

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
ÚSTAV PEDAGOGIKY A SOCIÁLNÍCH STUDIÍ

Bakalářská práce

Jandová Kristina

Rozvoj osobnosti dítěte v dětském domově

Olomouc 2021

Vedoucí práce: Mgr. Dagmar Pitnerová, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedenou literaturu a zdroje.

V Olomouci dne

Podpis:.....

Poděkování

Děkuji mé vedoucí práce Mgr. Dagmar Pitnerová, Ph.D. Dále chci poděkovat dětským domovům, které mi umožnily provést rozhovor s jejich pracovníky. Nakonec chci poděkovat své rodině, která mi věřila a dopomohla mi k dokončení práce.

Anotace

Jméno a příjmení	Jandová Kristina
Katedra	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce	Dagmar Pitnerová
Rok obhajoby	2021

Název práce	Rozvoj osobnosti dětí v dětském domově
Název v angličtině	Development of the personality of the child in the orphanage.
Anotace práce	Bakalářská práce se zabývá rozvojem osobnosti dětí v dětském domově v Moravskoslezském kraji. V teoretické části se věnuje psychickému vývoji dítěte od předškolního věku do dospívání. Dále se zabývá dětskými domovy v Moravskoslezském kraji. Nejvíce se zaměřuje na osobnost. Konkrétně na inteligenci, temperament a motivaci. Praktická část se zabývá vývojem těchto rysů osobnosti. Jak tyto rysy ovlivňují rozvoj osobnosti. Výzkumné šetření je provedeno metodou rozhovoru.
Klíčová slova	Inteligence, Temperament, Motivace, Dětský domov, Psychický vývoj
Anotace v angličtině	The bachelor's thesis deals with the development of children's personalities in the orphanage in the Moravian-Silesian region. In the theoretical part we focus on the psychological development of the child from preschool age to adolescence. He also deals with children's homes in the Moravian-Silesian region. It focuses mostly on

	<p>personality. Specifically on intelligence, temperament and motivation. The practical part deals with the development of these personality traits. How these traits affect personality development. The research is proven by the method of interview.</p>
Klíčová slova v angličtině	<p>Intelligence, Temperament, Motivation, Children's Home, Mental Development</p>
Rozsah práce	<p>53 stran</p>
Jazyk	<p>Čeština</p>

Obsah

Anotace.....	4
Úvod.....	7
Teoretická část.....	8
1 Osobnost.....	9
1.1 Struktura osobnosti.....	11
2 Vývoj dítěte.....	14
2.1 Předškolní věk.....	16
2.2 Mladší školní věk.....	19
2.3 Dospívání.....	22
3 Dětské domovy v ČR.....	25
3.1 Rozvoj osobnosti dětí v dětském domově.....	27
3.2 Dětské domovy v Moravskoslezském kraji.....	30
Empirická část.....	33
4 Výzkumné šetření.....	34
4.1 Cíle, metodologie, organizace výzkumného šetření.....	34
4.2 Vlastní výzkumné šetření.....	37
4.3 Interpretace rozhovorů.....	37
4.4 Závěr výzkumného šetření.....	49
Závěr.....	51
Seznam odborných zdrojů.....	52

Úvod

Dětský domov, jedno ze zařízení ústavní výchovy. Zařízení, které se stará o děti, o které se nebyli schopni postarat jejich biologičtí rodiče, a nebyla u nich možnost jiné náhradní péče. V dětských domovech žije kolem 5000 dětí od 3 let věku do 18, v některých případech 26 let věku. Žádné z těchto dětí nemá klasické rodinné zázemí, jaké známe z klasické rodiny.

Každé dítě ať v rodině či dětském domově má právo na rozvoj své vlastní osobnosti. Osobnost je jednou z nejkompexnějších složek našeho vědomí. Rozvoj osobnosti probíhá zároveň s dětským psychickým vývojem.

Cíle mé práce jsem rozdělila na hlavní a dílčí cíle. Mými dílčími cíli jsou seznámit čtenáře s termíny jako je osobnost, rozvoj osobnosti, psychický vývoj jedince. Dále bude mým úkolem seznámit čtenáře s dětskými domovy v Moravskoslezském kraji a s jejich působením. Mým hlavním cílem bude zjistit, jak se podle vychovatele rozvíjí osobnost a její konkrétní rysy (inteligence, temperament, motivace).

V teoretické části se zaměřím na vymezení osobnosti a vývojové psychologie dítěte. Dále se zaměřím na právní systém ústavní péče konkrétně dětských domovů. V neposlední řadě se zaměřím na dětské domovy v Moravskoslezském kraji.

V praktické části mé bakalářské práce použiji výzkumnou metodu rozhovoru, díky které se budu snažit zjistit, jak vychovatelé přistupují ke konkrétním rysům osobnosti a jak s nimi pracují. Dále jak tyto rysy ovlivňují vývoj osobnosti. Rozhovor bude proveden s pracovníky dětských domovů v Moravskoslezském kraji.

Danou problematikou se v ČR zabývá: Zdeňek MATĚJÍČEK, Richard JEDLIČKA, Marie VAGNEROVÁ, Pavel ŘÍČAN. V zahraničí se danou problematikou zabývá John BOWLBY, Mary AINSWORTHOVÁ.

Teoretická část

1 Osobnost

Osobnost je souborem nejdůležitějších schopností a dovedností nás lidí. Díky působení těchto schopností a dovedností, se každý z nás může považovat za jedinečnou a individuální bytost. Osobnost tvoří naše JÁ, tvoří naše názory na okolní svět a nutí nás přemýšlet nad sebou samým a našimi projevy vůči okolnímu světu. Naše osobnost utváří naše myšlení a naše projevy, dává nám dispozici k tomu, být někým.

Osobnost je velmi komplikovaná složka našeho vědomí. Osobnost utváří naše chování a z toho důvodu je zkoumána vícero vědními obory, kvůli tomu existuje široký náhled na tuto disciplínu. Zde jsou uvedeny definice na základě těchto oborů: sociologie, pedagogika, psychologie, filozofie, medicína a také teologie.

Z hlediska sociologie je samotný jedinec brán jako osobnost. Sociologie se nejvíce zabývá osobností jedince jako základní stavební jednotkou celé sociální skupiny.(ŘÍČAN, 2007, s. 15). Jedinec, pro sociologii, není zajímavý sám o sobě, ale je zajímavý jako člen určité společnosti, vrstvy, sociální skupiny (SMÉKAL, 2009, s.19.). Společnost utváří naši osobnost, podle sociologie však nejen utváří, ale také vymezuje naši osobnost. Jen díky srovnání s ostatními jedinci, můžeme vidět rozdíly v naší osobnosti. Nejvíce se sociologie o osobnosti dozvídá ze společenských vazeb a z interakce mezi lidmi (BALCAR, 1983).

Pedagogika chápe osobnost jako východisko, podmínku a cíl výchovy. Pedagogika jako věda o cílevědomém formování a rozvíjení osobnosti, v každé době vyjadřuje představu dané doby o ideální osobnosti. Učitelé i vychovatelé jsou vedeni k tomu, aby takovou osobnost formovali. Osobnost v pravém slova smyslu je vzdělaný a vychovaný člověk (SMÉKAL, 2009, s. 14). Každý pedagog, ať už záměrně nebo bezděčně, utváří osobnost dítěte. Už jen svoji vlastní osobností a chováním jde příkladem. Učitel je obvykle první cizí osoba (po rodině), která má velký vliv na utváření osobnosti dítěte. Děti často od pedagogů odkoukávají vzorce chování, je to jiný příklad než ten, který nacházejí doma v rodině. Pedagog má také za úkol rozrušit nežádoucí komplexy z domova a místo nich vytvořit nové zdravé, které umožní dítěti se lépe zapsat do společnosti (ŘÍČAN, 2007, s. 18).

Nejvíce se problematikou osobnosti zabývá obor psychologie, kde vznikl samostatný podobor tzv. Psychologie osobnosti. Psychologie osobnosti je ucelený obor, který má jasně dané pojmy, metody a je zde jasně vymezené pole působnosti (ŘÍČAN, 2007, s. 9). Psychologie osobnosti se zabývá rozdíly mezi jednotlivými osobnostmi. Zkoumá odlišnost i podobnost v lidském vědomí a jednání, vysvětluje na základě vnějších a vnitřních skutečností proč tomu tak je.

Psychologie osobnosti nám pomáhá lépe porozumět konkrétnímu jedinci ve všech oblastech jeho života (sociální, duchovní, vnitřního prožívání). (SMÉKAL, 2009, s. 12). Psychologie osobnosti odpovídá na otázky, jak a proč jedinec prožívá situaci a působí na situaci. (CAKIRPALOGLU, 2012, s. 13).

Filozofie se osobností jedince zabývá už od starověku. Platón, řecký filozof, vytvořil první teorii osobnosti v historii. Osobnost dělil na rozum, smělost a žádostivost, což pro něj byli tři vlastnosti lidské individuality. To znamená, že právě tyto tři vlastnosti nás činí jedinečnými a odlišnými od ostatních lidí i zvířat. V moderní době se nachází ve filozofii spousta odvětví, zabývajících se osobností jedince např.: existencialismus, fenomenologie. V moderní filozofii se největší pozornost klade na individualismus osobnosti jedince a jeho vnitřní svět. Nejvyšší hodnota lidské osobnosti je její svobodný a přirozený rozvoj. (ŘÍČAN, 2007, s. 19)

Také medicína se zabývá osobností jedince a to převážně jejími poruchami a odchylkami. V holistickém přístupu medicíny je každé onemocnění považováno zároveň za záležitost fyzickou i psychickou. V dnešní době, kdy je spousta nemocí psychosomatických, je kladem mnohem větší důraz na práci s osobností pacienta. Osobnost jedince hraje důležitou roli v boji proti psychosomatické nemoci. Také většina duševních poruch jsou zároveň poruchami osobnostmi (ŘÍČAN 2007, s. 17).

Teologie, nauka o bohu, pojednává o attributech Boha jako o absolutní a ideální podobě osobnosti jedince. Každé z náboženství má jiné atributy a předpoklady podoby Boha, které přímo ovlivňují rozvoj osobnosti jedince. Jako příklad si můžeme vzít desatero přikázání. I. C. G. Jung odvodil své archetypy z osobnosti bohů, a tvrdil, že božstva dávají pochopit různé aspekty vědomí a jednání osobnosti (SMÉKAL, 2009, s. 13). Lidé ve službách Boha měli často příležitost důvěrně poznat své věřící při zpovědi. Mohli kriticky uvažovat o dynamice lidského nitra a důvody jejich jednání. Díky tomu se mohli zabývat rozvojem nebo degradací osobnosti jedince. (ŘÍČAN, 2007, s. 19)

Každý ze zmíněných oborů je pro poznání osobnosti a jejího rozvoje důležitý. Měli by nám ukazovat, jak moc komplexní a jedinečná osobnost je.

1.1 Struktura osobnosti

Osobnost se skládá z nejrůznějších vlastností a dovedností. Souhrn všech těchto činitelů nám tvoří unikátní a jedinečnou osobnost. Každá osobnost je jiná, i přesto že její majitelé vyrůstali ve stejném prostředí, či měli stejné rodiče.

Každý autor má trochu jinou představu, které schopnosti a dovednosti tvoří naši osobnost. První čtyři složky osobnosti uvádějí většinou stejné. Těmi jsou inteligence, temperament, motivace a morálka, či jinak nazvaná mravní výchova.

Velmi obecné a zajímavé složky osobnosti uvádí Smékal in Mareš. Ten uvádí šest složek osobnosti: *stavba těla, temperament, zaměřenost, Schopnosti a dovednosti, Charakter a životní dráha* (MAREŠ, 2012, s. 38)

Inteligence

Když se řekne pojem inteligence, je nutné zmínit už velmi známý pojem IQ, tedy pojem inteligenční kvocient, který nám v roce 1912 zavedl německý psycholog Wiliam Stern. Předtím byl znám pouze termín mentální věk, kterým se zabývali Alfred Binet a Theodor Simon, ti také vytvořili první testy měření inteligence. IQ má jasně dané rozhraní díky Gaussově křivce. Díky Gaussově křivce a testům inteligence můžeme jasně určit, v jakém stenu (pásmu) se jedinec nachází a můžeme určit úroveň dosažitelných schopností a dovedností. (INTELIGENČNÍ KVOCIENT – online)

Inteligence je jednou z nejkomplicovanějších a nejkompexnějších schopností osobnosti, sama inteligence je totiž kategorií velmi obsáhlou. Inteligence je rovnováha mezi všemi vnitřními pochody jedince, počínající vnímáním, zvykem nebo senzomotorickými mechanismy. Díky inteligenci jsme schopni přijímat a organizovat informace z našich kognitivních funkcí. Na inteligenci bychom neměli nahlížet jen jako na jednotku IQ, ale také na ni nahlížet jako na sociální a emocionální vyzrálost jedince. (PIAGET, 1999, s. 19).

RUISEL (2000) rozděluje 4 druhy inteligence: „*inteligence praktická, sociální inteligence, emoční inteligence a morální inteligence.*“

Poprvé, v roce 1990, použili pojem emoční inteligence Peter Salovey a John Mayer. Popsali tím emoční vlastnosti, které jedinci mohou pomoci s dosažením úspěchu ve své životní nebo pracovní kariéře. Patří k nim: vcítění, vyjádření a pochopení pocitů, objasnění nálady, nezávislost, přizpůsobivost, oblíbenost, schopnost řešit mezilidské problémy, vytrvalost,

laskavost a úcta. Emoční inteligence jde ruku v ruce s rozumovými schopnostmi, navzájem se dynamicky doplňují. (SHAPIRO, 2009).

Jako další teorie může být uvedena teorie mnohonásobné inteligence od amerického psychologa Howarda Gardenrna. Byl zastáncem toho, že pouhé měření IQ dostatečně nezahrnuje všechny důležité oblasti, které by se mohli v inteligenci objevit. Dle této teorie je každý jedinec zaměřený na určitý druh inteligence a nemůže tedy vynikat ve všem. Podle něho existují různé druhy inteligence, těmi jsou: Logicko – matematická, verbálně – jazyková, tělesně - pohybová, vizuálně - prostorová, hudební, interpersonální, intrapersonální, naturalistická, existenciální. Garden byl toho názoru, že každý člověk má v sobě většinu těchto inteligencí, zastoupené v určitém procentu. (GARDENR, 2018)

Motivace

Co je hnací motor člověka? Co upřednostníme a co budeme opomíjet? Odpověď nám nabízí pojem motivace. Motivace je hybnou silou našeho života. Díky motivaci se můžeme zaměřit na určitou činnost a lépe ji splnit. Motivace je tíhnutí jedince k určitým činům, obsahům a cílům (BALCAR, 1983, s. 114)

Motivace je složka naší osobnosti, díky které se neustále posouváme dopředu. Motivaci máme už jako malé děti, od prvního nadechnutí jsme neustále motivováni pohybovat se směrem dopředu.

Motiv je tedy cokoli, co vede k aktivitě, počínaje potřebou potřeby, jež „pohání“ už bičíkovce, a konče touhou obětavého idealisty zachránit celé lidstvo před hrozící ekologickou katastrofou (ŘÍČAN, 2007, s. 97)

Motivace je proces probíhající uvnitř nás, vychází z určité potřeby. Motivace může být endogenní (naše vnitřní motivace – jsem unavený, jdu si odpočinout) nebo exogenní (vnější motivace – finanční odměna za práci). U motivace záleží na předchozích zkušenostech a informacích, díky nim se jedinec může rozhodnout, kde má motivaci větší a kde menší (NAKONEČNÝ, 2014)

Temperament

Pojmem temperament se označuje více vlastností dohromady tzv. temperamentových kvalit. Tyto kvality jsou různé, u konkrétního jedince nemusí být obsaženy všechny tyto kvality, a jsou navzájem nezávislé. Snažíme se charakterizovat temperament jedince, měli bychom ho charakterizovat v různých kvalitách nezávisle na sobě (ŘÍČAN, 2007, s. 63)

Temperament je složkou osobnosti, která je považována za most mezi tělem a osobností a patří k nejprozkoumanějším složkám osobnosti. (SMÉKAL, 2009 s. 189). Slovo temperament pochází z latiny a označuje pojem „správné míšení, správný poměr“. Poprvé použil tento pojem řecký filozof Hippokrates, který se jako první zabýval studiem temperamentu a jeho dílčích složek.

Hippokrates rozdělil temperament do čtyř kategorií podle tělesných tekutin (krev, žluč, černá žluč a sliz). Díky tomu se nám rozlišili základní 4 typy temperamentu, těmi jsou: sangvinik, choleric, melancholik a flegmatik. Tuto teorii dále rozvinul Eysenck. (STUDIUM PSYCHOLOGIE - online)

Nejnámější teorii temperamentu vytvořil H. J. Eysenck. Temperament považuje přímo za osobnost bez její kognitivní složky, tím je myšlena inteligence a mentální schopnosti. Základními rysy temperamentu jsou extraverte – introverte, neuroticismu a psychoticismu, které nejsou na sobě navzájem závislé (PLHÁKOVÁ in BLATNÝ, 2010, s. 27)

Neuroticismus neznamena neurotické onemocnění, pouze jeho vysoký podíl na osobnosti vede k predispozici k těmto onemocněním. (SMÉKAL, 2009, s. 197).

Pojem introverte a extravagance označuje, zda je jedinec zaměřený na vnější svět, nebo vnitřní (PLHÁKOVÁ in BLATNÝ, 2010, s. 28). Introvert se vyznačuje jako klidný, stažený, introspektivní, je zdrženlivý, uzavřený, má málo přátel (ale upřímných) a dává přednost samotě před lidmi. Na druhou stranu extrovert se vyznačuje jako družný, akční, má rád společnost a zábavu a má spoustu (někdy povrchních) přátel (SMÉKAL, 2009, s. 28)

Temperament se dále vymezuje na úroveň stability a lability. Labilita je vyznačena přítomností poruchových příznaků, čím více jich je, tím více se jedinec přiklání k labilitě. Naopak nepřítomnost poruchových příznaků nám dává vzniknout stabilitě. (PLHÁKOVÁ in BLATNÝ, 2010, s. 28)

Částečně Eysenck potvrdil Hippokratovu teorii temperamentu, když umístil jeho čtyři typy na svoji škálu introvert – extrovert a labilita – stabilita. (web – Studium – psychologie.)

SHRNUTÍ

Osobnost je komplikovanou a ucelenou složkou našeho já. Skládá se z několika schopností a dovedností. Některé z nich ovlivnit nemůžeme a narodíme se s nimi, s jinými můžeme v dostatečné míře pracovat a s částí si budujeme sami po celý svůj život. Osobnost tvoří to, kým jsem a čím se lišíme od ostatních.

2 Vývoj dítěte

Pojem vývoje má v různých oborech různý význam; přesněji řečeno, slovo vývoj označuje v různých oborech odlišné, i když úzce spřízněné. (ŘÍČAN, 2014, s. 21)

Psychický vývoj dítěte je úzce spjat s vývojem osobnosti. Každá odchylka ve vývoji jedince se nám v budoucnu může ukázat na osobnosti a návycích daného jedince. Pokud chceme porozumět osobnosti jedince, musíme vědět jak, kde a s jakou pomocí probíhal jeho psychický vývoj. (VAGNEROVÁ, 2012, s. 29)

Psychický vývoj je velmi komplikovaný a ucelený proces. Člověk se vyvíjí celý svůj život. Nejviditelnější a nejrychlejší vývoj probíhá v dětském věku, ale i postupem věku se člověk vyvíjí. Čím lepší máme biologické, psychické a sociální předpoklady, tím by měl být náš vývoj rychlejší a dá se říci jednodušším. Není to však vždy pravda. I dítě, které prošlo takovou tragédií, jako je ztráta milované rodiny, či prodělání závažné nemoci, se dokáže vyvíjet rychle a správným směrem, pokud je mu poskytnuta správná pomoc.

Vývoj člověka probíhá od zárodku až k zániku, tenhle proces se nazývá ontogenezí. Vývoj znamená souhrn změn v určitém časovém období. Vývoj tedy vždy znamená změnu, ale ne každá změna znamená vývoj. Pokud se jedinec učí, a tím zlepšuje své funkce, můžeme to nazvat rozvojem. Někdy nastane situace, kdy se jedinec dál nevyvíjí, to znamená, že se nedějí žádné změny, tuto situaci nazýváme stagnací. V nejhorším případě může také dojít k regresi, to znamená, že se jedinec vrací na úroveň, která již byla překonána. (THOROVÁ, 2015, s. 27)

Pokud je vývoj správný, je kontinuální a celistvý. Změny jsou pozvolné a přirozené. Každá osobnost se vyvíjí jiným tempem a dynamikou. Ke každému jedinci musíme přistupovat individuálně a specificky. (VAGNEROVÁ, 2012, s. 29)

Na každé osobnosti se podepíše vývoj jedince. Je to způsobeno tím, že každý jedinec se vyvíjí jinou rychlostí a jinou kvalitou. Pokud je narušen, nebo je dokonce přerušen psychický vývoj, odráží se to v osobnosti jedince (VAGNEROVÁ, 2012, s. 29)

Pokud nejde vývoj správným směrem, můžeme mluvit o několika typech nestandardního vývoje, těmi jsou: *Opožděný vývoj, regresivní vývoj, stagnující vývoj, zrychlený nerovnoměrný vývoj, disharmonický vývoj.* Pokud je vývoj úplně narušený a nemůžeme hovořit o nestandardním typu, hoříme tzv. o poruchách vývoje, těmi jsou: *Specifické a pervazivní vývojové poruchy s počátkem v dětství, patologické poruchy typické pro stáří – demence.*(THOROVÁ, 2015, s. 48,49)

Je důležité si uvědomit, že většina zmíněných autorů se zabývala vývojem dítěte v přirozeném, tedy rodinném prostředí. Je rozdílné, když dítě vyrůstá v ústavní výchově. Někdo by si mohl myslet, že i tohle ihned vede k poruše osobnosti. Někdy se však stane, že nepříznivá životní situace, připraví člověka lépe na budoucí život. Při negativní životní situaci je na jedince kladen mnohem vyšší nárok na zvládnání své osobnosti, a díky tomu může jedinec najít potenciál, který může v pozdějším životě být pro jedince posilující. Negativní životní situace může sehrát i pozitivní roli v budoucím rozhodování se. Čím více jedinec překoná negativních situacích, tím více je odolnější a zkušenější. Navíc negativní nebo stresová situace, pokud je přijatelně zvládnutá, umožní posun na vyšší úroveň vývoje. (VÁGNEROVÁ, 2012, s. 35)

Existuje několik teorií psychického vývoje. První a nejslavnější teorii napsal Sigmund Freud s názvem psychoanalytické pojetí vývoje osobnosti. Další kdo se zabýval vývojem osobnosti, byl C. G. Jung, který vytvořil ucelenou teorii vývoje myšlení. Důležitou teorii psychického vývoje popsal Lawrence Kohlberg.

2.1 Předškolní věk

Předškolní věk může označovat vše od narození až po vstup na základní školu. V užším slova smyslu se jedná o období předškolní, tedy období kdy dítě navštěvuje mateřskou školu. Musíme mít na paměti, že ne každé dítě navštěvuje mateřskou školu, ale zůstávají ve svém přirozeném rodinném prostředí. (LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ, 2006, s. 87)

Dítě začíná předškolní věk svým třetím rokem, už umí chodit a celkem dobře se dorozumívat. Taky začíná už zvládat hygienické návyky, které se v tomto období učí. Do teď se dítě vyvíjelo velmi rychle, postup ve vývoji se děl každý den. Teď nastává tzv. období klidu, dítě se nevyvíjí už tak zřetelně. Avšak v jeho rozumových schopnostech nastávají změny větší než doposud. V tomhle věku si dítě tvoří návyky, které ho budou ovlivňovat celý život. Tyto změny v rozumových schopnostech ovlivňují naši společenskou roli a umožňují nám, se zapsat ve světě vrstevníků. Dítě se učí, jak zaujmout místo ve společnosti a více se osamostatňuje, což vede k vývoji dětské soběstačnosti a uplatnění se v budoucím životě (LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ, 2006, s. 88)

Dítě z dětského domova nezažívá při vstupu do školky stejné pocity, jako dítě žijící s rodiči. Pro dítě žijící s rodiči je vstup do mateřské školy velkým skokem, protože se potká i s jinou sociální skupinou než je rodina. Dítě, které však pochází z dětského domova, zná více sociálních skupin, než je rodina. Proto pro něj přechod nemusí být tak složitý, jako pro dítě přicházející z rodinného prostředí.

Dítě předškolního věku je velmi zvědavé a velmi rádo se učí novým věcem. Předškolní věk je tzv. obdobím iniciativy. Dítě ve třech letech je velmi aktivní pohybově i mentálně. Dítě získává mnohem větší rozumové schopnosti, než mělo do teď. Stává se samostatnou myslící jednotkou. Dítě se snaží dozvědět nové informace, už mu nejde jen o uspokojení či vybití emocí. Tříleté děti často napodobují činnost dospělých nebo se jim snaží ve všem pomoci. Snaží se se svými informacemi prosadit v kolektivu. Předškoláci mají neustálou potřebu překonávat překážky a často mají pocit neúspěchu, pokud se jim něco nedaří. (VAGNEROVÁ, 2012, s. 239,248)

Nesmíme zapomínat, že předškolní dítě neustále touží po nových informacích a chce se učit něco nového. Rádo se zapojuje do činností, které ještě nikdy nedělalo. Je důležité zapojovat neustále dítě do běhu dění domácnosti. Čím dříve se dítě naučí spolupráci a harmonii v rodinném prostředí, tím dříve dokáže spolupracovat i se světem vrstevníků, což je při vstupu do mateřské školky velmi důležité. Když dítě dokáže spolupracovat s cizím prostředím, mnohem lépe se zapojí do přítomné sociální skupiny. (JEDLIČKA, 2017, s. 86)

Myšlení předškolního dítěte se neustále mění a vyvíjí. Tím jak stále baží po nových informacích, se i způsob myšlení zdokonaluje. Mez třetím a čtvrtým rokem se myšlení dítěte posouvá z úrovně symbolické do úrovně intuitivní (názorové) myšlení. To znamená, že dítě dokáže uvažovat i nad věcmi, které právě nevidí a najít v nich podobnosti ke stávající situaci. Dítě není stále schopno uvažovat logicky. Věří tomu, čemu vidí a nedokáže si uvědomit postup, který není vidět. Například dítě si chodí koupit mléko do obchodu, myslí si tedy, že mléko se vyrábí v obchodě. (LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ, 2006, s. 90)

THOROVÁ (2015, s. 390) popisuje kognitivní dovednosti u předškolního dítěte takto – „*Názorné myšlení: schopnost kategorizovat, vystihnout podstatné vlastnosti předmětů, tvořit a užívat pojmy. Nedokáže se často odpoutat od subjektivního vnímání a vyvodit správný záměr na základě myšlenkové operace. V myšlení se projevují specifické chyby v úsudku.*“

Zároveň s myšlením se v dítěti rozvíjí i emoční inteligence. Předškolní děti už umí mnohem lépe porozumět svým pocitům, i pocitům okolí. Děti se stávají stabilnějšími, než byly v předškolním věku. Dítě od tří let hledá spíše samostatnost, už není tak emočně vázané na pečující osobu (stále ale zůstává pevnější než v následujících letech). Předškolák je spíše pozitivní ať už ve svých projevech, nebo při přijímání projevů ostatních. Dítě předškolního věku je stále labilní, co se týká střídání nálad. Jeho nálada se může měnit během několika minut. Často dítě zapomíná na určitou emoci, pokud se pozornost zaměří jiným směrem. Dítě v předškolním věku si už uvědomuje své emoce a může je v rámci svých možností popsat. Předškolákovy se vyvíjí emoční paměť, to znamená, že si dokáže vzpomenout na emoci, kterou právě neprožívá a popsat ji. Děti, díky tomu také lépe rozumí pocitům a emocím jiných lidí. Emoční inteligence se v tomhle věku vyvíjí velmi rychle. Dítě už dokáže, v rámci možností, pracovat a usměrňovat své vlastní emoce. Již v tomhle věku lze sledovat, které dítě se v sociální oblasti bude orientovat lépe. Postupem předškolního věku se tyto rozdíly více diferencují a postupně ve školním věku ustálí (VÁGNEROVÁ, 2012, s. 218,219)

Emoční schopnosti předškolního věku nám ve zkratce popsala THOROVÁ (2015, s. 390). Těmi jsou: „*Sebereflexivní emoce. Nástup svědomí jako nástroje seberegulace. Obliba humoru, obtíže odhadnout vhodnou formu a míru. Vnímavost úspěchu a neúspěchu. Přecitlivělé reakce. Negativní afektivní stavy při výkonné frustraci. Slabší, ale zlepšující se kontrola emocí a chování.*“

Ovládat a chápat své emoce ovlivňuje typ temperamentu, který jedinec vlastní. Lidé, blíže ke škále lability budou své emoce zvládat hůře, než lidé, kteří se vyskytují blíže stabilitě. U dětí

jsou tyto projevy ve větší míře než u dospělých. Dítě ještě nedokáže tak dobře pracovat se svým temperamentem a je jím mnohem více ovlivněn. K lepšímu rozvoji v emoční regulaci, můžeme přispět komunikací o emocích daného dítěte, ale i o svých emocích. Je třeba dbát důraz na typ temperamentu a dítěti vysvětlit jak s ním dále pracovat. Temperament nás ovlivňuje v každé části našeho života. (VÁGNEROVÁ, 2012, s. 222)

Předškolní dítě přijímá pravidla od sociální skupiny. Pro dítě předškolního věku je přirozené přihlížet k názorům dospělých a řídit se jimi. Neuvažují, zda jsou správné nebo ne. Tohle období se Piagetem nazývá období morálního realismu. To znamená, že dítě nahlíží na pravidla jako na věc, která je jasně daná a neměnná. (VAGNEROVÁ, 2012, s. 240)

Předškolní věk je charakteristický stabilizací vlastní pozice ve světě a diferenciací vztahu ke světu. Přetrvávající egocentrismus ovlivňuje uvažování i komunikaci, dítě ulpívá na svém pohledu, který pro ně představuje určitou jistotu.(VÁGNEROVÁ, 2012, s. 177)

2.2 Mladší školní věk

Dosažení šestého roku v životě mladého jedince je zpravidla spojeno s velkou osudovou proměnou: dítě už není jen členem své rodiny, ale stává se nyní zároveň i příslušníkem nové, dosud neznámé lidské skupiny – žákem školy. (JEDLIČKA, 2017, s. 113)

Začátek mladšího školního věku je daný stejně jasně jako konec předškolního období. Je to nástup do školy. Pro dítě velký skok, který představuje první vážné požadavky a závazky. Většina dětí se na své první školní dny velmi těší. Jiné z něj mají tak trochu strach, ale velmi málo malých školáku je první den do školy s negativními emocemi.

Pro každé dítě i rodiče (pečující osobu) je první den školy velkým sociálním mezníkem. Dítě se stává žákem školy a novým jedincem v nové sociální skupině, pečující osoba se zase musí vypořádat se strachem, jak se dítě do sociální skupiny zapojí a zda takový přechod zvládne. Toto období můžeme brát jako akt sociální ritualizace. (VÁGNEROVÁ, 2012, s. 254)

Rituálem je myšlen Školní zápis. Je to poprvé co se od dítěte očekává znalost určitých věcí a projití danou „zkouškou“. Pro spousty dětí je tento akt prvním seznámením se školním prostředím a prostorami jejich pozdější školy. Při zápisu se zjišťuje tzv. školní zralost neboli připravenost dítěte na školní docházku. (LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ, 2006, s. 109)

Dítě mladšího školního věku je velmi zvědavé a nedočkavé. Všechny věci chce hned znát a umět. Dítě touží po nových znalostech. Je připraveno učit se číst, psát, počítat a těší se na úspěch ve školním prostředí. (JEDLIČKA, 2017, s. 147)

Myšlení a poznávací procesy se u školáka dále vyvíjí. Díky škole, je teď přísun informací mnohem rychlejší a pestřejší. Dítě se tedy může dál po kognitivní stránce vyvíjet. Mladší školák se řídí základními zákony logiky a respektuje realitu. Dítě mladšího školního věku lépe diferencuje informace a v jejich přijímání je flexibilnější než dříve. Dokáže si informaci lépe zafixovat a později s ní pracovat. Díky tomu se dítě může zúčastnit školní výuky a chápat ji v plném rozsahu. Všechny tyto změny probíhají postupně a ne ve všech oblastech stejně. Dítě dokáže uvažovat o věcech, které samo zná, v abstraktních pojmech se ještě příliš neorientuje. Dítě vychází ze svých vlastních zkušeností. Postupem věku se projeví proměna pohledu na sebe, na lidi v našem okolí a svět okolo nás. (VÁGNEROVÁ, 2012, s. 266-268)

Zajímavý je i vývoj IQ v mladším školním věku. Výzkumy prokázali, že IQ v tomhle věku nemusí být konstantní. To znamená, že dítě má výkyvy ve svých schopnostech a dovednostech. Časté výkyvy v dovednostech závisí na osobnosti jedince. Je proto důležité budovat u dítěte

motivaci, už od předškolních let a dobře přizpůsobit pracovní prostředí. Díky tomu výkyvy v IQ nemusí dosahovat takových rozdílů. (LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ, 2006, s. 129)

THOROVÁ (2015, s. 413) popisuje kognitivní dovednosti takto – *Myšlení se nachází ve stádiu konkrétních operací. Začíná se uplatňovat logické myšlení, děti jsou schopné zobecňovat. Dítě už chápe stálost určitých vlastností a neopírá se pouze o názorné vnímání. Magické myšlení ustoupilo a sním i fantazijní hra. Stejně jako při kreslení dítě nyní rozvíjí paměťové funkce. Děti se učí učit, organizují a plánují si učivo, hledají vyhovující styl. I přes postupující proces decentrace však svět mladého školáka zůstává do značné míry černobílý, vyžaduje pravidla a jasné uspořádání, chybí mu abstraktní myšlení. Složitější situace nedokáže vyhodnotit ze všech potřebných perspektiv.*

Mladší školní věk se popisuje jako období citové vyrovnanosti. Jak pokračuje psychický vývoj, dítě se stává emočně stabilnější a odolnější vůči vnějšímu prostředí. Děti se více klaní k pozitivnímu chápání světa a negativní emoce dítěti nevydrží dlouho. Negativní výkyvy nálad mají obvykle jasně danou příčinu. Dítě se stále více orientuje ve svých pocitech a pocitech okolí. Dokáže chápat a využít empatii k druhým lidem. V mladším školním věku se také propojuje emoční hodnocení s racionálním myšlením. (VÁGNEROVÁ, 2012, s. 305)

Ovládání emocí ovlivňují dva faktory: temperamentově-biologický a volného ovládání emočních reakcí. Čím je dítě starší, tím více dokáže usměrňovat svůj temperament a biologické potřeby. Avšak pro děti umístěné více ve škále lability, je viditelně těžší své emoce ovládnout. Dítě ve školním věku už je plně schopné potlačit impulz k emoční reakci a má vůli ho potlačit v závislosti na situaci. Emoční vývoj dítěte je úzce provázán na konkrétních sociálních zkušenostech, které dítě během svého života prošlo. Pokud je dítě často vystavováno stresové situaci může dojít až k emočnímu regresi. (LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ, 2006, s. 131,132).

THOROVÁ (2015, s. 413) popisuje emoční dovednosti takto: *Nástup do školy je pro dítě emočně náročný, důraz na hodnocení a přísné dodržování řádu s následnými postihy může vést ke školní fobii, rozvoji strach a úzkosti. Školní výkon, hodnocení a přijetí učitelem se podílí na tvorbě sebepojetí, sebeúcty, a sebevědomí. Dítě se učí rozumět a mluvit o svých vnitřních pocitech, což mu v souvislosti s rozvíjejícími se verbálními schopnostmi pomáhá k lepší regulaci emocí. Učí se zvládat frustraci, za nezvládnutí emocí se před vrstevníky stydí, učí se pocity skrývat a nepodléhat impulzům. Nepřijetí učitelem a opakované selhávání ve školním výkonu, anebo v kolektivu bývá příčinou sebepodceňování, výkonnostní frustrace a pocitů méněcennosti.*

Pro dítě mladšího školního věku je velice důležitá spolupráce s nejbližším okolím, obvykle s rodinou. Pro začínající školáka je velmi důležitá podpora a pomoc okolí. Taký podpoření motivace a zájmů bývá v tomhle období velkým kladem. Dítě mladšího školního věku je ovlivněno požadavky a očekáváním dospělých v jeho okolí. Na základě těchto požadavků a očekávání si dítě tvoří vlastní představy o své náplni práce. (HIGGINS in VÁGNEROVÁ, 2012, s. 363) Správným působením na výchovu a převážně motivaci, můžeme u dítěte mladšího školního věku podpořit rozvoj logického myšlení a ulehčit tak přechod z myšlení názornému k myšlení logickému (LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ, 2006, s. 128).

Konec mladšího školního věku bývá uváděn kolem 11 roku života. Zde přichází puberta a velké fyzické změny. Každé dítě má tento mezník odlišný, záleží totiž na genetické predispozici, fyzické zdatnosti a vlivu okolního prostředí. Obvykle je toto období mezi 9 – 13 rokem života.

V průběhu školního věku se dotvářejí základy dětské osobnosti, které se zásadním způsobem nezmění ani v další dynamičtější fázi dospívání. (VÁGNEROVÁ, 2012, s. 365.)

2.3 Dospívání

„Období dospívání je přechodnou dobou mezi dětstvím a dospělostí. Zahrnuje jednu dekádu života, od 10 do 20 let. V tomto období dochází ke komplexní proměně osobnosti ve všech oblastech: somatické, psychické i sociální.“ (VÁGNEROVÁ, 2012, s. 367)

Začátek dospívání můžeme ohraničit začátkem zrání sekundárních pohlavních orgánů a značnou akcelerací růstu. Ukončení dospívání můžeme určit s ukončením osifikace, což znamená ukončení růstu kostí. To však nezahrnuje ukončené psychické procesy vázané na dospívání. (LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ, 2006, s. 142)

Období dospívání je hledáním rovnováhy mezi složkou biologickou, psychologickou a sociální.

Celé období dospívání můžeme rozdělit do dvou období. Období pubescence a období adolescence. (LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ, 2006, s. 145)

Období pubescence začíná mezi 9 až 11 rokem a trvá zhruba do věku 15 let. U dívek se toto období objevuje dříve, než u chlapců. Zde jsou výrazné fyzické (pohlavní) změny. Začíná se zde také projevat zrychlený růst. Konec pubescentního období se udává při schopnosti plné reprodukce jedince. (LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ, 2006, s. 145)

Období adolescence trvá zhruba od 15 roku života do 22 let. V tomto období je zpomalen růst a začíná se více vyvíjet myšlení. V tomto období přichází úvahy o tom, kdo jsem, čím bych chtěl být a co budu v budoucím životě dělat. Navazují se zde nové vztahy a přátelství, které mají vliv na budoucí přijetí rolí ve společnosti. Přichází zde také nové sociální role. Jedinec odchází ze základní školy a přichází do nové společenské skupiny. (LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ, 2006, s. 145)

THOROVÁ (2015, s. 432) nám popisuje osobnost v období adolescence takto: *„Ve vývoji sebevědomí je adolescence kritickou periodou. Adolescent prochází obdobím bilancování. Staví na pozitivních a negativních reakcích, se kterými se setkala v dětském věku. Pokud je bilance negativní, existuje vyšší pravděpodobnost, že se objeví potíže v chování nebo v prožívání. Struktura osobnosti a identita se vyvíjí, sebevědomá je nestabilní, adolescent teprve hledá přijatelnou vyzrálou polohu, osciluje mezi narcismem a depresivním sebepodceňováním. Pro dospívajícího se stává důležitou hodnotou svoboda.“*

V oblasti myšlení a intelektu vykazují děti nejvyššího vrcholu. V tomto období života je objevuje největší tvořivost a kreativita. Myšlení přechází z logického na formálně abstraktní. Jedinec je schopen přemýšlet o svém myšlení. (LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ, 2006, s. 149)

Typické znaky myšlení podle Keatinga: „*Dospívající si připouštějí variabilitu různých možností. Dovedou uvažovat systematictěji, dovedou experimentovat s vlastními úvahami.*“ (VÁGNEROVÁ, 2012, s. 381,382)

THOROVÁ (2015, s 432) popisuje kognitivní zralost adolescentů takto: „*Adolescentní egocentrismus. Nahlížení na situaci z více perspektiv. Objevuje se relativismus, mizí absolutismus, dospívající chápe, že za určitým chováním mohou být různé pohnutky. Při posuzování dobra a zla rozumí, že důležité je především to, co jednáním osoba zamýšlí a proč tak jedná. Polemizuje a rozvíjí kritické myšlení, staví se do opozice vůči autoritám. Stádium formálních operací: abstraktní myšlení, systematické plánování, hypotetické uvažování.*“

Emočně se dospívající stávají labilnějším, než v předchozím období. Největší vliv na to mají hormonální změny, které v období dospívání probíhají. Tyto změny mohou za větší přecitlivělost a labilitu dospívajících jedinců. Jejich reakce nejsou vůbec předvídatelné a často jsou afektované. Projevuje se emoční egocentrismus, dospívající jsou vztahovační a nikdo jim nedokáže správně porozumět. (VÁGNEROVÁ, 2012, 390)

Emoční dovednosti popisuje THOROVÁ (2015, s. 432) takto: „*Výrazné, až extrémní projevy citů. Náladovost, střídání nálad od pocitů méněcennosti k úplnému entuziasmu. Převažuje pozitivní emotivita. Vymezování se, opozičnictví vůči pečujícím osobám. Schopnost empatie, projevy soucitu ve vrstevnických vztazích. Romantické, idealizované city. Přecitlivělost na kritiku, křehkost vznikající identity může vést k psychickým obtížím.*“

Temperament se v období puberty projevuje více než v předešlém období. Toto období můžeme nazvat, jako období vulkanismu. To znamená, že jedinci reagují na situace mnohem více, než by bylo obvyklé. (ŘÍČAN, 2014, s. 176)

V tomto období se nejvíce objevují rozdíly mezi fyzickou a sociální (psychickou) stránkou jedince. Toto se také objevuje ve vztahu s vrstevníky a potřebou být jimi uznány. (LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ, 2006, s. 164)

Nový způsob myšlení má nový vliv na vztahy k sobě i mezi vrstevníky, má totiž vliv na morální hodnocení. Vzniká zde základ pro přijímání dospělých rolí, jako třeba role ženy a muže v partnerství. Zájem také přechází z rodičů, vychovatelů a učitelů na vrstevníky. Jejich názor je pro dospívajícího v tomto období klíčový. (LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ, 2006, s. 152)

U dospívajících záleží mnohem více na vnitřní motivaci k osobnímu rozvoji. Většina dospívajících si sama volí, čemu se bude věnovat ve svém volném čase. Tím si tak mnohem více rozhodují o jejich budoucí cestě. (VÁGNEROVÁ, 2012, s. 372)

„Potřeba jistoty a bezpečí, potřeba seberealizace, potřeba otevřené budoucnosti.“ Podle VÁGNEROVÉ (2012, s. 387) jsou to věci, které mají vliv na změnu postoje dospívajícího.

Dospívající jsou schopni uvažovat o své budoucnosti. Můžou se svévolně rozhodnout pro trávení svého volného času a tím si volí budoucí životní dráhu. Dospívající mají ještě spoustu možností zaměřit se na vývoj své osobnosti. (ŘÍČAN, 2014, s. 191)

SHRNUTÍ

Vývoj osobnosti jedince je úzce provázán s psychickým vývojem jedince. Každý vývojový stupeň přetváří a dotváří naši osobnost. Osobnost se nepřestane vyvíjet po celý náš život. Pro správný vývoj osobnosti je důležitý celistvý a postupný psychický vývoj. Pokud psychický vývoj jedince neprobíhá správně, vždy se to odrazí na vývoji dané osobnosti.

3 Dětské domovy v ČR

V České Republice je kolem 150 dětských domovů. Všechny z těchto zařízení spadají pod Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy a pod *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.*

Toto zařízení navštěvují děti od 3 do 18/19 let, v případě plnění školní docházky do 26 let. Dítě je dle možnosti umístěno co nejbližší bydliště rodičů, kvůli možnost pravidelné návštěvy, pokud je to výchovně vhodné. Dětský domov, úzce spolupracuje s rodiči dítěte. Dětský domov podává veškeré informace o dítěti jeho rodině, dále pomáhá rodině ve všech záležitostech týkajících se dítěte a jeho výchovy. To znamená, že DD poskytuje rodinnou terapii, nácvik rodičovských dovedností, finanční gramotnost týkající se dítěte. Zařízení musí poskytnout pomoc při přemístění dítěte do rodinného prostředí nebo jiného zařízení. (Zákon 109/2002)

Děti navštěvují obvyklé školní zařízení (mateřskou školu, základní školu), zájmové kroužky či nízkoprahová zařízení mimo areál dětského domova, pokud je to výchovně vhodné.

V dětských domovech v České Republice žije přes 6300 dětí, většina z nich však nejsou sirotci. Jsou to děti, o které se jejich biologičtí rodiče nemohli, nebo nezvládli postarat. To často znamená, že tyto děti není možné zařadit do programu náhradní rodinné péče. Tyto děti žijí společně ve školském zařízení, kam byli zařazeni po soudním řízení a třech měsících v diagnostickém ústavě (v obvyklých případech). Ve výjimečných situacích se stává, že rodič nebo dítě si samo zažádají o umístění dítěte do dětského domova. Rozhodně se to nedá pokládat za bezstarostné dětství, ale i děti v dětských domovech mají možnost uspět ve svém budoucím životě a to po stránce kariérní, osobní nebo partnerské. (Web - [Dejme dětem šanci](#)).

Pro děti však nemusí být dětský domov domovem po celý život. Díky neustálému dohledu sociálně právní ochrany dětí tak i jejímu šetření u rodičů dítě umístěného v DD, je možné dítě vrátit do rodinných podmínek hned jak to situace dovolí (rodiče změní životní styl, najdou si práci).

Funkce všech školních zařízení, tedy i dětského domova, je velmi podobná. Dle zákona 109/2002 paragraf 1. Všechny dětské domovy musí zajistit základní právo na výchovu a vzdělání pro každé dítě v jejich péči a to stejnou měrou. Dítěti se musí poskytnout prostor pro plný a harmonický rozvoj osobnosti s ohledem na jeho schopnosti a dovednosti. To ukládá dětským domovům ústava české republiky, smlouvy o lidských právech a základních

svobodách. Dětské domovy musí vytvořit příznivé podmínky pro rozvoj sebedůvěry a citové složky. Dětský domov musí, dítěti poskytnou možnost aktivního se zapojení do společnosti. (zákon 109/2002)

Dětský domov je povinen spolupracovat s orgány zainteresované ve vzdělání a výchově dítěte. Těmi jsou školské instituce a orgán sociálně-právně ochrany dětí.(zákon 109/2002)

Všechny úkony dětského domova musí být v souladu s individuálním plánem ochrany dítěte (zákon 109/2002)

Každý dětský domov je dále rozdělen na rodinné skupiny, které jsou samostatný organizační celek. Tyto skupiny jsou dle zákona rozděleny nejméně po 6 dětech a nejvíce po 8 dětech. Děti mohou být různého věku a pohlaví. Pokud se v dětském domově nachází sourozenci, a je to z výchovného hlediska vhodné, jsou sourozenci umístěni v jedné rodinné skupině. Takových skupin může být v budově zařízení 6. (zákon 109/2002)

3.1 Rozvoj osobnosti dětí v dětském domově

Každý jedinec je individuální bytostí. Má své přání a sny. Aby k tomu však mohlo dojít, musí každá rodina předat dítěti žebříček hodnot, morální hodnoty a také možnost k rozvoji jeho individuální stránky a celistvé osobnosti. Co ale děti, které nemají takové štěstí vyrůstat v celé rodině nebo alespoň s vlastní pečující osobou? Děti, které vyrůstají v ústavní výchově, mají stejné právo na vývoj své osobnosti jako děti v rodině.

V době nástupu do dětského domova, má za sebou dítě pobyt v diagnostickém ústavu, kde byla provedena všechna důležitá diagnostická vyšetření. Obvykle je to v řádu třech měsíců. Na konci pobytu v DÚ je informován dětský domov, kam bude dítě přeloženo a to nejméně tři dny dopředu (je zde brán ohled na nejbližší umístění k rodině a na vytiženosti daných DD. Při předání je přítomen pedagog, který seznamuje dítěte s okolím, personále, dětmi a všemi důležitými dokumenty. Ten samý pedagog, na základě zpráv z DÚ, vytvoří plán rozvoje dítěte. (438/2006)

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy v roce 2015 vydalo metodický pokyn, kterým se stanoví základní standarty kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a ve školských zařízeních pro preventivně výchovnou péči.

Tento metodický pokyn byl vydán z důvodu ustálení standartu péče o děti ve všech školských zařízeních na území ČR. Tento metodický pokyn se zaměřuje na metodické vedení všech pracovníků daného školského zařízení, dále na sebereflexi a sebehodnocení pracovníků a konkrétních zařízení. Metodické vedení se provádí, pokud si o to zažádá konkrétní zařízení, na základě vypsání nabídek pověřeným ústavem nebo na doporučení České školní inspekce. Toto metodické vedení zajišťují pověřené diagnostické ústavy. (METODICKÝ POKYN)

V příloze č. 2 (METODICKÝ POKYN) najdeme zajímavé shrnutí. „*Dítěti je poskytována individuální podpora pro jeho komplexní rozvoj, uskutečňování vzdělávacích a výchovných cílů a pro přípravu na samostatný život. Děti jsou podporovány v udržení kontaktu s jejich blízkými osobami a podílejí se na rozhodování o důležitých aspektech svého života.*“

V tom samém dokumentu, můžeme dohledat konkrétní výkon péče, kterou musí dětský domov zařídit dětem v jejich péči. Tyto standarty se dělí na základní a rozvojové. Tyto standarty jsou vždy využívány v souladu s nejlepšími zájmy dítěte. Musí brát ohled na jejich věk, rozumové schopnosti, duševní a tělesný stav. Tyto standarty být v souladu s individuálním plánem ochrany

dítěte, se zákonem 109/2002 a také s individuálními potřebami samotného dítěte. (METODICKÝ POKYN)

Každý dětský domo je povinen, podle zákona 109/2002 a vyhlášky 438/2006, vypracovat dokument s názvem Program rozvoje osobnosti. Každé dítě v dětském domově musí mít sepsán individuální plán rozvoje osobnosti. Tento plán tvoří kolektivně pečovatelé daného dítěte. Tento plán se vypracovává při příchodu dítěte a dvakrát ročně je vyhodnocován, v případě nutnosti pozměněn. Všechny tyto plány musí být vytvořeny na základě individuálních potřeb dítěte. (ZÁKON 109/2002)

Důležitou vyhláškou pro rozvoj osobnosti dětí v dětském domově je vyhláška č. 438/2006 Sb. Vyhláška, kterou se upravují podrobnosti výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních. Tato vyhláška upravuje podrobnosti o obsahu a rozsahu provozu, zajištění pořádku a bezpečí pro svěřené děti a zajišťuje nejnižší možné počty dětí v těchto zařízeních. Vyhláška dále konkretizuje prostorové a materiální potřeby dětí. (vyhláška 438/2006).

Tato vyhláška například umožňuje, dětským domovům v rámci rozvoje osobnosti a přípravy dítěte na budoucí život zřídit samostatnou bytovou jednotku, kterou bude dítě starší 16 let využívat pro přípravu na samostatný život. Dále také umožňuje dětem přípravu na budoucí povolání a od 15 let vykonávat pracovní činnost v podobě brigády. Pokud dítě, po dokončení povinné školní docházky, nechce dále pokračovat v přípravě na budoucí povolání, může být v daném dětském domově zřízena samostatná výchovná skupina se zaměřením na přípravu pro výkon povolání. (VYHLÁŠKA, 438/2006)

Nejdůležitějším výchovným činitelem, a tedy člověkem umožňujícím rozvoj osobnosti v dětském domově, je vychovatel. Obvykle se o jednu rodinnou skupinu (6-8 dětí) starají tři vychovatele, kteří se střídají jak ve všední dny, tak o víkendech. Mimo vychovatele se o děti stará noční služba, která je přítomna celou noc. Noční služba se může starat i o dvě oddělení zároveň (záleží na možnostech budovy). Nejdůležitější prací noční služby je udržování nočního klidu, ale také rutina při uléhání a vstávání, k tomu ještě děti vypravují do školy. Pro rozvoje dětí jsou tyto časy velmi důležité, protože se zde tvoří rutiny, který mohou ovlivnit jak zbytek dne (noci), tak i zbytek života (když dítě naučíme ráno snídat, bude snídat celý život a naopak). Dále se děti z dětských domovů setkávají se speciálními pedagogy, pedagogy volného času, osobními asistenty a dalšími pracovníky zařízení (účetní, ředitel). Do domovu mohou také docházet

externí pracovníci jako jsou logoped, terapeut a další odborníci. Všichni tyto pracovníci se podílejí na tvorbě osobnosti daného dítěte. (vyhláška 438/2006)

3.2 Dětské domovy v Moravskoslezském kraji

Moravskoslezský kraj se nachází na severovýchodě české republiky. Je to jeden ze 14 krajů V České republice a obývá ho asi 1, 20 milionu obyvatel. Kraj sousedí s krajem Olomouckým a Zlínským. Moravskoslezský kraj nadále sousedí s Polskem a Slovenskem, to nese specifika, která se odrážejí v obvyklém životě lidí žijící v tomto kraji. Nejdeme zde rozlehle hory a velká povodí, které nabízejí nádherné přírodní scenérie. Krajské město Ostrava je největší město v kraji, jsou zde ale i další velká města jako je Opava, Frýdek – Místek, Karviná, Bruntál a Rýmařov. (MORAVSKOSLEZSKÝ KRAJ - online)

Moravskoslezský kraj se vyznačuje velkou hustotou obyvatelstva. A více než vesnice jsou obydlovány velká města. Dalším specifikem je podle statistik vysoké procento romské populace. Nepříjemnou skutečností také je, že se v kraji nachází větší množství lidí v sociálně vyloučených lokalit. To vše má nepříznivý vliv na vývoj dětí v kraji, je zde vyšší pravděpodobnost umístění dítěte do programu náhradní rodinné péče nebo ústavní výchovy.

V roce 2020 bylo v Moravskoslezském kraji předáno do zařízení ZDVOPu (Zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc) 269 dětí. Z nichž některé byli umístěni do Dětských domovů. Moravskoslezský kraj má celkem vysokou úspěšnost v programech náhradní rodinné péče a v uskutečňování adopcí. Za rok 2020 je zde aktuálně 126 pěstounů a 24 adoptivních rodičů. (MKS. - online)

Celkem se v dětských domovech v Moravskoslezském kraji nachází 645 dětí (k roku 2020) a to v 20 dětských domovech. Těmi jsou: Dětský domov a školní jídelna Radkov, Dětský domov a Školní jídelna Budišov nad Budišovkou, Dětský domov a Školní jídelna Čeladná, Dětský domov a Školní jídelna Havířov – Podlesí, Dětský domov a Školní jídelna Lichnov, Dětský domov a Školní jídelna Melč, Dětský domov a Školní jídelna Na Vizině, Dětský domov a Školní jídelna Nový Jičín, Dětský domov a Školní jídelna Ostrava – Hrabová, Dětský domov a Školní jídelna Příbor, Dětský domov a Školní jídelna Frýdek – Místek, Dětský domov bl. Marie Antoníny Kratochvílové, Dětský domov Janovice u Rýmařova – zdravotní zařízení, dětský domov, ZDVOP, Dětský domov LORETA a Školní jídelna Fulnek, Dětský domov Opava, Dětský domov SRDCE a Školní jídelna Karviná – Fryštát, Dětský domov Úsměv, Dětský domov (Základní škola, Školní družina a Školní jídelna) Vrbno, Dětský domov (Základní škola, střední škola, školní jídelna a internát) Opavská. (KATALOG DĚTSKÝ DOMOVŮ – online)

Dětský domov a školní jídelna Budišov nad Budišovkou

Budišov nad Budišovkou je město ležící v kotlině mezi Oderskými vrchy a pohořím Nízkého Jeseníku. Celé město je obklopeno nádhernou přírodou, kterou tvoří nejvyšší vrchol Červené hory a spousty dalších pahorků mezi kterými protékají řeky a potůčky. Pod město spadají další tři obce, těmi jsou: Guntramovice, Podlesí a Staré Oldřůvky. Celkový počet obyvatel je cca 2 900. (BUDIŠOV – online)

Dětský domov a školní jídelna v Budišově pod Budišovkou je příspěvkovou organizací, která sdružuje dětský domov a školní jídelnu. Dětský domov je rozdělen do dvou pracovišť, které prošly v roce 2002 rekonstrukcí. Hlavní budova má kapacitu 16 lůžek, odloučené pracoviště má kapacitu 14 lůžek. V budově dětského domova je zřízený cvičný byt s kapacitou dvou lůžek. Daný cvičný byt je zřízen pro děti starší 16 let. Tento byt je určen pro děti, které se připravují na odchod z DD do samostatného života. V tomto bytě se děti zdokonalují ve finanční gramotnosti a v sociálně praktických kompetencích. (DD BUDIŠOV – online)

V dětském domově fungují od roku 2011 čtyři rodinné skupiny. Celková kapacita zařízení je 32 lůžek. Aktuálně nejsou zaplněné všechny místa. Děti si za dohledu vychovatelů zkusí nakupovat věci potřebné pro život, hospodařit s financemi, o víkendech si uvařit. Každá rodinná skupina je vybavena 4-5 pokoji, které jsou určeny pro 2-3 děti, dále vychovatelnu, kuchyňkou a sociální zařízení rozdělené na chlapce a dívky. Děti mají možnost jezdit o víkendu ke svým biologickým rodičům. Velkou zajímavostí je také velké procento mužů v povolání vychovatele, což má velký úspěch u dětí. (DD BUDIŠOV - online)

„Všichni zaměstnanci našeho zařízení si plně uvědomují specifika potřeb a zájmů dětí ze sociálně narušených rodin a výchovně věnují mimořádné úsilí. Zejména rozvoj samostatnosti a soběstačnosti dětí pokládáme za nejdůležitější oblast naší práce. Pedagogové vycházejí z uvědomění, že jsou neustále vzorem jim svěřeným.“ (DD BUDIŠOV –online)

Dětský domov Radkov – Dubová

Dubová je jedna z osad obce Radkov. Počet obyvatel je nízký, obvykle nepřesahuje 100 obyvatel. Celá osada vznikla se zámkem, který je zde dominantou. ([https://cs.wikipedia.org/wiki/Dubov%C3%A1_\(Radkov\)\)](https://cs.wikipedia.org/wiki/Dubov%C3%A1_(Radkov))) (RADKOV – online)

V této malé osadě se nachází malebný zámek postaven roku 1774. Cesta k zámku je lemována alejí líp. Jeho součástí zámku je rozsáhlý park s rybníčkem pro trávení volného času. Zámek

dříve sloužil k výuce zemědělství, avšak v 60. letech se zámek stal domovem pro děti bez fungujících rodin. Do roku 2004 zde fungovala zvláštní škola.(DD RADKOV - online)

Kapacita dětského domova činí 40 míst, aktuálně nejsou obsazena všechna. Děti jsou rozděleny do pěti skupin rodinného typu, každou skupinu vedou tři vychovatele. Dětský domov je velmi dobře vybavený. Nachází se zde 15 dvoulůžkových a třílůžkových pokojů, 5 vnitřních heren, cvičná kuchyňka a prádelna. (DD RADKOV – online) (<http://www.dd-radkov.eu/historie/>)

Dětský domov (Základní škola, Školní družina a Školní jídelna) Vrbno pod Pradědem

Vrbno pod Pradědem je podhorské město v okrese Bruntál. Žije zde cca 5000 obyvatel. Kousek od města se nachází lázně Karlova Studánka a nejvyšší hora Jeseníku Praděd. Město se nachází na soutoku Bílé, Střední a Černé Opavy. (VRBNO POD PRADĚDEM – online)

Zde, v zalesněné oblasti kousek od centra, se nachází společně pod jednou organizací Základní škola, Dětský domov Školní družina a Školní jídelna. Škola, která je součástí organizace, je určena pro děti se specifickými poruchami učení. To dává i dětskému domovu specifické určení. Najdeme zde děti, které mají tuto poruchu učení. Tyto děti tvoří většinu v dětském domově.(DD VRBNO – online).

Dětský domov vznikl v 50. letech minulého století. Zařízení má kapacitu 48 dětí a je rozdělen do 6 rodinných skupin. Nachází se zde několik dětí, kterým už bylo 18/19 a mají prodlouženou smlouvu a dalším pobytu. V dětském domově pracuje 16 vychovatelů, včetně hlavního vychovatele, 4 bezpečnostní pracovníci (noční služba), jeden asistent pedagoga a jeden sociální pracovník. Celý kolektiv pracovníků se schází 6x ročně na pedagogických radách, kde se mimo jiného řeší plán rozvoje osobnosti dítěte a metodická podpora.(Dokument výroční zpráva 2019/2020 – DD VRBNO)

Empirická část

4 Výzkumné šetření

Kvalitativní metodou rozhovoru bylo provedeno výzkumné šetření ve vybraných dětských domovech v Moravskoslezském kraji. Rozhovory byli provedeny s pedagogickými pracovníky ve vybraných dětských domovech. Rozhovory byli polostrukturované pro snadnější vyhodnocování a zároveň kvůli možnosti odlišnosti v určitých otázkách v návaznosti na osobnost dotazovaného. Všechny tyto rozhovory byli anonymizovány.

4.1 Cíle, metodologie, organizace výzkumného šetření

Cíle

Cíl výzkumného šetření je zjistit pomocí rozhovoru s pedagogickými pracovníky dětského domova, jak se vyvíjí dětská osobnost v ústavní péči, konkrétně v dětském domově v Moravskoslezském kraji. Rozhovor byl zaměřený na určité rysy osobnosti a těmi byli: inteligence, temperament a motivace. Výzkumné otázky zněly takto:

1. Jak přistupuje vychovatel ke konkrétním rysům osobnosti dítěte a jak se mu s nimi pracuje?
2. Jak tyto určité rysy ovlivňují vývoj osobnosti?
3. Jak se celkově rozvíjí osobnost dětí v dětském domově?

Metodologie výzkumného šetření

Výzkumné šetření je provedeno kvalitativní metodou a to metodou rozhovoru neboli interview. Rozhovor je tematický. Myslím, že pro dané téma je vhodnější použití kvalitativní metody, než kvantitativní. Pomocí rozhovoru se dozvídáme více podrobností o zkušenostech z praxe daných pedagogických pracovníků.

Kvalitativní výzkum je výhodnější pro rozkrytí sociálních a subjektivních významů. Je více zaměřený na jednotlivé případy, než výzkum kvantitativní. Výzkumný projekt nemá tak přesně danou strukturu a během průběhu šetření se může obměnit. Kvalitativní metody výzkumu reagují na změny v terénu (TOPINKA, 2013, s. 57)

„Interview je metoda shromažďování dat o pedagogické realitě, která spočívá v bezprostřední verbální komunikaci výzkumného pracovníka a respondenta“ (CHRÁSKA, 2016, s. 176)

Dle D. Topinky je pro vedení rozhovoru důležité: Otevřenost a flexibilita, zaměření na detail, podobnosti a rozdíly, průběžná tvorba otázek. (TOPINKA, 2013, s. 68)

Pro výzkumnou část jsem vybrala polostrukturovaný rozhovor. Tento typ rozhovoru je kompromisem mezi rozhovorem strukturovaným a nestrukturovaným. Strukturovaný rozhovor nám může připomínat dotazník. Tazatel postupuje podle přesně určených otázek. Ty mají jasnou formulaci a pořadí. Ve strukturovaném rozhovoru se tazatel nedoptává. Nestrukturovaný rozhovor nám nabízí absolutní volnost ve formulaci a pořadí kladených otázek. U nestrukturovaného rozhovoru je velmi důležité dodržet dané téma rozhovoru a jeho cíle. U polostrukturovaného rozhovoru se tazatel může doptávat a rozvíjet tak potřebné téma. Respondent (dotazovaný) má na výběr hned několik odpovědí a může k nim dodávat vysvětlení.(CHRÁSKA, 2016, s. 176,177).

„Polostrukturované rozhovory mají danou sadu základních otázek, není přitom jednoznačně určeno jejich pořadí a i zde je prostor pro kladených dalších doplňujících otázek.“ (TOPINKA, 2013, s. 68)

V kvalitativním rozhovoru stejně jako v dotazníku existuje několik typů otázek. Tyto otázky musí pokrývat celou oblast výzkumného tématu, tvořit logický a kontinuální celek, být srozumitelné a vždy se musí vztahovat k určenému cíli. V rozhovoru můžeme najít hlavní otázky, prohlubující a doprovodné. (TOPINKA, 2013, s. 69)

Otázky můžeme dělit podle cíle: Kontaktní otázky, funkcionálně psychologické otázky, kontrolní otázky a filtrační otázky. Otázky dále můžeme rozdělit podle obsahu, který daná otázka zjišťuje. Využila jsem otázky zjišťující fakta, otázky zjišťující znalosti nebo vědomosti a otázky zjišťující mínění, postoje a motivy. (CHRÁSKA, 2016, s. 159,163).

Chráska (2016, s. 177,178) nám udává nejdůležitější pravidla rozhovoru:

1. *Rozhovor má být prováděn v příjemném a vhodném prostředí.*
2. *Rozhovor začíná nejobecnějšími otázkami.*
3. *Čelit psychologickým faktorům, které mohou negativně ovlivnit výsledky rozhovoru.*
4. *Vytvořit podmínky pro navázání rozhovoru, tzv. raport.*
5. *Velký význam má přesný záznam průběhu interview.*

Organizace výzkumného šetření

Výzkumné šetření probíhalo ve třech domovech v Moravskoslezském kraji. Tyto domovy jsou popsány v kapitole 3.2. Dětské domovy byly vybrány na základě umístění. Vybrala jsem dětské domovy z menších měst nebo vesnic a v reálné dojezdové vzdálenosti od Olomouce či Šumperka.

Rozhovory byly provedeny vždy v daném zařízení v průběhu měsíce května 2021. Rozhovor trval kolem 20-30 minut. V každém zařízení mi bylo umožněno provést rozhovor se dvěma pracovníky zařízení. Většina respondentů byla vedena jako vychovatelé, pouze v jednom případě to byl vedoucí vychovatel.

Respondenti byli vybráni na základě doporučení ředitele zařízení. Každý z respondentů byl obeznámen s tématem rozhovoru, jeho délkou a způsobu jeho zaznamenávání. Každý z respondentů byl před začátkem rozhovoru ubezpečen o jeho anonymizaci.

4.2 Vlastní výzkumné šetření

Ve výzkumné části jsem použila metodu rozhovoru s pedagogickými pracovníky dětského domova. Rozhovory byli pro účely přepsání nahrávané. Rozhovory byli vedeny s vychovateli, pouze v jednom případě jsem mluvila s vedoucím vychovatelem. V úvodu rozhovoru jsem se zaměřila na otázky týkající se délky a místa praxe daných vychovatelů. V další části jsem se obecně zaměřila na konkrétní rysy osobnosti. V části číslo tři jsem se zaměřila, jak tyto rysy ovlivňují rozvoj osobnosti a nakonec jsem se ptala na specifika vývoje osobnosti v dětském domovy pro moravskoslezský kraj.

4.3 Interpretace rozhovorů

Otázka č. 1: Jak dlouho pracujete v dětském domově a pracujete po celou dobu v Moravskoslezském kraji?

	Délka praxe	Probíhala v Moravskoslezském kraji
R1	„41 let.“	„A ano.“
R2	„17 let.“	„A dokonce pořád v tom samém.“
R3	„Teprve druhým rokem.“	„A ano, i jsem zde studoval.“
R4	„27 let.“	„Ano.“
R5	„10 let.“	„Ano po celou dobu.“
R6	„11 let.“	„Ano, dříve jsem teda pracovala v jiném dětském domově, ale ten byl také v Moravskoslezském kraji.“

Tabulka č. 1 (vlastní zpracování)

Rozhovoru se účastnilo 6 respondentů, 3 muži a 3 ženy. Všichni z respondentů pracovali po celou dobu své praxe v Moravskoslezském kraji. Jak ukazuje tabulka č. 1, délka praxe je velmi odlišná. Nejkratší délka praxe je 2 roky nejdelší 41 let. Průměrná délka praxe je 18 let.

Otázka č. 2: O kolik dětí a jak staré se staráte?

R1	„Mám plnou skupinu, takže o 8. Věkově jsou na prvním stupni od 7 do 10 let.“
R2	„Ze zákona je to 6 až 8. My máme plnou skupinu, takže 8. A všechno je to základka druhý stupeň a střední škola. Nějakých 11 až 17. Ale jinak během doby co tu pracuji, jsem měl děti od 2 let do těch 18/19.“
R3	„O 6. Věk 11-15.“
R4	„9let – 20 let. 7 dětí.“
R5	„O 7. Věk 7-15.“
R6	„8 dětí, plný stav. 2 děti mám na dohodu. A je to ve věku od 10 do těch 17, když nepočítám dohodáře. Ne každému je umožněna tahle dohoda.“

Tabulka č. 2

Doplňující otázka pro R2: Už od dvou ne od tří?

Odpověď R2: „Dokonce od 1,5 roku. Bylo to kvůli sourozencům. V těchto okolnostech je možné přijmout mladší dítě.“

Jak vyplývá z tabulky č. 2, půlka pracovníku má plný počet dětí ve své rodinné skupině. Další tři respondenti uvedli, že má ve skupině 6 nebo 7 dětí. U dvou respondentů se v rodinné skupině nachází dítě starší 18/19 let, to znamená, že má s dětským domovem sepsanou dohodu schválenou soudem. Věk dětí je různorodý od 7 do 20 let.

Otázka č. 3: Co si všeobecně představíte pod pojmem inteligence?

R1	„Schopnost přemýšlet, uvažovat.“
R2	„Tak to jsou vrozené kompetence. Vlastně i získané.“
R3	„IQ, myšlení.“
R4	„Všeobecný rozhled, taková stanovená úroveň.“
R5	„Rozum.“
R6	„To jestli se mi bude pracovat hůř nebo líp. Někdy je to těžké, když je ta inteligence nižší.“

Tabulka č. 3

Při této otázce se odpovědi začali od sebe lišit. Pouze jeden respondent uvedl, že si představí pojem inteligence. Žádný z respondentů neuvedl emoční inteligenci nebo nějaké podoby této inteligence. Jeden z respondentů uvedl vztah inteligence a výchovy. Další z respondentů se zmínil o inteligenci získané a vrozené.

Otázka č. 4: Co si myslíte o inteligenci dětí v dětském domově?

R1	„Ne, že by nebyly chytré, ale pouze na věci, které chtějí. Peníze, telefon, internet, cigarety. To si umí zařídit velmi šikovně.“
R2	„Záleží, jak moc jsou ovlivněni biologickou rodinou.“
R3	„To je těžké. Někteří jsou moc šikovní, ale většinou se nesnaží.“
R4	„Naše děti mají velmi dobrou sociální inteligenci. Když už teda nemají ten rozhled, tak sociální inteligenci mají velmi kvalitní.“
R5	„Že ji nemají.“
R6	„Někdy to tam je a někdy ne.“

Tabulka č. 4

Na otázku číslo čtyři odpověděli dva respondenti, že si všímají u dětí dětského domova inteligence, ale je nevyužitá nebo špatně směřovaná. Jak vyplývá z tabulky č. 4 jeden z respondentů si myslí, že děti v dětském domově mají lepší sociální inteligenci, než rozumové schopnosti.

Otázka č. 5: Znáte pojem IQ?

R1	„Ano.“
R2	„Ano. Jasně daná hodnota.“
R3	„Ano. Je to měřitelná hodnota inteligence.“
R4	„Ano.“

R5	„Ne.“
R6	„Ano.“

Tabulka č. 5

Jak uvádí tabulka č. 5, většina respondentů zná pojem IQ. Pouze jeden nevěděl.

Otázka č. 6: Znáte IQ dětí vám svěřené a ovlivňuje to vaši práci?

R1	„Aktuálně ne. Ale pokud mám ve skupině dítě s nižším IQ je to známé a práce se podle toho přizpůsobí. Důležité je, aby to přijali okolní členi skupiny.“
R2	„Pokud je nižší tak se práce musí přizpůsobit. Vždy to bereme v souvislost se vzdáváním. Ale záměrně IQ neměříme. Prakticky se člověk více věnuje té nižší škále, než třeba nadaným dětem. Ale pokud má dítě nějaký potenciál, tak se od toho jistě odvíjí práce.“
R3	„Přesné číslo ne.“
R4	„Máme možnost nahlédnout do papíru, ale ne všechny děti prošly SPC či PPP. Ale je to pořád jenom číslo, člověk se spíše řídí vlastní intuicí.“
R5	„Ne a ne. Já jsem fotbalista, jsem zaměřený spíše na fyzickou.“
R6	„Ne. Ani to nepotřebuji moc řešit. Většinou ani není uvedené ve zprávě z OSPODu.“

Tabulka č. 6

Jak uvádí tabulka č. 6, ani jeden z respondentů nezná IQ dětí ve svých skupinách. Většina z nich to nepokládá za podstatné a pokládá to pouze za číslo, mnohem více se řídí svojí intuicí. Na druhou stranu často uvádějí, že snížený intelekt je složitější pro jejich práci. Často také respondenti uvádějí, že se nemají jak dostat k údajům přesného IQ.

Otázka č. 7: Co si představíte pod pojmem emoční inteligence?

R1	„Umět se chovat“
R2	„Emoční chování. Nejsem schopen to říct jako u zkoušky. Ale to co člověk cítí.“
R3	„Cít, porozumění“
R4	„Zvládání zátěžových situací.“
R5	„Neznám ten pojem. (Dovysvětleno, kvůli další otázce)“
R6	„To jestli děti dokážou dát najevo radost.“

Tabulka č. 7

U otázky č. 7 se většina respondentů zamyslelo na delší dobu. Odpovědi se od sebe velmi lišily. Pouze jeden respondent uvedl, že pojem nezná a neumí si pod ním tedy moc představit.

Otázka č. 8: Co se vám k tomu vybaví ve spojitosti dětí v dd?

R1	„Vyčůranost.“
R2	„To je těžká otázka. Ono by to šlo, kdyby nebyli neustále v kontaktu s rodinou.“
R3	„Výbuchy vzteku.“
R4	„V podstatě to samé, co v předchozí otázce. Na všechno koukám pohledem moji práci.“
R5	„Že nesmíte projevit slabost, nebo vás sežerou.“

R6	<i>„Plochosť. Mají to jako obranu. Kdybych přišli děti z fungující rodiny, nevím, zda by to zvládly.“</i>
-----------	---

Tabulka č. 8

Na otázku číslo 8 každý z respondentů odpověděl odlišně. Tři z respondentů uvedli spíše negativní emoce, nebo vlastnosti. Jeden z respondentů se zmínil o vlivu biologické rodiny na emoce dětí a tím i jejich vývoj. Další dva respondenti se zaměřili na zvládání a obranu proti zátěžovým situacím.

Otázka č. 9: Snažíte se aktivně rozvíjet tuto inteligenci?

R1	<i>„Ano, ale ne vždy jde vidět výsledek.“</i>
R2	<i>„Ano, ale jde to velmi těžko.“</i>
R3	<i>„Snažíme se. Učíme děti empatii a kontrolovat jejich emoce. Někdy je to jednodušší, někdy složitější, ale často to jde.“</i>
R4	<i>„Ano. A myslím, že tuhle inteligenci mají u nás děti lepší, než tu znalostní.“</i>
R5	<i>„Ano, neustále. Hlavně při fotbalu, tam si kluci nemůžou dovolit nezvládat své emoce.“</i>
R6	<i>„Ano. Snižit tu plochosť.“</i>

Tabulka č. 9

Jak vyplývá z tabulky č. 9, všichni zmínění respondenti se snaží o rozvoj emoční inteligence. Často uvádějí, že se s emoční inteligencí pracuje lépe než s IQ.

Otázka č. 10: Znáte jiné teorie inteligence?

R1	<i>„Ne.“</i>
R2	<i>„Ne“.</i>
R3	<i>„Vím, že ještě nějaké jsou, ale nepamatuji si je.“</i>
R4	<i>„No mám nějaký přehled. Ale nezabývala jsem se tím odborně.“</i>
R5	<i>„Ne.“</i>
R6	<i>„Ne.“</i>

Tabulka č. 10

Jak uvádí tabulka č. 10, většina respondentů nezná další teorie inteligence. Dva z respondentů uvedli, že mají pojem o dalších teoriích, ale konkrétně je neznají. Proto jsem se jinými teoriemi inteligence v rozhovoru nezabývala.

Otázka č. 11: Co si představíte pod pojmem temperament?

R1	<i>„Životní energii.“</i>
R2	<i>„Afektivita.“</i>
R3	<i>„Typ povahy. To jak se člověk zachová.“</i>
R4	<i>„Biochemické vyladění dítěte. Tady záleží na tom, co jim rodiče dali do vínku takzvaně“</i>
R5	<i>„To jak se chovají.“</i>
R6	<i>„S tím se rodíme.“</i>

Tabulka č. 11

Na otázku č. 11 odpovídali respondenti odlišně. Každý si pod pojmem temperament představil trochu něco jiného. Většina se však shodla na tom, že se s temperamentem rodíme a je nám určen.

Otázka č. 12: Co se vám na toto téma vybaví v souvislosti k vaší praxi?

R1	„Živelnost.“
R2	„Těžká, ale příjemná práce.“
R3	„Různorodost.“
R4	-
R5	„Dam příklad na své skupině. Romské děti jsou divoké a těžko ovladatelné. Kluci co k nám přišli, jsou dost zamklí, trvalo 14 dní, než s námi mluvili. S nimi je to těžké. No a holčina, ta je ještě dětská, ráda se mazlí a potřebuje takovou tu pohodu.“
R6	„Tady je spousta romských dětí. U nich se temperament objevuje ve velké míře.“

Tabulka č. 12

Jak uvádí tabulka č. 12, jeden respondent neodpověděl na otázku, protože by byla totožná s předchozí. Dva z respondentů uvedli příklady ze své praxe, pro lepší popsání myšlenek. Jeden z respondentů uvedl souvislost s romskými dětmi.

Otázka č. 13: Znáte druhy temperamentu?

R1	„Druhy temperamentu asi poskládám. Flegmatik, choleric, melancholik a myslím, že je ještě jeden, ale na ten si nevzpomínám. (Doplnila jsme o sangvinika)“
R2	„Teda. Introvert, extrovert, choleric. Více asi neposkládám.“
R3	„Ano, znám. Flegmatik, sangvinik, melancholik a choleric.“
R4	„Když mě nakopnete, vzpomenu si. (Doplnění sangvinik). Ano, už vím. Sangvinik, choleric, melancholik a flegmatik.“
R5	„Ne přesně. Ale nějaké povědomí mám.“
R6	„Už si nevzpomínám. Musím si to oprášit.“

Tabulka č. 13

Jak uvádí tabulka č. 13, většina z respondentů si na druhy temperamentu vzpomněla, někdy s dopomocí. Dva z respondentů uvedli, že si právě nevzpomenou, ale že povědomí mají.

Otázka č. 14: V jakém věku, či období se nejvíce u dětí projevuje temperament?

R1	„Neustále.“
R2	„V každém věku. Nejvíce se to asi projevuje při přijetí, když se děti adaptují.“
R3	„Pořád“
R4	„Mění se to. Postupem věku a se zkušeností. Nejvíce jde vidět v období vzdoru ve třech letech a potom v pubertě“
R5	„Celou dobu.“

R6	<i>„V pubertě. Jsou jisté výjimky, teď tu máme tři letého chlapečka a u něho se teda projevuje hodně temperament.“</i>
-----------	--

Tabulka č. 14

Tři respondenti odpověděli na otázku č. 14, že se temperament u dětí projevuje pořád. Dva z respondentů uvedli, že se temperament objevuje nejvíce v pubertě. A jeden z respondentů uvedl, že si všímá nejvíce temperamentu u dětí, když do dětského domova přicházejí.

Otázka č. 15: Bavíte se s dětmi o temperamentu a učíte děti s ním pracovat?

R1	<i>„Ano, bavíme. Ano, každý den v každé situaci.“</i>
R2	<i>„Ano, bavíme. Ne cíleně, ale když na to přijde řeč, tak určitě.“</i>
R3	<i>„Neustále se o tom bavíme. Ano, v plánech to sice nemáme. Ale řešíme to s nimi neustále.“</i>
R4	<i>„Ano, ale ne tak konkrétně.“</i>
R5	<i>„Stále. Děti se pořád učí, jak se sebou pracovat.“</i>
R6	<i>„Určitě, tady je to potřeba.“</i>

Tabulka č. 15

Jak uvádí tabulka č. 15, všichni z respondentů odpověděli, že se nějakým způsobem s dětmi o temperamentu baví. Obvykle to nastává při situacích, kdy se temperament více projeví.

Otázka č. 16: Co si představíte pod pojmem motivace a děti v dd?

R1	<i>„Peníze, sladkosti, cigarety, telefon. Jinak si pod pojmem motivace, představuji chuť něco změnit. To tu má málo dětí.“</i>
R2	<i>„Soubor čehokoliv co může vést ke změně chování dítěte.“</i>
R3	<i>„Ovlivnění rodinou.“</i>
R4	<i>„Krátkodobá motivace.“</i>
R5	<i>„Motivace je chuť do života. Ale děti ji spíš nemají.“</i>
R6	<i>„Svoboda. A nějaké penízky navíc. Ale svoboda ve smyslu vycházky, to je velká motivace.“</i>

Tabulka č. 16

Na odpověď č. 16 dva z respondentů odpověděli, že motivace je něco, co může vést ke změně chování jedince. Opět se zde objevuje narážka na biologickou rodinu. Dva z respondentů uvedli, že pro děti z dětského domova jsou motivací peníze. Dva z respondentů uvedli, že děti v dětském domově motivaci nemají nebo málo.

Odpověď č. 17: Buduje se motivace u dětí snadno?

R1	„Celkem ano.“
R2	„No, pokud se týká výsledku, jestli se to povede nebo ne, tak ne. Ale jinak ano, protože to děláme rádi. A navíc děti se postupně stávají tvárné. Nejlépe funguje odměna a trest. Ale nejvíce se mi osvědčilo se vždy zaměřit na to správné a dobré, ikdyž je to jen 5 % ze 100.“
R3	„Pouze u některých. Záleží, jaké mají zájmy.“
R4	„No právě, že nejlépe ta krátkodobá. Děti mají rádi, když je výsledek vidět okamžitě. Ale taková motivace jako, že když budeš studovat, dostaneš lepší práci. To u našich dětí není.“
R5	„U malých ano. U větších ne.“
R6	„No. Jak na co. Na školu ne, nevidí v tom budoucnost, to mají z domů. Ale jsou tu i výjimky.“

Tabulka č. 17

Doplňující otázka k R5: Kdy si myslíte, že se to zlomí?

R5: „Tak kolem toho 13 roku. S nástupem puberty.“

Jak vyplývá z tabulky č. 17, všichni z respondentů uvedli, že jde u dětí v dětském domově budovat motivaci. 5 respondentů uvedlo, že nejvíce záleží, na co je motivace cílená a kdy jde vidět výsledek. Jeden z respondentů uvedl, že u dětí je budování motivace lehčí než u dětí starších.

Otázka č. 18: A co odstranění motivace na něco nežádoucího?

R1	„To je těžké. Jde to, ale ne vždy. Je to velmi individuální.“
R2	„To záleží. Záleží, jestli je to vnitřní motivace nebo vnější. Ale když jsou děti starší, snažíme se v nich vzbudit tu vnitřní motivaci. Když budou kouřit, budou nemocní, aby si to uvědomili v sobě, aby to nebyla jen věc, kterou jim někdo neustále opakuje. Ale spíš si myslím, že jsou ty negativní jevy jen dopad působení okolí a rodiny a ne přímo jejich motivace.“
R3	„Důležitá je změna. Když někdo kouří o volné procházce, zkusíte procházku využít jinak.“
R4	„To je velice těžké. Spíš to můžeme korigovat na bázi motivace, ale odstranit určitě ne.“
R5	„Musíte o tom mluvit. Důležitá je upřímnost. A hlavně pochvala. A osobní příklad. Já jim třeba říkám, že jsem tvrdý chlap a nic mě nerozhází. Ale v jednom jsem slaboch, nedokážu přestat kouřit a to jim vždy upřímně řeknu. Je to jenom slabost.“
R6	„Dá se spíše mírnit, než odstranit. My se snažíme, děláme to jako doma, ale ani doma to vždy nejde, tak jak bychom si přáli. Motivujeme těmi vycházkami, to obvykle funguje.“

Tabulka č. 18

Jak uvádí tabulka číslo 18, obvykle se nedá motivace na negativní věci úplně odstranit. Většina z respondentů se snaží alespoň mírnit příčiny a důsledky. Dva z respondentů uvedli, že s dětmi hodně mluví a jde především o upřímnost. Jeden z respondentů využívá změnu činnosti nebo prostředí k zmenšení negativní motivace. Jeden z respondentů uvedl, že často funguje motivace přes vycházky, ty jsou pro děti v dětském domově důležité a dokážou zmírnit částečně i tu negativní motivaci.

Otázka č. 19: Myslíte si, že je IQ důležité pro rozvoj osobnosti dětí?

R1	„Ano.“
R2	„Je. Ale i bez IQ se dítě může dobře vyvíjet. K rozvoji osobnosti může dojít i s nízkým IQ.“
R3	„Ano, ale není to nejdůležitější.“
R4	„To rozhodně je, ale ne to číslo, ale spíše pocit z toho dítěte v téhle oblasti.“
R5	„Ano.“
R6	„Ano.“

Tabulka č. 19

Jak vyplývá z tabulky č. 19, všichni respondenti si myslí, že IQ he důležité pro rozvoj osobnosti dětí. Tři z respondentů však doplnili, že pro ně není důležité konkrétní číslo, záleží na práci a situaci. Jeden z respondentů uvedl, že se osobnost může vyvíjet, i když je IQ nízké.

Otázka č. 20: A co Emoční?

R1	„Také.“
R2	„Také.“
R3	„Ta si myslím, že je důležitější“
R4	„Ta je důležitá velmi, hlavně pro naše děti.“
R5	„Také“
R6	„Ano“

Tabulka č. 20

Všichni z respondentů odpověděli na otázku č. 20, že si myslí, že emoční inteligence je důležitá pro rozvoj osobnosti dětí. Dva z respondentů uvedl, že si myslí, že pro děti z dětských domovů je dokonce důležitější než IQ.

Otázka č. 21: Je některá z nich pro vás důležitější při rozvoji osobnosti?

R1	„Asi ta emoční, ale důležité jsou obě.“
R2	„Nabízí se odpověď pól na pól. Ale u těch našich děcek je asi důležitější ta emoční. Více u nich záleží na emocích.“
R3	„Obě dvě.“
R4	„Prolínají se.“
R5	„Asi ty znalosti.“

R6	<i>„Asi pade na pade. Ale tady v těch případech těžko říct. Čím dříve dítě přijde, tím lépe.“</i>
-----------	---

Tabulka č. 21

Jak uvádí tabulka č. 21, da z respondentů si myslí, že u dětí z dětského domova je důležitější emoční inteligence. Pět z respondentů uvedlo, že se obě inteligence prolínají a mají vliv tak půl na půl na osobnost jedince. Jeden z respondentů uvedl, že jsou důležitější znalosti pro rozvoj osobnosti.

Otázka č. 22: Jak moc zasahuje temperament do rozvoje osobnosti?

R1	<i>„Velmi.“</i>
R2	<i>„V konkrétní situaci velmi. I když mají naučené určité sociální chování, tak může přijít situace, kdy ten temperament tohle převáží.“</i>
R3	<i>„Když jsou děti malé tak velmi. Neumí s ním moc pracovat. Když jsou starší, je to trochu lepší, ale tam přichází vzdor v pubertě.“</i>
R4	<i>V tom období vzdorů hodně.“</i>
R5	<i>„Hrozně. S dětmi se dá pracovat, ale když je chytne amok, je to těžké.“</i>
R6	<i>„Ano.“</i>

Tabulka č. 22

Všichni z respondentů odpověděli na otázku č. 22, že temperament ovlivňuje rozvoj osobnosti ve velké míře. Dva z respondentů zmínili, že se temperament nejvíce projevuje v období vzdorů. Další dva z respondentů uvedli, že záleží na situaci. To znamená, že ve vypjatých situacích se temperament projevuje více než v klidných. Jeden z respondentů uvedl, že u dětí se temperament projevuje více než u dětí starších, protože s ním neumí, tak kvalitně pracovat.

Otázka č. 23: Pracuje se s některým druhem temperamentu lépe u dětí než s jiným?

R1	<i>„Takhle jsem o tom nikdy nepřemýšlela. Je jasné, že s cholerikem je to těžké, ale mít flegmatika taky není výhra.“</i>
R2	<i>„Nad tím jsem nikdy neuvažoval. Vždy záleží na souboru událostí, co se ten den stane.“</i>
R3	<i>„Každý z temperamentů má nějaké výhody a nějaké nevýhody. Pro mě je těžká práce s flegmatikem.“</i>
R4	<i>„Asi s cholerikem, ale každý má něco.“</i>
R5	<i>„Neznám druhy temperamentu, takže nevím.“</i>
R6	<i>„Asi ne. Každé dítě je individuální.“</i>

Tabulka č. 23

Většina z respondentů nikdy nepřemýšlela nad touto otázkou. Jeden z respondentů uvedl, že nezná druhy temperamentu, proto nemůže odpovědět na otázku. V odpovědích se ukázal dvakrát cholerik a dvakrát flegmatik. Většina z respondentů uvedla, že záleží v jaké je to

situaci a co se řeší. Většina také uvedla, že někdy je s každým tím druhem temperamentu těžká práce.

Otázka č. 24: Snažíte se děti motivovat k rozvoji jejich osobnosti? Například rozvíjet hudební nebo sportovní nadání?

R1	<i>„Ano, ale nutit je nemůžeme.“</i>
R2	<i>„Ano, tady se hodně sportuje.“</i>
R3	<i>„Pěkné slovo snažíme. Ano, snažíme.“</i>
R4	<i>„Ano, ale jsou to výjimky. Ale snažíme se dělat vše pro to, aby to šlo“</i>
R5	<i>„Ano, jak jsem řekl, já jsem spíš na ten fotbal, takže se více věnuji klukům. Ale musím nechat, že mají výsledky. Sport je většinou baví.“</i>
R6	<i>Ano, ale s naším zaměřením je to složité.</i>

Tabulka č. 24

Jak uvádí tabulka č. 24, všichni z respondentů se snaží motivovat děti. Většinou však vidí v této snaze nějakou překážku. Více se jim to daří ve sportu než v jiných aktivitách.

Otázka č. 25: Využili jste někdy metodické podpory?

R1	Spolupracujeme pravidelně dvakrát ročně. Ale byli také speciální případy, které se řešili zvlášť.
R2	<i>„Ano. Je zde pravidelná pomoc. Jsme malé město a všichni se tu známe, tudíž je ta spolupráce opravdu dobrá.“</i>
R3	Pravidelná spolupráce tady je. Ale jestli se ptáte na nějaký speciální případ, tak ne.
R4	U dětí s poruchami učení určitě ano a často ve vztahu ke škole.
R5	Ano. Jednou jsem potřeboval vážně pomoc. Měl jsem tady závislého puberťáka na drogách. Ale stejně to moc nepomohla, teda jemu v té závislosti.
R6	Ano. Pokud máme potřebu, tak s nimi vždy komunikujeme.

Tabulka č. 25

Všichni z respondentů odpověděli na otázku č. 25 kladně. V každém zařízení probíhá alespoň 2x ročně spolupráce s diagnostickým ústavem. Většina z respondentů také uvedla, že potřebovala alespoň jednou za svou praxi specifickou metodickou podporu.

Otázka č. 26: Myslíte si, že rozvoj osobnosti dětí probíhá v DD stejně jako ve fungující rodině?

R1	Snaha je, ale asi to nejde vždy.
R2	<i>„Základním přístupem ano. Jsou tu vychovatelé, co mají vlastní rodiny a vychovali je dobře. A to samé se snaží předat dětem i tady. Dokud se tedy do toho nepostav ještě jiné věci jako třeba metodické pokyny a zákony.“</i>
R3	Ne, rodina je rodina.

R4	To asi ne. Ono to nejde. Tak moc rodinného typu nejsme.
R5	Určitě ne.
R6	Doma je to úplně něco jiné. Tady ví, že jsme v práci, že přijdeme a odejdeme. Je to pro nás jen povolání a děti si to uvědomují.

Tabulka č. 26

Jak uvádí tabulka č. 26, žádný z respondentů si nemyslí, že by vývoj osobnosti dítěte v dětském domově probíhal stejně jako ve fungující rodině. Tři z respondentů uvedli důvody, proč si myslí, že to není možné.

Otázka č. 27: Jsou nějaké výhody a nevýhody pro rozvoj osobnosti dětí v dd?

	Výhody	Nevýhody
R1	Materiální zajištění.	Malé zastání v zákonech a systému.
R2	„ Ta skvělá péče všech. Jsou tu velcí srdcaři, co se těm dětem opravdu snaží zajistit kvalitní život.	„Nevýhoda je, že děti mají rád, který v rodině není. To jim hodně vadí a bouří se proti němu. Navíc návštěvy doma také nejsou nejlepší.“
R3	Mají vše, co k tomu potřebují.	Ale jak jsem říkal, rodina je rodina.
R4	Nasbírají spoustu zkušeností v kontaktu s různými typy lidí. To si myslím, že se jim bude hodit.	Velký počet dětí ve skupince.
R5	Pokud děti chtějí, výhody najdou	Velkou nevýhodou jsou návštěvy dětí doma. To jde všechna práce do kopru.
R6	Týmová práce a zdravá soutěživost. Je tady hodně dětí.	A nevýhoda je vlastně totéž.

Tabulka č. 27

Tabulka č. 27 uvádí výhody a nevýhody podle vychovatelů. Výhody popsal každý z respondentů odlišně. Každý však našel výhodu na rozvoji osobnosti v dětském domově. Dva respondenti uvedli jako nevýhodu návštěvy u biologické rodiny. Další dva z respondentů uvedli, že to není možné kvůli počtu dětí. Jeden z respondentů vidí problém v malé podpoře legislativy a systému.

Otázka č. 28: Vidíte nějaké specifikum pro váš kraj?

R1	Jsme tvrdý kraj. Tudiž tvrdí lidé.
R2	„Nějaké specifikum asi ne. Ale rozdíly mezi dětskými domovy jsou a velké. Jak v chování dětí, tak ve fungování dd.“

R3	Když k nám přijdete na náslechy, sama uvidíte. Myslím, že některé děti tady jsou více tvrdohlavé, než jinde.
R4	Nemám s tím zkušenost, protože jsem celou dobu pracovala Moravskoslezském kraji. Ale asi každý dětský domov má specifikum, nezáleží na kraji.
R5	My se tady s ničím nepáremo. Muziku posloucháme tvrdou a ve fotbalu fandíme Baníku.
R6	Ne. Spíše konkrétně pro náš dětský domov.

Tabulka č. 28

Všichni z respondentů pracovali po celou dobu své praxe v Moravskoslezském kraji. Proto nemohli porovnat rozdíly mezi kraji. Ale každý z respondentů vidí nějaké specifikum ve svém dětském domově. Jeden z respondentů uvedl, že si všímá rozdílů mezi jednotlivými domovy. Dva z respondentů uvedli specifikum lidí v kraje.

4.4 Závěr výzkumného šetření

Všichni z dotazovaných pracovali po celou dobu své praxe v Moravskoslezském kraji. Délka praxe byla velmi odlišná. Průměr délky praxe byl 18 let. Všichni z respondentů měli skoro plný počet dětí v rodinných skupinách. V aktuální chvíli nepečují o dítě mladší 7 let. Kromě jednoho respondenta měli všichni zkušenosti i s mladšími dětmi, jeden z respondentů měl ve skupině i rok a půl starého chlapce. Nejstarší děti už měli více jak 18/19 let. Tyto děti musí mít s dětským domovem dohodu schválenou soudem a není pro ně tvořený PROD.

Jak přistupuje vychovatel ke konkrétním rysům osobnosti dítěte a jak se mu s nimi pracuje?

V celé mé práci jsem se konkrétně zaměřila na inteligenci, temperament a motivaci.

Většina z vychovatelů zná pojem IQ i emoční inteligence. Pro nikoho z vychovatelů není důležitá přesná hodnota IQ, ale uvádějí, že pokud je intelekt snížený, je práce s dítětem složitější. Více se potýkají u dětí s emoční inteligencí, která je podle nich často u dětí více vyvinutá. Také z důvodu, že emoční inteligence se častěji promítá do volného času dětí.

Pod pojmem temperament se vychovatelé představují vrozené naladění dítěte. Často si pod tímto pojmem představují určitou formu afektivity (živelnost, agresivita). Většina vychovatelů zná druhy temperamentu, ale nepřistupuje k dětem podle nich. Temperament se, podle vychovatelů, projevuje po celou dobu pobytu dítěte v dětském domově. Nejvíce si však všímají temperamentu dětí v období vzdoru. Pro práci s temperamentem dětí je důležitá každodennost a názornost. Většinou se vychovatelé zaměřují na konkrétní vlastnosti a ne druh temperamentu.

Všichni z dotazovaných přistupují k motivaci jako k věci, která je dětí v dětském domově velmi složitá a nestálá. Vidí spoustu nesprávně zaměřené motivace dětí, která je ještě podpořena kamarády a někdy i biologickou rodinou. Většina vychovatelů uvedla, že se u dětí dá budovat motivace, ale nemá to vždy výsledek, který očekávali. Záleží na tom, na co je motivace cílena a čím je podporována. Negativní motivaci nejde podle vychovatelů úplně odstranit, spíš zmírnit. Důležitá je komunikace mezi dítětem a vychovatelem. Vychovatelé si taky uvědomují rozdíly mezi vnitřní a vnější motivací. A větší vliv vidí v té vnitřní motivaci.

Jak tyto konkrétní rysy ovlivňují rozvoj osobnosti?

Vychovatelé se shodli, že všechny zmíněné rysy osobnosti jsou důležité pro rozvoj osobnosti dětí v dětském domově, ale každá trochu jiným způsobem. Nejvíce individuální bývá motivace, tu mají děti nejvíce ve svých rukou.

Pro rozvoj osobnosti dětí je podle vychovatelů důležitá emoční inteligence stejně jako rozumové schopnosti. Většinou se však zmiňují o lepší emoční inteligenci u dětí v dětském domově.

Podle vychovatelů temperament zasahuje do rozvoje osobnosti po celou dobu pobytu dětí v dětském domově a ve velké míře. Nejvíce se temperament ukazuje v zátěžových situacích, potom nejde úplně ovlivnit chování dětí. Vychovatelé nepřistupují k temperamentu posle druhu, ani si nemyslí, že by některý ovlivňoval více rozvoj osobnosti než druhý.

Všichni z vychovatelů se snaží rozvíjet motivaci k rozvoji osobnosti přímo u dětí. Někdy jsou však úspěšní. Většinou je však ta motivace větší, než byla v biologické rodině.

Jak se rozvíjí osobnost v dětském domově?

Všichni vychovatelé se shodli, že rozvoj osobnosti dětí v dětském domově neprobíhá stejně jako ve fungující rodině, ale většinou je to lepší než v rodině biologické.

Nevýhody rozvoje osobnosti dětí vidí ve velkém počtu dětí ve skupině. Dále často uvádí kontakt s biologickou rodinou a malé zastání v systému a legislativě.

Všichni vychovatelé však vidí i výhody pobytu dětí v DD na rozvoj osobnosti. Jako velkou výhodou uvádějí materiální zajištění dětí. Další výhodou byl uváděn styk se širokým okolím a s různými typy lidí.

Celkový rozvoj osobnosti bývá velmi individuální a specifický. To je stejné u dětí z dětského domova i z rodiny. Možná dokonce bývá více individuální v dětském domově, kde se dítě nachází ve skupině 8 dětí a 3 vychovatelů a každý z nich má na osobnost dítěte značný vliv. Nejde proto obecně říct jak rozvoj osobnosti dítěte probíhá. Ke každému z dětí se musí přistupovat individuálně a s péčí.

Závěr

V teoretické části mé bakalářské práce se zabývám osobností jedince, konkrétně inteligencí, temperamentem a motivací. Dále jsem se zaměřila na psychický vývoj jedince od předškolního věku do dospívání. U psychického vývoje jsem se nejvíce zaměřila na rozvoj inteligence, temperamentu a vlastností odrážející se v motivaci. Na konec teoretické práce jsem se zaměřila na dětské domovy a jejich legislativní ukotvení. Dále jsem se zaměřila na rozvoj osobnosti v dětském domově. Na závěr jsem se zabývala dětskými domovy v Moravskoslezském kraji.

Cíle práce byli naplněny částečně. Podařilo se mi zjistit, jak přistupují vychovatelé k daným rysům osobnosti a jak ovlivňují jejich práci s dětmi. To jak se rozvíjí osobnost dětí v dětském domově nelze stanovit obecně. Každé dítě je individuální a jeho osobnost se vyvíjí podle svého. Velmi často je však pobyt v dětském domově pro děti přínosnější než pobyt v biologické rodině.

Dětský domov, pro mnoho dětí výchozí bod do budoucího života. Je to místo jejich radost i smutku. Dětský domov nikdy nenahradí milující a pečující rodinu, ale pro mnoho dětí je to domov, který mají rádi a s úsměvem na něj vzpomínají.

Všichni pracovníci dětského domova zaslouží uznání za svoji práci. Dělají svou práci srdcem a dávají naději na normální život spoustě dětí.

Seznam odborných zdrojů

Literatura

BALCAR, Karel. *Úvod do studia psychologie osobnosti: Vysokoškolská učebnice pro studenty filozofických fakult studijního oboru psychologie*. 2., opr. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství).

BLATNÝ, Marek. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3434-7.

CAKIRPALOGLU, Panajotis. *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada, 2012. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4033-1.

GARDNER, Howard. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Vydání druhé. Praha: Portál, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-262-1303-1.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016, 254 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.

JEDLIČKA, Richard. *Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím*. Praha: Grada, 2017, 280 s. Psyché. ISBN 978-80-271-0096-5.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2006, 368 s. Psyché. ISBN 80-247-1284-9

MAREŠ, Jiří. *Posttraumatický rozvoj člověka*. Praha: Grada, 2012. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3007-3.

NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace chování*. 3., přeprac. vyd. V Praze: Triton, 2014. Psyché (Grada). ISBN 978-80-7387-830-6.

PIAGET, Jean. *Psychologie inteligence*. Praha: Portál, 1999. Studium (Portál). ISBN 80-717-8309-9.

RUISEL, Imrich. *Základy psychologie inteligence*. Praha: Portál, 2000. Studium (Portál). ISBN 80-717-8425-7.

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2014, 390 s. ISBN 978-80-262-0772-6.

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6., rev. a dopl. vyd., V Grada Publishing 2. Praha: Grada, 2007. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3133-9.

SHAPIRO, Lawrence E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2009. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-648-3.

SMÉKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednutí*. 3., opr. vyd. Brno, 2009. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-87029-62-6

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015, 575 s. ISBN 978-80-262-0714-6.

TOPINKA, Daniel. *Metody a techniky výzkumu v sociální práci: studijní text pro kombinované studium*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013, 81 s. Studijní opory. ISBN 978-80-244-3853-5.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

Legislativa

REPUBLIKA, ČESKÁ, Zákon č. 109/2002 Sb. Zákon o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů

REPUBLIKA, ČESKÁ, Vyhláška č. 438/2006 Sb. Vyhláška, kterou se upravují podrobnosti výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních

Webové stránky

Budišov nad Budišovkou [online]. Budišov nad budišovkou: Galileo Corporation, 2021 [cit. 2021-6-4]. Dostupné z: <https://www.budisov.eu/sluzby/skoly-a-zarizeni-pro-deti/detsky-domov/>

Dejme dětem šanci: úvod [online]. Praha: Pixel, 2011 [cit. 2021-4-27]. Dostupné z: <https://www.dejmedetemsanci.cz/>

DD Budišov nad Budišovkou [online]. Budišov nad budišovkou: webnode.cz, 2010 [cit. 2021-6-4]. Dostupné z: <https://ddbudisov.webnode.cz/detsky-domov/>

DD Vrbno pod Pradědem [online]. Moravskoslezský kraj [cit. 2021-6-4]. Dostupné z: <https://www.ddvrbno.cz/>

Dětský domov se sídlem v Moravskoslezském kraji. *Interaktivní katalog jevů a služeb pro rodiny s dětmi* [online]. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2017 [cit. 2021-4-28]. Dostupné z: <http://katalog.pravonadetstvi.cz/mpsv/ciselniky.nsf/i/S017?opendocument&:CZ080>

Intelligenční kvocient. *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2021-6-4]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Intelligen%C4%8Dn%C3%AD_kvocient

Vrbno pod Pradědem. *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2021-6-4]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Vrbno_pod_Prad%C4%9Bdem

Moravskoslezský kraj. *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001 [cit. 2021-4-28]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Moravskoslezsk%C3%BD_kraj

Dubová (Radkov). *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2021-6-4]. Dostupné z: [https://cs.wikipedia.org/wiki/Dubov%C3%A1_\(Radkov\)](https://cs.wikipedia.org/wiki/Dubov%C3%A1_(Radkov))

Teorie temperamentu. *Studium psychologie: Web o psychologii, přehledně a v souvislostech* [online]. Praha: WebyGo.cz, 2020 [cit. 2021-4-28]. Dostupné z: <https://www.studium-psychologie.cz/psychologie-osobnosti/4-temperament-teorie-temperamentu.html>

Dokumenty

Výroční zpráva 2019/2020, DD Vrbno pod pradědem, dostupné z: <https://www.ddvrbno.cz/vyrocnizpravy/>

Metodický pokyn, kterým se stanoví standardy práce výchovy v ústavní péči, dostupné na stránkách mpsv.

