubší pouto s dospělými. Vychovatelé berou spíše jako dozor než blízké osoby, u kterých by hledali pomoc, nebo si k nim šli pro radu. SM: „*Když něco potřebuju, tak mi jako poradí, ale mě se moc nechce nikomu nic říkat.*“, SŽ: „*Já když něco chci, nebo potřebuju, tak si musím poradit s tím sama. Jako oni mi tady poradí, ale nechce se mi pořád za všema chodit, radši si poradím sama.*“.

Co se týká materiálního zajištění, všichni respondenti odpovídali podobně, že po materiální stránce nestrádají, naopak mají všechno. VŽ zmiňuje: „*Máme všechno, když to potřebujeme, nebo se dohodneme, jestli něco můžeme dostat nebo tak, můžu si to koupit z kapesného.*“.

DVO2: Jakým způsobem děti z dětského domova rozumí pojmu seberealizace a do jaké míry tuhle potřebu považují za důležitou v jejich životě?

Kategorie: Osobnost člověka a jeho projevy

Subkategorie: Projev zájmu

Kódy: technické dovednosti, práce, sport, bavit se s kamarády

Mezi hlavními zájmovými činnostmi všichni respondenti uváděli sport. Všichni se nějakému sportu věnují aktivně, ale mají rádi i pasivní sledování sportovních událostí. Co se týká možností sportovního vyžití, respondenti popisovali širokou škálu možností jak ve volném čase v DD, tak ve sportovních kroužcích či oddílech. Respondenti také zmínili, že se DD a jeho zaměstnanci aktivně podílí na splnění přání ohledně sportovních aktivit a také se do nich rádi zapojují. AM zmínil: *„my s jednou tetou půjdeme 100 km na Praděd, takovou túru“*, PM: *„například kdybych chtěl plavat, tak bysme šli na bazén, třeba v létě chodíme hodně do aquaparku“*, SM: *„baví mě různé sporty“*. Všichni respondenti označují sport za velmi důležitý. Uvádějí, že jim napomáhá se stresem a plní úlohu aktivního odpočinku.

Především chlapci uvádějí, že je baví práce týkající se IT, techniky a různých oprav zařízení. PM odpovídal následovně: *„často děláme něco se dřevem, a tak hodně pracovních věcí, to mě fakt baví“* a dále také dodává: *„teta mi říká, že by si v těchto technických věcech beze mě neporadila“*, přičemž z jeho projevu byla znát sebedůvěra a hrdost v samého sebe. Tato sebedůvěra se odráží také ve výběru budoucího povolání, PM uvádí, že: *„chtěl bych pracovat s elektronikou, nebo spíš bych pracoval třeba s počítači“*.

Respondenti se dále shodují na tom, že svůj volný čas rádi tráví se svými přáteli. Věnují se hlavně sportovním nebo odpočinkovým činnostem. VŽ uvádí: *„nejvíc času jsem s kamarádama, bavíme se a tak chodíme po venku, ale jako neděláme nic důležitýho“*, SŽ: *„většinou si tak s kamarádama vymýšlíme, co budeme dělat, děláme různé věci“*, přátelé jsou například pro AM velmi důležití, neboť mu *„pomáhají plnit si sny“* a dále ho podporují *„prostě jsem chtěl sportovat a všechno jsem si zjistil hlavně přes kamarády, to oni mě k tomu přivedli“*.

Subkategorie: Projev iniciativy

Kódy: schopnost poradit si, budoucí zaměstnání, škola, školní prospěch, pomoc druhým

Respondenti poukazují na jejich schopnost se vším si poradit, jako např. SŽ: *Já když něco chci, nebo potřebuju, tak si musím poradit s tím sama.*, AM: *„všechno si řeším sám“*, SM: *„asi že budu všechno dělat sám, to stejně dělám“*, VŽ: *„já si všechno dělám podle sebe, co mi přijde tak nejlepší“*. Nicméně, dodávají také, že *„oni to nechápou“* (SŽ), nebo *„je zbytečný se jich na něco ptát, nechápou mě“* (SM). Často respondenti rezignují řešit se zaměstnanci DD jakékoliv záležitosti, protože u nich nenachází důvěru a jejich řešení nejsou podle představ respondentů. Po následném dotazování, jestli dají mladiství někdy zaměstnancům DD šanci jim v něčem pomoci, odpovídali: *„to už ne, mě to nezajímá“* (AM), *„no to jako nemá cenu“* (VŽ).

Všichni respondenti mají představu o budoucím zaměstnání a o tom, čemu by se chtěli věnovat, co by je bavilo. Respondenti uvádějí: *„chci dělat pečovatelku“* (SŽ), *„chtěl bych asi dělat zámečnicka“* (AM), *„asi kuchařka“* (VŽ), *„půjdu asi na automechanika“* (SM), *„kuchař, na to mám dobrý známky“* (PM). Při rozhovorech vyšlo najevo, že jsou to zaměstnání, která jim někdo doporučil. Nicméně uznali, že by se v daných povoláních cítili dobře a že tato doporučení považují za správná. Pouze SŽ se samostatně rozhodla a za svým rozhodnutím si stojí. Uvádí: *„Chci dělat pečovatelku. Ptali se mě, na co chci jít a já chci jít na pečovatelku. Ale oni mi to pořád rozmlouvají. Pořád se mě ptají, na co chci jít. Ale já jsem si na 100% jistá, že chci jít na pečovatelku. Začalo mě to bavit, když byla nemocná babička a já jsem se o ní musela starat. Od té doby se chci jít vyučit na pečovatelku.“* Díky vlastní zkušenosti s daným povoláním, a především díky emocionální vazbě, kterou k danému povolání daný respondent chová považuje toto rozhodnutí za správné.

Respondenti posuzovali školu a školní prospěch za stěžejní v jejich životě. Ve škole mají přátelé, oblíbené učitele, je to pro ně forma zábavy i dřiny a disciplíny. Škola je baví a rádi se dozvídají nové poznatky. VŽ tvrdí: *„ve škole je to fajn, jakože jak co, ale hodně věci mě zaujme a jsem ráda, když se něco dozvím“*, SŽ: *„Ve škole mě baví hodně věcí. Moc mi nejde matika, ale jinak fakt v pohodě. Akorát když něco nevím, vždy si to najdu na internetu anebo se zeptám ve škole nebo tak. Musím ale já se snažit.“* AM: *„docela mě baví škola“*, SM: *„baví mě to tam“*, PM: *„já si toho cením, že tam můžu chodit a něco se dozvědět“*. Všichni respondenti zastávají ke škole kladný postoj a oceňují čas, zkušenosti, dovednosti i nové poznatky které jim učitelé věnují. Respondenti se snaží poctivě do školy připravovat, nicméně je tolik nebaví

domácí příprava, jako samotná výuka ve škole, tudíž často nemají hotové všechny povinnosti.

Neboť spolu děti v rodinných skupinách tráví velkou část dne, často se dostávají do situací, kdy někdo z nich potřebuje pomoc. Respondenti si uvědomují důležitost vzájemné pomoci a každý z nich má několik zkušeností, kdy ostatním pomohl, nebo se mu pomoci dostalo. Respondenti vzájemnou pomoc hodnotí za velmi důležitou. Dokazují to daná tvrzení: „*Od té doby jsem si uvědomila, že na sebe musíme dávat pozor. Žijeme tam spolu v jednom bytě jako rodina.*“ (SŽ), „*Vždycky si pomůžeme navzájem.*“ (SM), „*Já jako na to vždy myslím, že tam musíme pro sebe být navzájem*“ (VŽ). Dále také většina považuje své kamarády v rodinné skupině jako svojí rodinu.

Subkategorie: Projev vlastních schopností

Kódy: vaření, úklid, sebeobslužné dovednosti, hygiena, příprava do školy, pohyb mimo DD, nákupy, starost o domácnost

Děti každou neděli vaří v DD pro celou rodinnou skupinu. Ve vaření se střídají, vaří buď sami, nebo ve skupinkách, nebo s pomocí vychovatelů. Vaření baví všechny dotazované respondenty, berou to jako formu relaxu, nikoliv jako povinnost. Vaření probíhá na dobrovolné bázi a zapojují se pouze ti, kteří chtějí. Je však nutné se vždy domluvit dopředu, neboť se musí na vaření nakoupit všechny suroviny. SŽ uvádí: „*Vaříme vždy v neděli, ale můžeme péct i vařit kdy chceme, jenom musíme říct o peníze na nákup. Vaříme si navzájem, vždy někdo navaří pro ostatní.*“. Při vaření dodržují základní technické postupy, avšak co se týká samotného ochucení a zkombinování pokrmů, často improvizují a snaží se to udělat „podle sebe“, což potvrzuje dané tvrzení: „*Já nepotřebuju na všechno postupy, mě baví si to vymyslet podle sebe.*“ (SŽ). Taková samostatnost přispívá k seberealizaci. Nicméně, dle respondentů se děti někdy nemůžou samostatně činit v kuchyni při chystání jídla, ale musí dodržovat příkazy od zaměstnanců DD. Často jim nařizují, co mají vařit a jak to mají dělat. Děti mnohdy pocítují nedůvěru k jejich schopnostem. SM: „*Oni to třeba nechcous jíst, jako nemusí, ale tak to divně komentují a to mě štve.*“. Respondenti také popisují situace, kdy se chtějí více zapojovat do chodu domácnosti. VŽ: „*Oni nám třeba vyhodí pečivo. Čerstvé a nerozbalené. Ale já tady bydlím, vychovatelky tam jen pracují. Já si chci rozhodovat o tom, co mám doma. Pokud se mám cítit jako doma, přece si můžu rozhodovat o tom, co tam mám za věci.*“

Nakupovat chodí mladiství sami, nebo ve skupinách. Odpovídali, že se snaží nakupovat levně, aby neutratili moc peněz. Všichni se dívají na cenu produktů a porovnávají je s ostatními cenami, i když to nutně z finančního hlediska dělat nemusí. SŽ: „*No jako my chodíme vždy*

sami nakupovat. To je lehký. Máme na to vždy peníze, ale já si vždy promyslím všechno abych se vlezla a většinou mi zbyde. Jako nekupuju to nejhorší, to ne, ale tak promyslím si to.“

Respondenti dále zmiňují, že se většinu času pohybují sami, nebo ve skupinách. VŽ: *„no do školy chodíme většinou všichni spolu, ale jinak i sami“*, SM: *„chodíme všude sami, nebo s ostatními, to záleží, kam jdeme, ale normálně víme, kde tady všechno je“*.

Do úklidu se zapojují všichni respondenti. Jak do úklidu vlastního pokoje, tak společných prostor a okolí DD. Respondenti se k tématu úklidu vyjadřovali pozitivně. Berou úklid jako povinnost, ale nevdají jim, uvědomují si, že chtějí žít v hezkém prostředí. AM: *„rád vařím, uklízím“*, PM: *„musíme uklízet, ale to k tomu, že tady žijeme patří“*, VŽ: *„mám ráda, když je čisto“*. Úklid prostor, které využívají, je pro ně samozřejmostí. Co se ale liší od života mimo DD a v DD je to, že děti musí uklízet i veřejné prostranství kolem DD. To považují za nesprávné, neboť to mnohdy musí dělat i ti, kteří nejsou strážci nepořádku kolem DD. Nerozumí tomu, proč by měli uklízet cizí nepořádek, na kterém se nepodíleli. AM uvedl: *„Musíme tady uklízet kolem domova, i doma musíme uklízet. Mně to nevdá, ale já nesnáším kouření a pak tady musím sbírat ty vajgly, to fakt nechápu.“*, také VŽ se k tomu vyjadřuje: *„nevdá mi uklidit si svoje věci, ale že musíme tady chodit uklízet ven po někom, to mě jako štvě“*.

Plnění úkolů a školních povinností berou mladiství jako svoji povinnost, za kterou si nesou plnou zodpovědnost. Jsou si vědomi, že jejich prospěch a školní úspěchy závisí na jejich snaze a péči. AM: *„snažím se dávat ve škole pozor, protože potom toho nemusím tolik dohánět“*, PM: *„chci mít dobré známky, protože vím, že potom si najdu dobrou práci“*, VŽ: *„do školy chodím ráda, byla bych líná se to učit sama, ve škole nám všechno jako tak vysvětlí dobře“*.

Pojmu seberealizace rozuměli mladiství rozdílně. AM: *„no, že musím něco dělat“*, SŽ: *asi že sama sebe musím nutit něco dělat“*. PM odpověděl: *„to znamená, abych se realizoval ve svém životě“* – tato charakteristika se nejvíce přibližuje charakteristice v odborné literatuře. PM dále dodal: *„když člověk něco chce, musí dělat všechno, aby to dokázal, nikdo jiný to za něho neudělá, anebo aspoň ne tak dobře“*. VŽ a SM odpověděli, že neví, co si pod pojmem seberealizace představit. Nicméně, po čas rozhovoru a několika příkladech si byli i tito 2 respondenti schopni pod pojmem seberealizace představit jako využívání svých schopností a vloh. Následně byly s dětmi vedeny rozhovory takovým směrem, aby si byli schopni uvědomit své vlastní schopnosti a potenciál, a zdali by s nimi byli schopni pracovat, zdali by byli schopni sami sebe motivovat k využívání svých vloh, schopností a potenciálu s cílem pozitivních změn v jejich rozvoji a prožívání. AM: *„já jsem šikovnej na spoustu věcí a myslím, že mám takovou potřebu, která mě motivuje být lepší a tak“*, SŽ: *„no asi podle toho, jak se mi chce, ale určitě jsem schopná dokazovat hodně věcí“*, PM: *„Já využívám určitě svůj potenciál ve škole, abych*

měl dobré známky a prospěch a taky tím, že třeba když vidím, že pan údržbář něco dělá na zahradě, třeba když slyším, že seká, vždycky vyběhnu a chci mu pomoci. I se dřevem a tak. Hlavně protože mě tyhle věci baví a umím je. A určitě se mi to bude někdy hodit.“. Respondenti, kteří pojmu seberealizace rozuměli, si jsou vědomi svých vlastních schopností a samotné potřeby seberealizace. Respondenti, kteří pojmu nerozumí v takové míře, se domnívají, že budou schopni seberealizace až v dospělosti. VŽ: *„ted' nevím, asi až budu starší“*, SM: *„já mám plány, ale to až budu dospělej, ted' bych to nezvládl.“*

DVO3: Jakým způsobem tráví děti z dětských domovů svůj volný čas, jakým způsobem se realizují v zájmových činnostech v DD i mimo něj?

Kategorie: Prostor pro rozvoj

Subkategorie: Využívání poznatků

Kódy: finanční gramotnost, hospodaření s penězi, všeobecný přehled

Děti z DD dostávají kapesné. V rozhovorech odpověděli, že nikdo z nich si kapesné nešetří. AM: *„to nemá cenu“*, SM: *„zatím to není potřeba“*, VŽ: *„těch peněz moc nemáme, kdyby jsme dostávali víc, tak to jo, ale takhle ne“*. Dále se respondenti v rozhovorech vyjadřovali k tomu, na co by použili peníze v budoucnosti, kdyby nějaké měli. AM: *„To je strašně daleko, já nevím.“*, SŽ: *„asi na ten dům a tak, ale tím se ted' nezabývám“*, SM: *„já budu bohatěj, tak nemusím šetřit, si poradím“*. Nikdo z respondentů nepovažuje za důležité si peníze odkládat a přemýšlet o budoucnosti a potřebě zajištění svých potřeb, až vstoupí do samostatného života. Věří, že vše se nějakým způsobem vyřeší, ale při dotazování, jaké řešení to je, většina nebyla schopna odpovědět. Pokračování rozhovorů vedlo k otázkám ohledně finanční gramotnosti – zacházení s penězi, porozumění hodnoty peněz v daném čase, stanovení a dodržování rozpočtu, vytváření si finanční rezervy atp. Respondenti neměli přehled v daném tématu, což potvrzují dané odpovědi: *„to jsme se neučili“* (PM), *„to budu řešit až budu dospělej“* (SM), *„moc nevím, o co jde“* (VŽ). Mladiství odkazovali především na to, že zatím žádné peníze nemají, proto se jich otázky ohledně finanční gramotnosti netýkají.

Při rozhovorech vyšlo najevo, že se mladiství v zájmových činnostech věnují převážně sportovním aktivitám, v DD se věnují převážně sebeobslužným dovednostem, úklidu a vaření a ve volném čase tráví převážně čas s kamarády. Náplň dne je u všech respondentů velmi

podobná. Nikdo z nich nemá žádné specifické osobní zájmy, které jim dělají radost a které přispívají k projevu jejich vlastního potenciálu a vloh. Dětem byla nabídnuta konverzace nad tématy týkajícími se přírody, cestování a cizích zemí, knih, umění, cizích jazyků, hudbě, kinematografii atp. Nikdo z respondentů neprojevil ohledně daných témat zájem. VŽ: „*moc mě to nikdy nezajímalo*“, SM: „*jako do školy se to naučím, ale to je někdy spíš za trest*“, PM: „*bavilo by mě učit se novým věcem, ale nemám na to čas*“.

Subkategorie: Zájmové činnosti

Kódy: kroužky, sportovní aktivity, škola, výlety

Všichni respondenti se shodují na tom, že mají dostatek příležitostí k zájmové činnosti v DD i mimo něj. Většina z nich se věnuje sportovním aktivitám. PM: „*baví mě různý sporty*“, SM: „*baví mě sport*“, AM: „*vždycky jsem chtěl jenom sportovat, někdy jsem unavenej, ale já prostě nemůžu sedět*“. Nicméně, při dotazování na jiné kroužky, či záliby, respondenti reagovali tak, že nic jiného je tolik nebaví. Ne proto, že by neměli možnosti jiné zájmové kroužky navštěvovat, ale spíše proto, protože jinými kroužky nemají zkušenost. VŽ uvedla: „*já nevím co by mě bavilo, jsem ještě nic nezkusila*“, SŽ: „*no prej bych měla něco dělat, ale já spíš nevím, kde to hledat, nebo tak, prostě jak se mám k tomu dostat*“. DD je schopen zprostředkovat dětem zájmové vzdělávání, které chtějí navštěvovat, ale z rozhovorů vyplývá, že zaměstnanci DD nepřispívají k tomu, aby měli děti o možnostech zájmového vzdělávání přehled. PM uvádí: „*Máme hodně možností, záleží, co chceš dělat. Akorát pokud to nevíš, tak neděláš nic, protože nikdo ti to neřekne. Musíš si to nějak zjistit a potom už ti to zaplatí a tak*“. Další rozhovory směřovaly k tomu, zda tato skutečnost napomáhá k seberealizaci. Otázky byly směřovány k zjištění, jestli jsou děti motivovány touhou po tom, něčemu se věnovat, a sami si hledají a hodnotí možnosti zájmových činností. Anebo jestli při nedostatku informací o možnostech zájmového vzdělávání stagnují a nemají o kroužky zájem. Respondenti odpovídali následovně: AM: „*Já jsem vždycky chtěl sportovat a v tom mě tady podporují. Ale vím o pár děckách, kteří neví, co se životem a jen se tady nudí*“, SŽ: „*no v děcáku mi neporadí moc, ale já ani nepotřebuju od nich žádnou radu*“, VŽ: „*Jako oni nám říkají, ať něco děláme, ale když já nevím co. A když chci poradit, tak mi jen řeknou že to mám vědět snad já nebo tak*“.

K zájmovým činnostem organizovaných školou, kterou děti navštěvují se vyjadřují následovně: SM: „*ve škole toho máme dost – florbal, volejbal, sportovky a tak*“, dále dodává, že povědomí o sportovních kroužcích mají „*od třídního, nebo učitele z těláku*“, AM dodává: „*my ve škole máme takovou nástěnku a tam si to můžeš přečíst*“.

Mezi další zdroje, které děti přivedli k zájmovým kroužkům označují přátelé a svoji vlastní iniciativu. AM: „*prostě jsem chtěl sportovat a všechno jsem si zjistil hlavně přes kamarády*“ a dále dodal: „*pak už jsem šel za trenérem a dohodnul se s ním*“.

DVO4: Jaké faktory ovlivňují motivaci dětí z dětského domova k seberealizaci?

Kategorie: Motivace k seberealizaci

Subkategorie: Motivační činitelé

Kódy: učitel, vychovatel, trenér, spoléhání sami na sebe, být dobrý, být šikovný

V procesu motivace jsou děti z DD ovlivňovány mnoha činiteli. Při otázkách ohledně motivace z odpovědí respondentů vychází, že motivátorem v jejich životě je vychovatel, učitel ze školy, či trenér ze sportovního kroužku. SM: „*Je tady jeden nejlepší vychovatel. Hodně si povídáme o všem. Ten mě dokáže nakopnout, abych nezblbl.*“, AM: „*Chci se vyučit a mám trenéra, který má firmu a prý by mě zaměstnal, když budu makat a budu šikovnej.*“, PM: „*I pan učitel mi říká, že jsem docela dobrej v informatice. Pořád nám říká, že každě by si měl jít za svým snem.*“. Další 2 respondenti uvedli, že si neuvědomují, kdo by je nějakým způsobem motivoval.

Nicméně, i přesto, že respondenti uvedli pozitivní příklady, více se ohledně tématu motivace nedokázali vyjádřit. V některých případech si respondenti nedokázali uvědomit, či charakterizovat, co pojem motivace znamená a jakým způsobem funguje. VŽ: „*nevím, moc to nechápu, když něco chci, tak to dělám, nikdo mě do ničeho nepřinutí, nebo tak*“, AM: „*nic mě jinýho nenapadá*“. Všichni respondenti uváděli, že je důležité se spoléhat sami na sebe. Jsou si vědomi toho, že mají ztížené podmínky, co se týká odchodu z DD, ale snaží se být soběstační a se vším si poradit. PM: „*je to pro nás všechny těžký, ale my takhle žijeme, nemáme rodiče anebo někoho, aby nám dali všechno, co chceme*“, SŽ: „*my si prostě musíme poradit*“.

Subkategorie: Vnější motivace

Kódy: materialismus, peníze, bohatství

Dětem byl charakterizován pojem motivace jako energizace chování k dosažení nějakého cíle. Vše, co člověk dělá, dělá na popud pohnutek. Tyto pohnutky jsou jakousi hnací silou, která přispívá k uspokojení potřeb. Motivace je založena na odměně za lepší výkony.

Buď jde o odměnu materiální, nebo vnitřní. Vnitřní odměnou může být morální ocenění, které vede člověka k seberealizaci. Při otázce, zdali mladistvé něco žene kupředu – je pro ně hnací silou v jejich chování často uváděli peníze. SM: „*chci bejt bohatej*“, VŽ: „*chci mít hodně peněz*“, PM: „*tak já se hodně soustředím na dobrý prospěch, abych mohl získat dobrou práci a měl hodně peněz*“.

Subkategorie: Vnitřní motivace

Kódy: spokojenost, konat dobro, štěstí, být dobrým člověkem

V pokračování rozhovorů se téma soustředilo na motivaci založené na vnitřní odměně. To znamená, že se respondenti museli zamyslet nad tím, co je vnitřním cílem, kterého by chtěli dosáhnout, a ne na hmotné věci. Všichni respondenti se vyjádřili podobně, a jejich odpovědi obsahovali pojmy jako spokojenost, štěstí, dobro. VŽ: „*hlavně bych chtěla být v něčem dobrá a pomáhala bych ostatním, to by mě dělalo šťastnou*“, PM: „*přál bych si být dobrým člověkem*“, AM: „*chtěl bych žít spokojenej život, kdy tě nic neštve a tak*“.

DVO5: Jakým způsobem se děti z dětských domovů připravují na samostatný život?

Kategorie: Odchod z dětského domova

Subkategorie: Příprava na osamostatnění

Kódy: neplánovat budoucnost, ještě je čas, zůstat co nejdéle v DD, studovat, nedostatek poznatků ohledně bydlení a zaměstnání, umění si poradit

Při otázce plánování budoucnosti se všichni respondenti shodli na tom, že na plánování mají čas. Odchod z DD nikdo z nich nepovažuje za něco, čím by se měli v dohledné době zabývat, nebo na co se mají připravit. SŽ uvádí: „*Neplánuju budoucnost dopředu. Jak to dopadne, tak to dopadne. To, co mi život naloží*“, AM: „*Nemám zatím žádné plány, mám čas, uvidím, co přijde*“, VŽ: „*To neřeším, na to je čas.*“

Studium považují všichni respondenti za důležité. Všichni si dávají za cíl vystudovat střední školu, či se vyučit. Uvádí také, že je to pro ně výhodné z hlediska toho, že můžou po dobu studia nadále pobývat v DD. Co se týká budoucího povolání, všichni respondenti již mají plány, co by chtěli dělat. PM uvádí: „*Chtěl bych být kuchař, na to mám dobrý známky, to bych mohl*“, SM: „*půjdu asi na automechanika*“. Nicméně, ve více případech respondenti uvádí skutečnost, že výběr zaměstnání ovlivnilo jejich okolí. AM: „*chtěl bych asi dělat zámečníka,*

napověděl mi to kamarád, ale zdá se mi to dobrý“, SŽ: *„Já se chci vyučit. Budu tady bydlet a ve 25 odejdu, až dostuduju. Oni mi řekli, ať jdu na kuchařku, ale já jsem řekla, že chci jít na pečovatelku. Mají být rádi za to, co si vybereš, ale oni mě úplně matou.“*. VŽ: *„mám toho víc, asi kuchařka, ale oni zas že mám na víc, ale tohle by mě bavilo“*. Správný výběr povolání je pro respondenty důležitý, avšak nejsou si vědomi, že i to patří k plánování budoucnosti.

Pojem domov si všichni respondenti identifikují s dětským domovem, nikoliv jako bezpečné či útulné místo pro život. I když někteří navštěvují svoje rodiny doma, nebo dokonce s rodiči doma bydleli, nepovažují tato místa za domov. Nemají představu o tom, jak by měl takový domov vypadat. Když měli popsat vysněný domov, popisovali domy, ale nedokázali si k nim přiřadit žádnou atmosféru, prožitek či emoce. Domov popisovali jako: *„velkou vilu“* (SM), nebo *„krásnej barák“* (AM).

V otázce finanční přípravy na osamostatnění se všichni respondenti shodli, že si zatím nešetří peníze a ani neví, na co by si je šetřit měli. VŽ zmínila: *„Jak dodělám školu, pak budu chodit do práce, nepotřebuju si šetřit, když budu vydělávat.“*, dle SŽ: *„peníze zatím neřeším, to budu řešit, až to přijde“*, SM: *„Nešetřím si nic, mám čas nad tím přemýšlet, to až budu starší.“*

Ohledně bydlení se respondenti vyjadřovali různě. Někdo spoléhá na dětský domov *„oni by mi zařídili třeba ubytovnu“* (SŽ), někdo na rodinu *„to budu moct jít k mámě“* (SM), někdo sám na sebe *„to nějak vymyslím“* (VŽ).

Všichni respondenti mají zkrslené představy o tom, co bude po odchodu z DD potřeba zařídit a na co se připravit. Neví, jakým způsobem si sehnat práci, bydlení, jak komunikovat s úřady, jak hospodařit s penězi atp. Často v odpovědích spoléhali na pomoc druhých. Budoucnost je pro ně daleko a nepovažují za důležité se jí zabývat, spoléhají na osud a na to, že to nějak dopadne. Respondenti nemají přímou zkušenost s řešením těchto skutečností, tudíž mají zkrslené představy o tom, na co se musí dospělý člověk připravit.

Subkategorie: Individuální cíle

Kódy: mít dům, koupit si auto, bohatství, nejasná představa plánů

Sny a cíle respondentů se soustřeďují především k materiálním věcem. SM: *„Chci bydlet v Americe, v Miami. Měl bych tam velkou vilu a tak. Chtěl bych mít fakt hodně peněz.“*, SŽ: *„Chtěla bych mít auto a takový normální rodinný dům.“*, VŽ: *„Chci mít hodně peněz, ať si můžu koupit co budu chtít.“* Všichni respondenti jako své sny a cíle uváděli podobné materialistické věci jako peníze, auto, dům atp. Nikdo z nich svůj zájem nesoustředil

k abstraktním pojmům jako je přátelství, láska, rodina, úspěch, uznání, bezpečí. Zhodnotíme-li tuto skutečnost dle hierarchie potřeb, je zřejmé, že se mladiství soustředí především na uspokojení nejnižší potřeby v žebříčku – fyziologické potřeby. Do fyziologických potřeb řadíme potravu, oděv, bydlení, sexuální potřeby a další. Potřeby na vyšších úrovních jako je potřeba jistoty a bezpečí, společenské potřeby, potřeba uznání a ocenění či potřeba seberealizace není vědomě pro děti z dětských domovů důležitá. Avšak PM v daném rozhovoru dodal: *„Mám v životě nějaké plány, ale nikdy s tím nejsem spokojenej. Zajímá mě hodně věci, ale neshodnu se na jednom.“*

3.7 Diskuse výsledků

DVO1: Jakým způsobem děti z dětského domova reflektují své potřeby, a jakým způsobem dále hodnotí jejich naplnění?

V DD děti pociťují především materiální zajištění, které vede k zajištění fyziologických potřeb. Odpovídali, že po materiální stránce mají vše, co potřebují. Dále zmiňují, že dostávají kapesné, takže pokud si něco přejí, můžou si to pořídit z kapesného nebo se domluvit se zaměstnanci DD. Nicméně, kapesné využívají především k útratě a nikdo z respondentů si kapesné nešetří, a to především z důvodu daleké budoucnosti.

Potřeby, které u respondentů nejsou dostatečně naplněny mají především abstraktní charakter. Jde především o schopnost důvěřovat, pocit lásky a náklonnosti. I přes dobré vztahy s dospělými, především vychovateli a učiteli, u nich postrádají hlubší pouto. Spoléhají se především sami na sebe. 3 respondenti z 5 věří sami v sebe, jiní jsou pasivnější, nevěří si a mají sníženou sebeúctu. Pozitivní příklad uznání uvedli 4 z 5 respondentů, ale i přesto 2 z nich nevěří sami v sebe. Respondenti ve svých odpovědích zmiňují, že mají důvěrné a dobré vztahy vytvořeny především s ostatními kamarády z DD.

DVO2: Jakým způsobem děti z dětského domova rozumí pojmu seberealizace a do jaké míry tuhle potřebu považují za důležitou v jejich životě?

Z rozhovorů vychází, že jsou děti schopny poradit si, nebo spíše berou schopnost poradit si jako nepostradatelnou, neboť by je nikdo jiný nepochopil, či jim neporadil. Respondenti považují za nejlepší, řešit si všechny záležitosti sami, a nedůvěřují schopnostem vychovatelů či jiných dospělých. Nicméně, většinou dospělé ani o radu nežádají, neboť už dopředu nevěří, že by jim mohli pomoci a tudíž jim ani nedají šanci.

Mladiství se seberealizují především v zajištěných svých fyziologických potřeb. Jsou schopni uvařit, uklidit, nakoupit, kdy tyto činnosti berou za základní při péči o sebe i druhé. Při vaření jsou kreativní, tato činnost je baví a užívají si ji. Úklid řeší efektivně a považují ho za svoji povinnost, pokud chtějí žít v hezkém a zdravém prostředí. Při nákupu jsou schopni používat peníze, i hodnotit ceny a počítat výdaje. Jsou schopni naplno pečovat o svůj vzhled i hygienu, jsou silní v sebeobslužných dovednostech a schopni vzájemně si pomáhat. Školní povinnosti si plní svědomitě, avšak nejsou pro ně tolik zábavné a nemohou se u nich projevat tak, jako ve škole, kde učitelé podněcují aktivitu žáků a oni jsou schopni lépe pracovat a soustředit se nad zadanými úkoly a pracemi.

Pojmu seberealizace rozuměli mladiství rozdílně. 3 respondenti z 5 dokázali z části, nebo alespoň svými slovy popsat, co seberealizace znamená. 2 respondenti z 5 nevěděli, co si pod tímto pojmem představit. V následujících rozhovorech byli děti vedeny k uvědomění si vlastního potenciálu a důležitosti využívání vlastních schopností a vloh. Respondenti, kteří pojmu seberealizace rozuměli, byli schopni uvědomit si své schopnosti a potenciál. Zbýlí 2 respondenti uvedli, že nemají potřebu vlastní potenciál využívat, ale domnívají se, že toho budou schopni v budoucnosti.

DVO3: Jakým způsobem tráví děti z dětských domovů svůj volný čas, jakým způsobem se realizují v zájmových činnostech v DD i mimo něj?

Mezi hlavní zájmové a odpočinkové činnosti řadili respondenti sportovní aktivity a volný čas trávený s kamarády. Chlapci dále uvedli, že je baví technické práce a informační technologie. Co se týká jiných zájmových činností jako je např. věda, umění, hudba, cestování a cizí jazyky, četba, respondenti neprojeví žádný zájem o jinou zájmovou činnost. Jde tedy o velmi jednostranný projev zájmu všech respondentů. Z rozhovorů vychází, že nemají přehled o jiných zájmových činnostech. V tomto případě hraje velkou roli samotná aktivita a vůle mladistvého. Z rozhovorů vyplývá, že DD dostatečně nemotivuje děti k zájmovým činnostem. Děti neví, jaké mají možnosti, čemu by se mohli věnovat. DD podporuje navštěvování zájmových aktivit dětí, ale neangažuje se v jejich zprostředkování dětem. Děti, které se k zájmovým (převážně sportovním) činnostem dostali, tak pouze svou vlastní vůlí, nebo díky svým přátelům, či škole. Školy, které mladiství navštěvují podporují a propagují zájmové vzdělávání na dané škole. Děti přesně ví, jaké kroužky ve škole mohou navštěvovat. Ve školách jsou informováni převážně učiteli, vychovateli v družině, nebo mohou informace nalézt na stanovených nástěnkách. Kroužky, které nejsou pod záštitou školy jsou pro děti těžko dohledatelné. Musí se samostatně angažovat v hledání možností např. na internetu, od kamarádů atp. Velkou roli zde hraje sebemotivace. Pokud děti nějaká zájmová činnost zaujme, jsou schopni si sami poradit a zařídit si vše potřebné, aby se jí mohli věnovat. DD takové chování podporuje, vede děti v nějaké míře k zapojení vlastního úsilí a schopností. Je však důležité, brát v potaz individualitu každého dítěte. Každé dítě má odlišné osobnostní rysy. Průbojně, extrovertně a energické si v takových situacích poradí vždy lépe, než dítě introvertně, bojácně a nedůvěřivé.

DVO4: Jaké faktory ovlivňují motivaci dětí z dětského domova?

V odpovědích ohledně motivace respondenti uvedli, že je motivují především peníze a jejich zisk. Pokud srovnáme tyto odpovědi s odpověďmi ohledně přípravy na samostatný život a z pohledu jejich finanční gramotnosti, zjišťujeme, že mladiství považují peníze za nejdůležitější prvek v jejich budoucnosti, ale z jejich odpovědí usuzujeme, že tématu financí nerozumějí. Tudíž je důležité zaměřit se na porozumění a pochopení, jak peníze vydělávat, jak s nimi hospodařit, jak je chránit, tvořit si finanční rezervu, znát jejich hodnotu (rozumět pojmu inflace atp.). Je přínosné, aby se s takovými činnostmi seznamovali ihned, jakmile začnou nějaké peníze mít, aby co nejlépe pochopili jejich hodnotu a funkce. Spokojenost a štěstí, jsou po penězích a bohatství, nejdůležitějším motivačním faktorem. Spokojenost je hodnocením současného stavu štěstí v lidském prožívání. Spokojenost vychází z míry uspokojení lidských potřeb. Seberealizace jako nejvyšší lidská potřeba v hierarchii potřeb značně přispívá k lidské spokojenosti. Potřeba využívání vlastního potenciálu a schopností v řešení různých situací značně přispívá ke spokojenosti a sebeúctě člověka.

DVO5: Jakým způsobem se děti z dětských domovů připravují na samostatný život?

Při řešení různých situací mladiství převážně nechodí pro radu k zaměstnancům DD. Je to především z toho důvodu, že v nich nemají dostatečnou důvěru a nezajímají je jejich odpovědi. Jedním z důvodů může být nedostatečné vytvoření emocionálních vztahů, kdy se mladiství nechtějí s vychovateli poradit, či se jim s něčím svěřit. Dalším možným důvodem je vytváření domněnek, že jim vychovatelé nejsou schopni pomoci. To však nemůžou vědět, pokud jim nedají šanci. Tudíž na sebe mladiství kladou vysoké nároky v řešení nastalých situací. Pokud si však neví rady, buď záležitost přestanou řešit úplně, nebo se naopak začnou více stresovat a trápit, což může vést k frustraci či deprivaci, které jsou u dětí z DD častým jevem. Na jednu stranu je pozitivní, že se mladiství ve svých řešeních na sebe spoléhají, což vede k seberealizaci. Mnohdy jsou si děti opravdu schopny poradit vlastními silami a při řešení jsou schopni plně využívat svůj potenciál. Avšak na stranu druhou, nemají-li dostatek poznatků a zkušeností, jak některé situace řešit, často při řešení situací rezignují a přestanou se zajímat i o takové záležitosti, které jim napomáhají v jejich rozvoji.

V otázce finanční přípravy na osamostatnění se respondenti shodují, že si peníze nešetří a nepokládají to za důležité. Z rozhovorů vyplývá, že bohatství a peníze jsou pro ně hlavní motivací v životě, avšak nerozumí tomu, jak peníze vydělat, jak s nimi hospodařit, nakládat a tvořit si finanční rezervy.

Ohledně zajištění bydlení děti spoléhají na to, že jim rodina, nebo DD pomůže ubytování zařídit. Někteří spoléhají sami na sebe, při otázce, jak by reálně dokázali bydlení zařídit a co je k tomu potřeba, nevěděli.

Všichni respondenti mají představu o svém budoucím povolání. U 4 respondentů z 5 vyšlo najevo, že jim tato zaměstnání někdo doporučil a oni se pro ně dobrovolně rozhodli. 1 respondent uvedl, že i přes naléhání okolí ke změně povolání si stojí za svým a chce dělat to, pro co se vnitřně rozhodl.

Všichni respondenti si váží vzdělání a škola je pro ně dobrým zpestřením každodenního života. Baví je se dozvídat něco nového, trávit čas s kamarády a spolužáky a oceňovat učitele za jejich schopnosti.

Všichni respondenti oceňují své kamarády a spolubydlící z rodinných skupin. Váží si jejich vzájemné pomoci a považují ji za důležitou.

Ve všech otázkách týkajících se přípravy na samostatný život jako je zaměstnání, bydlení, finance, komunikace s úřady, cestování atp. respondenti uvedli, že pro ně aktuálně není prioritní se těmito záležitostmi zabývat a na cokoliv se připravovat. Respondenti považují budoucnost za dalekou a prozatím pro ně není důležité nad ní přemýšlet. Většina věří, že si budou schopni poradit a vše vyřešit a zařídit, ale při dalším dotazování, jak reálně by postupovali, nebyli schopni odpovědět.

HVO: Co ovlivňuje potřebu seberealizace u dětí z dětských domovů?

Ústředním konceptem, který se dotýká všech kategorií je převážně daleká budoucnost a dostatek času. Ústředním procesem, který nám napomáhá pochopit nedostatečnou motivaci k seberealizaci a pochopení daného pojmu je především odkládání povinností a zodpovědnosti z důvodu vnímání daleké budoucnosti u dětí z DD.

V otázce seberealizace je důležité pochopit, že každý člověk má určité specifické schopnosti a dovednosti, které má potřebu využívat více nežli jiné. Neboť je každý jedinec individuálním jedincem s rozdílnými charakteristickými rysy, každý dosáhne potřeby seberealizace v jiném období jeho života. V DD je však potřebné děti s pojmem seberealizace seznámit, aby si byli vědomi svých potřeb a schopni tyto potřeby uspokojovat a dál rozvíjet své schopnosti a dovednosti.

4 ZÁVĚR

Cílem práce bylo zjistit, co ovlivňuje potřebu seberealizace u dětí z DD. Vyšlo najevo, že děti z DD příliš nepřemýšlí o budoucnosti. Vidí budoucnost jako něco vzdáleného, čím se není třeba v dohledné době zabývat. Nepřemýšlí v souvislostech a nedokážou si představit, jaký bude život po jejich odchodu z DD. Soustředí se na přítomnost a otázky ohledně samostatného života budou řešit tehdy, až to bude potřeba. Nicméně, děti nepocitují strach z budoucnosti. Věří tomu, že si dokážou poradit, nebo spoléhají na pomoc ostatních – rodiny, DD, přátel. Všichni mají představu o tom, čemu by se chtěli v budoucnosti věnovat. Hlavním motivačním faktorem je pro ně vidina výdělku. Peníze staví do popředí před lidské štěstí a spokojenost. Za další motivační faktory, které v daném výzkumu pozorujeme, označujeme především schopnost poradit si, soběstačnost, důvěru ve vlastní schopnosti. Velkou mírou tomu přispívá pochvala a ocenění okolí – vychovatelů, učitelů, přátel atp. Potřebě seberealizace děti rozumí různě, avšak toto chápání záleží na jejich zkušenostech, dovednostech a individuálních charakteristických rysech.

Práce by mohla být přínosem pro studenty pedagogických oborů, i pro pedagogy samotné. Dále by mohla přinést nové podněty vychovatelům, školním psychologům, sociálním pracovníkům a všem, kteří se v nějaké míře podílejí na výchově dětí z dětských domovů. Zaměstnanci dětských domovů se mohou inspirovat projekty, které napomáhají procesu osamostatnění a přiblížit jim, jak s dětmi z DD pracovat, jak je motivovat, aby je přivedli k potřebě seberealizace, tedy využívání vlastních vloh a potenciálu v životě. Především však by pomohla dětem z dětských domovů zhodnotit jejich aktuální situaci, jejich dostatečnou či naopak nedostatečnou přípravu a motivovat je k tomu, aby se více angažovali v přípravě na osamostatnění a byli schopni rozpoznávat své potřeby a samostatně jednat a rozhodovat. Dále by práce dětem z dětských domovů mohla přinést nové poznatky ohledně záležitostí týkajících se odchodu z DD. Jde především o zajištění bydlení, finanční gramotnost, uplatnění se na pracovním trhu, komunikace s úřady atp.

ABSTRAKT

Diplomová práce je zaměřena na problematiku motivace dětí z dětských domovů k seberealizaci. Zkoumá cílovou skupinu mládeže, popisuje jejich výchovný a vzdělávací program, na kterém se podílí vychovatelé dětských domovů, pedagogové školních a mimoškolních zařízení, rodina a další činitelé podílející se na výchově. Definuje a popisuje lidské potřeby a jejich naplňování v dětském domově. Dále se zabývá problémy ústavní výchovy, které nevedou děti k uplatňování vlastního nadání, seberochoje a seberealizaci. V neposlední řadě se zabývá projekty neziskových organizací, které se věnují práci s dětmi z dětských domovů.

Cílem práce je prozkoumat oblast seberealizace dětí a mládeže z dětských domovů a faktory motivace, které potřebu seberealizace ovlivňují. Dalším cílem je zjistit a porovnat přípravu mladých dospělých na samostatný život a možnosti uplatnění v pracovní sféře i osobním životě. Hlavním cílem je zjistit, co ovlivňuje potřebu seberealizace u dětí z dětských domovů k plnému využívání vlastních schopností a potenciálu – též seberealizaci.

Klíčové slova: Seberealizace, Osobní rozvoj, Motivace, Příprava na život, Dětský domov, Pracovní uplatnění, Neziskové organizace, Projekty

SUMMARY

The thesis addresses the issues of motivating children from institutional care towards self-actualisation. It focuses on a target group of young people, describing their developmental and educational program with inputs from child-care workers from children's homes, educators from school and non-school environments, family and other actors contributing to their development. It defines and describes human needs and how they are met in institutional care. Moreover, the thesis deals with problems of institutional care that does not motivate children to pursue their talents, self-development and self-actualisation. Finally, the thesis discusses projects run by non-profit organisations dealing with children from children's homes.

The objective of the thesis is to explore the area of self-actualisation of children and young people from institutional care and drive factors that affect the need for self-actualisation. It also aims to determine and compare how well young adults are prepared for independent life and what possibilities they have to prosper both at work and in their personal life. The primary objective is to find out what is needed for children's self-realization from children from institutional care are led to make full use of their abilities and potential – i.e. to self-actualise themselves.

Key words: Self-actualisation, Personal development, Motivation, Preparation for life, Institutional care for children, Job perspectives, Non-profit organisations, Projects

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BĚHOUNKOVÁ, Leona. *Fenomén odchodu do samostatného života dítěte vyrůstajícího v náhradní výchovné péči*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a Klinika adiktologie, 1. lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Praze a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze ve vydavatelství Togga, 2012. ISBN 978-80-87652-87-9.

BŮŽEK, Antonín a Jan MICHALÍK. Informatorium (nejen) o právech dítěte se zřetelem k otázkám výchovy a vzdělávání. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 2000. ISBN 80-244-0054-5.

CELÁ, Jarmila a Štefan CHUDÝ. Kapitoly z teorie výchovy. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2006. Učební testy vysokých škol.

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

ČÁP, Jan. Psychologie výchovy a vyučování. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7066-534-3.

ČÁP, Jan. Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy. Praha: ISV, 1996, 302 s. Psychologie. ISBN 80-85866-15-3.

GIDDENS, Anthony. Sociologie. Vyd. 1. Praha: Argo, 1999, 595 s. ISBN 80-7203-124-4.

GRECMANOVÁ, Helena. Obecná pedagogika II. Olomouc: Hanex, 1998, 192 s. Edukace. ISBN 808578324X.

HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-473-1.

HELUS, Z. (2004). Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče. Praha: Portál.

HELUS, Z. Psychologie školní úspěšnosti žáků. Praha: SPN, 1979. Knižnice psychologické literatury.

HOSKOVEC, Jiří, Milan NAKONEČNÝ a Miluše SEDLÁKOVÁ. Psychologie XX. století: některé významné směry a školy. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0300-4.

JANIŠ, Kamil, Blahoslav KRAUS a Pavel VACEK. Kapitoly ze základů pedagogiky: studijní text. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-019-1.

JÁNSKÝ, P. (2004). Problémové dítě a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních. Hradec Králové: Gaudeamus.

JŮVA, Vladimír a Čestmír LIŠKAŘ. Úvod do srovnávací pedagogiky: vysokoškolská učebnice pro posl. fakult připravujících učitele. Praha: SPN, 1982. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství).

KASANOVA, A. Sprievodca sociálneho pracovníka: I. Rodina a deti. Nitra: UKF, 2008, 162 s. ISBN 978-80-8094-277-9.

KONEČNÝ, J. Obecná psychologie. In KONEČNÝ, J., URBANOVSKÁ, E. Psychologie pro učitele. Olomouc: UP, 2002. s. 5-49. ISBN 80-244-0554/7

KOŠČ, M. Základy psychológie. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2009, 120 s. ISBN 978-80-10-03055-2

KOVAŘÍK, Jiří, Věduna BUBLEOVÁ a Kateřina ŠLESINGEROVÁ. Náhradní rodinná péče v praxi. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-957-7.

KUBÍČKOVÁ, Hana. Dítě - rodina - instituce, aneb, Jak neztratit budoucnost. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7464-017-9.

LABÁTH, V. Rezidenciálna starostlivosť. Občianske združenie Sociálna práca, 2004, ISBN 80-89185-03-7.

LINHART, Josef. Základy obecné psychologie. 2. upr. a dopl. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství).

LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA, 1999. Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-205-x.

LUKŠÍK, I. 2014, Rezidenciálna reziliencia - kontextuálna povaha psychologických konštruktov In: Komunitná psychológia na Slovensku, Fakulta sociálnych a ekonomických vied, UK, [online] [cit. 2017-10-26]. dostupné na: < <https://fse.uniba.sk>

MATĚJČEK, Z. (1989). Rodiče a děti. Praha: Avicenum. 335 s.

MATĚJČEK, Z. (1994). O rodině vlastní, nevlastní a náhradní. Praha: Portál.

MATĚJČEK, Z., a i., Náhradní rodinná péče, Praha, 1999. 156 s. ISBN 80-7178-304-8.

MATOUŠEK, Oldřich a Andrea KROFTOVÁ. Mládež a delikvence. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2003, 340 s. ISBN 80-7178-771-X.

MATOUŠEK, Oldřich, 1999. Ústavní péče. Vyd. 2. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 80-85850-08-7.

MÜHLPACHR, Pavel, 2001. Vývoj ústavní péče. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-2512-3.

NAKONEČNÝ, Milan, 1997. Encyklopedie obecné psychologie. Praha: Academia. ISBN 8020006257.

NAKONEČNÝ, Milan, 2009. Psychologie osobnosti. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1680-5.

NAKONEČNÝ, Milan. Sociální psychologie. Praha: Academia, 2014. 978-80-200-1679-9

PALÁN, Z. Lidské zdroje - výkladoý slovník. Praha: Academia, 2002, 282 s. ISBN 80-200-0950-7.

PALOUŠ, Radim. Čas výchovy. Praha: SPN, 1991. ISBN 80-04-25415-2.

PÁVKOVÁ, J., et al. (2008). Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času (4th ed.). Praha: Portál.

PÁVKOVÁ, Jiřina, Hájek B., Hofbauer B., Hrdličková V., Pavlíková A. Pedagogika volného času. Praha: Portál. 2008, 224 s. ISBN 978-80-7367-423-6.

PÁVKOVÁ, Jiřina. Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-295-5.

PETRUSEK, Miloslav, Hana MAŘÍKOVÁ a Alena VODÁKOVÁ. Velký sociologický slovník. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-311-3.

PLAMÍNEK, Jiří. Tajemství motivace: jak zařídit, aby pro vás lidé rádi pracovali. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2010. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-3447-7.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

ROHÁČEK, M., 2000. Profesionálny rodič alebo guľatá kocka, Sprievodca profesionálnou náhradnou vychovou v rodine, Návrat [online] [cit. 2017-10-26]. dostupné na: < http://www.navrat.sk/data/files/publikacie/Profesionalny_rodic_alebo_gulata_kocka.pdf >

ŘÍČAN, Pavel. Psychologie náboženství a spirituality. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-312-3.

ŘIHÁČEK, Tomáš, Ivo ČERMÁK a Roman HYTYCH. Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6382-2.

SVOBODOVÁ, Jarmila a Bohumíra ŠMAHELOVÁ. Kapitoly z obecné pedagogiky. Brno: MSD, 2007. ISBN 978-80-86633-81-7.

ŠKOVIERA, Albín. Dilemata náhradní výchovy. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-318-5.

STEIN, M., MUNRO, R. Young Peoples Transitions, from Care to Adulthood. Research and Practice. London and Philadelphia: Jessica Kingley Publishes, 2008. ISBN 978-1-84310-610-4.

ŠTIKOVÁ, Gabriela, Dominika ŠENKOVÁ a Marcela BELICOVÁ. Fenomén dítěte v systému, aneb, Teorie a praxe náhradní rodinné výchovy. Ilustroval Václav RÁŽ. [Praha]: Yourchance, 2020. ISBN 978-80-906954-6-7.

VÁGNEROVÁ, Marie. Psychopatologie pro pomáhající profese: variabilita a patologie lidské psychiky. Vyd. 3. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-678-0.

VOJTOVÁ, Věra a Petr FUČÍK. Předcházení problémům v chování žáků: dotazník pro žáky. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-66-8.

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

ZELINA, M., Strategie a metody rozvoja osobnosti dieťaťa. Bratislava: Iris, 1996, 228 s. ISBN 80-08-00281-6.

WEBOVÉ STRÁNKY

Projekty – NTMd.NTMD – Nadace Terezy Maxové[online]. Copyright © [cit. 21.04.2022]. Dostupné z:<https://nadaceterezymaxove.cz/nase-pomoc/projekty/>

Pomáháme s finanční výukou učitelům, rodičům i seniorům | Abeceda peněz.301 Moved Permanently[online]. Copyright © Česká spořitelna, a.s. Všechna práva vyhrazena. [cit. 21.04.2022]. Dostupné z:<https://www.abecedapenez.cz/cs/uvod>

Program Na cestě - Sdružení D Olomouc.*Interaktivní prožitkové programy - Sdružení D Olomouc*[online]. Copyright © 2022, [cit. 21.04.2022]. Dostupné z:<https://www.sdruzenid.cz/program-na-ceste>

Restart – NFVK.NFVK – Nadační fond[online]. Copyright © 2019 [cit. 21.04.2022]. Dostupné z:<https://www.nfvk.cz/restart/>