

Univerzita Pardubice

Fakulta filozofická

Vliv ústavní výchovy na vzdělávání dítěte

Bc. Eliška Marková

Diplomová práce

2018

Univerzita Pardubice  
Fakulta filozofická  
Akademický rok: 2016/2017

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Eliška Marková**  
Osobní číslo: **H16409**  
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Resocializační pedagogika**  
Název tématu: **Vliv ústavní výchovy na vzdělávání dítěte**  
Zadávající katedra: **Katedra věd o výchově**

### Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Diplomová práce pojednává o vlivu ústavní výchovy na vzdělávání dítěte. Cílem práce je popsat a prozkoumat důležité aspekty a podmínky ovlivňující vzdělávání dětí v dětských domovech. Cílem empirické části je popsat, jak se děti v dětském domově připravují do školy, jaké mají podmínky, podporu či motivaci ze strany vychovatelů v dětském domově, popřípadě rodiny a jak tyto faktory ovlivňují celkové výsledky školního vzdělávání. Empirické šetření je kvalitativního charakteru, metodou sběru dat jsou hloubkové rozhovory s vychovateli a dětmi žijícími v dětském domově.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

- HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.
- LANE, Kathleen L., Frank M. GRESHAM a Tam E. O'SHAUGHNESSY. Interventions for children with or at risk for emotional and behavioral disorders. Boston: Allyn and Bacon, 2002. ISBN 0-205-32182-8.
- MATOUŠEK, Oldřich. Ústavní péče. Vyd. 2. přeprac. a rozš. Praha: Sociologické nakladatelství, 1999. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-85850-76-1.
- NĚMEC, Jiří a Věra VOJTOVÁ. Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním: Education of socially disadvantaged pupils. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-191-1.
- VÁGNEROVÁ, Marie. Psychologie školního dítěte. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-487-X.
- VOJTOVÁ, Věra. Inkluzivní vzdělávání žáků v riziku a s poruchami chování jako perspektiva kvality života v dospělosti. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5159-1.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Marcela Ehlová, Ph.D.**  
Katedra věd o výchově

Datum zadání diplomové práce: **31. března 2017**


Termín odevzdání diplomové práce: **31. března 2018**



prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.  
děkan



L.S.



Ing. Jaroslav Myslivec, Ph.D.  
vedoucí katedry

V Pardubicích dne 30. listopadu 2017

**Prohlašuji:**

Tuto práci jsem vypracovala samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Byla jsem seznámena s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., autorský zákon, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle §60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v Univerzitní knihovně.

**Poděkování:**

Děkuji vedoucí mé diplomové práce PhDr. Marcele Ehlové, Ph.D. za její vstřícný přístup, podporu a cenné rady.

Touto cestou bych ráda poděkovala i svým respondentům – dětem a vychovatelům z Dětského domova se školou v Býchorech, kteří mi poskytli rozhovory a důvěrně se mnou probírali vše, co mě zajímalo.

## **ANOTACE**

Diplomová práce se zabývá vlivem ústavní výchovy na vzdělávání dítěte. Teoretická část v úvodu popisuje ústavní a ochrannou výchovu v České republice a charakteristiku dětského věku. Práce se dále zaměřuje na poruchy chování, zabývá se jejich charakteristikou, diagnostikou a v neposlední řadě osobností dítěte s poruchou chování. Nedílnou součástí teoretické části je edukační proces, motivace, její definice a teoretická východiska. Praktická část předkládá kvalitativní výzkum, kterého se zúčastnili děti a vychovatelé.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

ústavní výchova, poruchy chování, motivace k učení, dětské domovy se školou

## **TITLE**

Influence of institutional education on child education

## **ANNOTATION**

This diploma thesis deals with the influence of institutional education on child education. The theoretical part explains the constitutional and protective education in the Czech Republic and the characteristics of childhood. The thesis also focuses on behavioural disorders, its characteristics, diagnostic and, last but not least, the personality of a child with behavioural disorder. The theoretical part describes the educational process, motivation, its definition and the theoretical basis of the issue. The practical part is based on a qualitative research in which children and educators participated.

## **KEY WORDS**

institutional education, behavioural disorders, motivation in education, children's home school

# Obsah

0	ÚVOD.....	10
1	Ústavní a ochranná výchova v České republice .....	12
1.1	Školská zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy .....	13
1.1.1	Diagnostický ústav.....	14
1.1.2	Dětský domov .....	14
1.1.3	Dětský domov se školou .....	15
1.1.4	Výchovný ústav .....	15
2	Charakteristika dětského věku.....	16
2.1	Předškolní věk.....	16
2.1.1	Tělesný vývoj.....	16
2.1.2	Psychický vývoj.....	17
2.1.3	Sociální vývoj .....	18
2.2	Mladší školní věk .....	18
2.2.1	Tělesný vývoj.....	19
2.2.2	Psychický vývoj.....	19
2.2.3	Sociální vývoj .....	20
2.3	Starší školní věk .....	20
2.3.1	Tělesný vývoj .....	20
2.3.2	Psychický vývoj.....	21
2.3.3	Sociální vývoj .....	21
2.4	Adolescence .....	22
2.4.1	Tělesný vývoj.....	22
2.4.2	Psychický vývoj.....	22
2.4.3	Sociální vývoj .....	22
3	Poruchy chování .....	24
3.1	Charakteristika poruch chování.....	24
3.2	Klasifikace poruch chování.....	25

3.3	Příčiny vzniku poruch chování.....	29
3.4	Diagnostika poruch chování.....	31
3.4	Osobnost dítěte s poruchou chování .....	31
4	Edukační proces.....	33
4.1	Vzdělávání dětí v dětském domově se školou .....	33
4.1.1	Vyučovací proces.....	34
4.1.2	Vzdělávací program.....	34
4.1.3	Děti s poruchou chování ve školním prostředí .....	35
4.2	Výchova .....	35
4.2.1	Role vychovatele.....	36
4.2.2	Výchovně vzdělávací činnosti .....	37
5	Motivace .....	40
5.1	Definice a teoretická východiska .....	40
5.1.1	Motivace ve výchovně vzdělávacím procesu .....	41
5.1.2	Vnitřní a vnější motivace .....	42
6	Praktická část.....	44
6.1	Popis metodologie výzkumu .....	44
6.2	Cíle výzkumu .....	45
6.3	Výzkumné otázky.....	45
6.4	Prostředí výzkumu .....	46
6.5	Charakteristika a výběr informantů.....	47
6.6	Výzkumná metoda .....	49
6.7	Zpracování získaných dat.....	50
6.8	Interpretace dat.....	50
7	Diskuze .....	65
8	Shrnutí .....	67
9	ZÁVĚR.....	70
10	Soupis bibliografických citací .....	72



## **SEZNAM ZKRATEK**

DD – Dětský domov

DDŠ – Dětský domov se školou

DVO – Dílčí výzkumná otázka

DÚ – Diagnostický ústav

IVP – Individuální vzdělávací plán

MKN – Mezinárodní statistická klasifikace nemocí

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

OV – Ochranná výchova

PCH – Poruchy chování

SVP – Středisko výchovné péče

ÚV – Ústavní výchova

VO – Výzkumná otázka

VÚ – Výchovný ústav

## 0 ÚVOD

Ústavní výchova je forma náhradní výchovné péče dětí, jejichž rodiče se o ně nechtějí nebo nemohou z nejrůznějších důvodů postarat. Tyto děti jsou později odsouzeny pro život v kolektivní výchově ústavního zařízení, kde mnohdy stráví část nebo i celé své dětství až po dospělost.

Život v ústavním prostředí představuje pro dítě do jisté míry nepřírozenou záležitost. Dítě nevyrostá v prostředí „rodinné harmonie“ a není v úzkém kontaktu s nejbližšími rodinnými příslušníky, což se na jeho osobnosti během života může výrazně podepsat. Absence lásky, pochopení a komunikace bývá pro dítě velmi častým problémem, který spouští řadu nevhodných situací a chování, ať už vůči svým vrstevníkům nebo dospělým osobám, zejména vychovatelům a pedagogům v zařízení.

Diplomová práce se věnuje tématu Vlivu ústavní výchovy na vzdělávání dítěte. K tomuto výběru mě inspirovala především souvislá praxe, kterou jsem během vysokoškolského studia absolvovala. Téma jsem dále vybírala na základě toho, že mě oblast ústavní výchovy velmi zajímá a chtěla jsem zjistit, jak systém výchovy a vzdělávání v dětském domově se školou doopravdy funguje.

Vzdělávání v dětském domově se školou představuje zcela odlišný způsob práce pedagogů s dětmi než v běžných základních školách. Do dětského domova se školou jsou umísťovány děti nejen s nařízenou ústavní výchovou, ale i ochrannou výchovou. Vzhledem k tomu, že většina dětí v těchto zařízeních má diagnostikované závažné poruchy chování, základní škola vzdělává žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. V těchto speciálních školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy je tedy velmi důležité s dětmi pracovat pozitivně a profesionálně. Avšak vzhledem k tomu, že tato oblast je velmi rozsáhlá, rozhodla jsem se ve své práci zaměřit na jedno téma, a tím je celková školní příprava dětí v jednotlivých rodinných skupinách a podpora a motivace ze strany vychovatelů v oblasti vzdělávání dětí. Jelikož v současné době již pracuji v dětském domově se školou, vím, jak je tento úkol náročný a důležitý pro zdárný vývoj svěřených dětí a především pro jejich budoucnost a vstup do samostatného života.

Práce je zaměřena na vzdělávání dětí v prostředí ústavní výchovy, s cílem zjistit, jak probíhá celková školní příprava dětí, jakou podporu a motivaci mají děti ze strany vychovatelů, jaké mají podmínky pro vzdělávání v ústavní výchově a v neposlední řadě, jak tyto zmíněné

faktory ovlivňují celkové školní výsledky dětí. Teoretická část se zabývá definicí ústavní a ochranné výchovy v České republice, jejími cíli a legislativou. Dále se práce věnuje charakteristice dětského věku, zejména tedy předškolnímu, mladšímu školnímu, staršímu školnímu věku a adolescenci. Charakteristika dětského věku dále přibližuje tělesný, psychický a sociální vývoj dítěte. V této kapitole jsou také přiblížena specifika vývoje u dětí vyrůstajících v ústavním prostředí. Další část diplomové práce se zaměřuje na poruchy chování, především na jejich charakteristiku, klasifikaci, příčiny, diagnostiku a v neposlední řadě na osobnost dítěte s poruchou chování. Poruchy chování jsou v teoretické části zmíněny právě proto, že dětský domov se školou vzdělává žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Proto je nutné čtenáře seznámit s touto problematikou již na začátku. Předposlední kapitola popisuje edukační proces v dětském domově se školou, zejména tedy oblast výchovy, vzdělávání, vzdělávací proces a vzdělávací program. Závěrečná kapitola se zabývá pojmem motivace, který je neodmyslitelně spjat s výzkumným šetřením, kde jsem se zabývala tím, jakou podporu a motivaci ze strany vychovatelů dětí v dětském domově se školou mají. Závěrečná kapitola se dále věnuje definicím motivace a jejím teoretickým východiskům.

Ve svém kvalitativním výzkumu jsem se snažila pomocí polostrukturovaných rozhovorů zjistit, jak se děti v dětském domově se školou připravují do školy, jaké mají podmínky, podporu a motivaci ze strany vychovatelů v oblasti školní přípravy a vzdělávání. Rozhovor jsem prováděla s pěti dětmi z dětského domova se školou a třemi vychovateli, kteří již dlouhodobě pracují v ústavním zařízení.

# 1 Ústavní a ochranná výchova v České republice

Ústavní výchova (dále jen ÚV) v České republice představuje jednu z forem náhradní rodinné péče. Její systém byl založen v 50. letech 20. století. Z psychologického hlediska je ústavní výchova: *„vhodná pouze jako přechodné řešení po odebrání dítěte z rodiny, než je pro něj nalezena jiná vhodná rodina (adopce, pěstounství) nebo než se může dítě vrátit zpět do jeho původního rodinného prostředí“* (Nováková, 2008, str. 7). Ústavní výchovu navrhují kurátoři pro děti a mládež, kteří vykonávají sociálně-právní ochranu nad dětmi, které vykazují určité výchovné problémy spojené s nerespektováním autorit, záškoláctvím, útekem z domova, užíváním alkoholu a drog, prostitucí a jinými závažnými přestupky. Kurátor pro mládež je: *„státní úředník, jehož úkolem je zabývat se dětmi z nefunkčních rodin; dětmi, které vedou zahálčivý či nemravný život; dětmi zanedbávajícími školní docházku, požívajícími alkohol nebo jiné návykové látky apod.“* (Matoušek a kol., 2010, str. 270). Práce státního úředníka spočívá v pomoci při překonávání nepříznivých sociálních podmínek a výchovných vlivů. Cílem kurátora pro mládež je také pomáhat dítěti při návratu do běžného života a se začleněním do společnosti (Matoušek a kol., 2010, str. 270). Kurátor pro děti a mládež také dohlíží na to, aby u dětí nedocházelo k opakování nebo prohlubování nežádoucího rizikového chování.

ÚV je nařizována dětem mladším osmnácti let v případě, kdy je jejich výchova vážně ohrožena či narušena nebo pokud nelze výchovu dítěte z jiných závažných důvodů zabezpečit. O nařízení ÚV rozhoduje soud na návrh obce s rozšířenou působností dle zákona o rodině. Soud mimo jiné určuje, do kterého zařízení bude dítě umístěno. Před nařízením ÚV má soud povinnost zjistit, zda lze výchovu dítěte zabezpečit náhradní rodinnou péčí nebo rodinnou péčí v zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc, která má vždy před ústavní výchovou přednost. ÚV má preventivní charakter a lze ji nařídit nejdéle na dobu tří let. Pokud však důvody, pro které byla ústavní výchova nařízena, trvají, soud ji může opakovaně prodloužit na dobu tří let. ÚV zaniká v případě, kdy pominou důvody, pro které byla nařízena nebo je dítěti zajištěna jiná forma náhradní rodinné péče. Nejdéle ji však lze soudem nařídit maximálně do 19 let věku dítěte. ÚV a OV je právně upravena zákonem č. 109/2002 Sb. o výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, [online], 2006).

Ochranná výchova (dále jen OV) je považována za druh ochranného opatření. Jejím cílem je zejména prevence, izolace a resocializace dítěte, které spáchalo společensky nebezpečný čin. Děti, které mají soudem nařízenou ochrannou výchovu, jsou umísťovány do

speciálních školských zařízení. Dítě s nařízenou OV ve věku do 15 let je umístěno do Dětského domova se školou, pokud však jeho chování nevedlo k nápravě, po uplynutí 15. roku je přemístěno do výchovného ústavu pro mládež. V těchto speciálních výchovných zařízeních probíhá jejich převýchovný proces. OV je právně upravena zákonem č. 218/2003 Sb., o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže. OV může soud nařídit v případě nedostatečného zabezpečení výchovy mladistvého, nevhodného rodinného prostředí nebo nedodržování uložených výchovných povinností. Toto opatření lze uložit dítěti mezi dvanáctým a patnáctým rokem věku za čin, za který lze dle trestního zákona uložit výjimečný trest, dále osobám mladším patnácti let, které se dopustily činu, který by byl u právně odpovědných osob pokládán za závažný trestný čin (Nováková, 2008, str. 8). Lze ji uložit buď samostatně, anebo vedle trestu. Posláním OV je eliminovat předchozí negativní chování a následky způsobené zanedbáním výchovy a připravit tak dítě na vedení řádného života

OV je vykonávána ve speciálních školských výchovných zařízeních a trvá tak dlouho, dokud to vyžaduje její účel, nejdéle však do dovršení osmnácti let. U některých jedinců může soud OV prodloužit až do devatenáctého roku života jedince (Kubová, 2006, str. 11).

## **1.1 Školská zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy**

Školskými zařízeními pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy jsou dle zákona č. 109/2002 Sb. *diagnostické ústavy, dětské domovy, dětské domovy se školou a výchovné ústavy*. Jejich hlavním posláním je poskytovat dětem ve věku od 6 do 18 let, případně do 26 let, komplexní péči. Jedná se zejména o děti, o které se nemohou biologičtí rodiče ze sociálních, zdravotních či jiných závažných důvodů starat nebo je jinak ohrožen jejich vývoj v původní rodině. O zařazení do těchto institucí rozhoduje soud nebo osoby odpovědné za výchovu (Janský, 2014, str. 115). V České republice máme dále školská zařízení pro preventivně výchovnou péči, kterými jsou střediska výchovné péče (dále jen SVP). Tato střediska jsou určena dětem a mladistvým, u kterých se objevují negativní a patologické projevy chování. Hlavním posláním těchto zařízení je především činnost v oblasti sekundární prevence sociálně patologických jevů. Práce SVP je založena na zcela svobodném rozhodnutí klienta a souhlasu jeho zákonného zástupce. Hlavním posláním pracovníků v těchto zařízeních je upevňování rodinných vazeb a upravování rodinných vztahů klienta. V SVP se nachází různá oddělení, jsou jimi ambulantní, internátní a krizová oddělení. Ambulantní oddělení se zaměřuje na poradenskou péči o klienty ve věku od šesti do osmnácti let. Internátní oddělení poskytuje možnost pobytu včetně vzdělávání klientů. Pobyt v internátním oddělení je však možný na maximální dobu dvou

měsíců. V neposlední řadě jsou zde krizová oddělení, která nabízí pomoc v akutní životní krizi či bezvýchodné životní situaci po dobu maximálně tří dnů (Kubová, 2006, str. 11).

SVP bývá součástí diagnostických a výchovných ústavů. V této oblasti spatřuji jistou výhodu a to takovou, že spolupráce těchto dvou institucí zaručuje dětem velmi profesionální a individuální přístup. Do SVP docházejí děti pravidelně 1x týdně, a to z různých důvodů. Nejčastěji pracovníci SVP řeší problematiku v oblasti školy, rodinného prostředí, problematiku spojenou s psychickými a osobnostními problémy, počáteční stádia experimentování s alkoholem a drogami či nastupující závislost na hracích automatech nebo projevy dětské a juvenilní delikvence.

### **1.1.1 Diagnostický ústav**

Do školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy řadíme diagnostické ústavy (dále jen DÚ). Jedná se o instituce, které v tomto systému zaujímají velmi důležité místo. Jedná se o zařízení, do kterého se dostávají děti s poruchami chování ve věku od 3 do 15 let. Do DÚ se přijímají děti s nařízeným předběžným opatřením, nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou. Klienti v rámci DÚ prochází dvouměsíčním diagnostickým a výchovně-terapeutickým pobytem, díky kterému je poté zpracována komplexní diagnostika osobnosti, dále jsou také vymezeny individuální výchovné a vzdělávací priority a v neposlední řadě jsou doporučeny vhodné metody a přístupy. Jedná se o sestavení tzv. specifického programu rozvoje osobnosti. Dalším důležitým úkolem DÚ je stabilizace přijatých klientů, a to včetně zakotvení potřebných hygienických, režimových a výchovných návyků. Kromě komplexní péče o svěřené děti, DÚ jsou povinny monitorovat funkčnost sítě školských zařízení a informovat zřizovatele, tedy MŠMT, o jejím stavu a potřebách (Janský, 2014, str. 116). Dle věku svěřenců se dělí DÚ na diagnostický ústav pro děti a diagnostický ústav pro mládež.

### **1.1.2 Dětský domov**

Dalším školským zařízením pro výkon ústavní a ochranné výchovy jsou dětské domovy (dále jen DD). Jsou to instituce, do kterých jsou umísťovány děti ve věku zpravidla od 3 do 18 let, popřípadě do ukončení přípravy na povolání. Dále zde mohou být i nezletilé matky se svými potomky. Do DD jsou přijímány děti na základě rozhodnutí soudu o nařízení ústavní výchovy. (Janský, 2014, str.116)

DD poskytují komplexní péči dětem, které nemohou být z různých závažných sociálních či zdravotních důvodů vychovávány ve své vlastní biologické rodině ani v jiné formě náhradní rodinné péče. Klientům je poskytována zejména sociální a výchovná péče. Jelikož jsou do

těchto institucí umíst'ovány děti, které nemají poruchy chování, mohou navštěvovat běžnou základní školu, která nenáleží danému domovu. (Janský, 2014, str. 116) Základní organizační jednotkou DD jsou rodinné skupiny, do kterých jsou jednotlivé děti zařazeny. Maximální počet dětí v rodinné skupině je osm. V DD lze vytvořit nejméně 2 a nejvíce 6 rodinných skupin.

### **1.1.3 Dětský domov se školou**

Dětský domov se školou (dále jen DDS) je speciální školské zařízení, které přijímá děti s nařízenou ústavní nebo ochrannou výchovou ve věku od 6 let do ukončení povinné školní docházky. Na rozdíl od dětského domova jsou v tomto zařízení umístěny děti, které mají závažné poruchy chování nebo poruchy duševní. Klientům je v rámci DDS poskytována nejen výchovná a sociální péče, ale i vzdělávací. Jelikož děti ze závažných poruch chování nemohou navštěvovat školy běžné, které se nachází mimo toto speciální školské zařízení, je proto součástí této instituce i příslušný typ školy, kterou svěřenci na základě povinné školní docházky navštěvují (Janský, 2014, str. 16). Děti jsou zařazeny do jednotlivých rodinných skupin, do kterých jsou umíst'ovány v rozmezí 6-8 lidí. V tomto školském zařízení lze vytvořit nejméně 2 a nejvíce 6 rodinných skupin.

### **1.1.4 Výchovný ústav**

Dalšími školskými zařízeními pro výkon ústavní a ochranné výchovy jsou výchovné ústavy, (dále jen VÚ) do kterých jsou umíst'ovány děti starší 15 let, u nichž byla soudem nařízena ústavní výchova nebo uložena ochranná výchova, případně děti od 12 let s ochrannou nebo ústavní výchovou. VÚ mohou pečovat i o nezletilé matky, spolu s jejich potomky. Mladistvým je poskytována výchovná, vzdělávací a sociální péče. Ve VÚ jsou klienti, kterým byly diagnostikovány poruchy chování, které jsou ale natolik závažné, že nemohou nadále zůstat v DDS. Mimo jiné VÚ poskytují klientům specifické výchovně vzdělávací programy, které jsou individuálně zpracované dle jejich osobnostních charakteristik. Jedná se o tzv. programy rozvoje osobnosti (Janský, 2014, str. 116). Základní organizační jednotkou tohoto školského zařízení je rodinná skupina, do které je umístěno maximálně 8 dětí. Je zde možno vytvořit nejméně 2 a nejvíce 6 rodinných skupin.

## 2 Charakteristika dětského věku

Následující kapitola charakterizuje dětský věk z pohledu vývojové psychologie. Jednotlivé kapitoly popisují vývoj dítěte ve třech různých oblastech. Jedná se o oblast tělesnou, psychickou a sociální. V souvislosti s tématem diplomové práce se v jednotlivých kapitolách zaměřuji i na problematiku vývoje u dětí vyrůstajících v ústavní výchově, který se v mnoha oblastech může lišit od dětí, které vyrůstají v rodinném prostředí se svými biologickými rodiči.

### 2.1 Předškolní věk

Etapa předškolního věku je pro dítě velmi důležitým obdobím. Trvá přibližně ve věku od tří do šesti let. Děti mohou po dovršení třetího roku vstoupit do mateřské školy a později se připravují na vstup do školy. V tomto období dítě prochází mnoha změnami, a to psychickými, fyzickými a sociálními. Velmi charakteristické pro toto období je rozvoj pohybové aktivity a intenzivního smyslového a citového vnímání. Konec tohoto období není dán fyzickým věkem, ale sociálně, tedy nástupem do základní školy (Vágnerová, 1999, str. 107). Dle autora Eriksona je období předškolního věku označováno jako: „*Věk iniciativy, kdy jeho hlavní potřebou je aktivita a sebeprosazení jako důsledek této aktivity*“ (Vágnerová, 1999, str. 107).

Co týká dětí, které vyrůstají v ústavním prostředí, jejich vývoj v této časové periodě ovlivňuje mnoho faktorů. Už jen celkové umístění do náhradní péče představuje pro jedince značný zásah do jeho života a silně ovlivňuje jeho psychický i tělesný vývoj. Velký vliv na jedince má například: „*Prostředí, ve kterém vyrůstá nebo forma péče a výchovy, které mají zásadní vliv nejen na všechny oblasti dalšího jeho vývoje, ale i na celoživotní úspěšnost a výskyt duševních i somatických onemocnění*“ (Čeledová, Kuželová, Ptáček, 2011, str. 14). Myslím si, že v tomto období je pro dítě také velmi důležitá individuální péče s možností navázání blízkého kontaktu. Děti potřebují cítit bezpečí a jistotu, kterou shledávají v ústavním prostředí například u vychovatelů nebo sociálních pracovníků.

#### 2.1.1 Tělesný vývoj

Z obecného hlediska se ve věku od tří do šesti let změní celková stavba těla dítěte. „*Baculatost typická pro předchozí období se mění ve štíhlost a vznikají disproporce mezi růstem končetin, trupu a hlavy*“ (Šimíčková-Čížková, 2005, str. 68). V oblasti tělesného vývoje dochází ke změně pohybové funkce dítěte, zejména v hrubé a jemné motorice. Dítě se v období předškolního věku neustále zdokonaluje a zlepšuje v pohybové koordinaci a eleganci. Pohyby rukou a nohou jsou stále více koordinované. Dítě má velkou potřebu pohybu a koncem tohoto



období je schopno zvládat činnosti, které vyžadují dobrou pohybovou koordinaci, jako je například jízda na kole, plavání, lyžování nebo bruslení. Rozvíjí se jemná motorika, která dává možnost dětem manipulovat s běžnými každodenními předměty jako je tužka, nůžky nebo jídelní příbor (Šimíčková-Čížková, 2005, str. 68). Rozvíjí se také manuální zručnost, kdy dítě zvládá pomáhat při drobných manuálních úkonech v domácnosti - umí zalít květiny, utřít prach nebo přinést talíř. „*Somatický vývoj zahrnuje i vývoj imunity, jejíž stimulaci může zajistit pouze a bezvýhradně intenzivní a dlouhodobý kontakt s dospělým jedincem*“ (Čeledová, Kuželová, Ptáček, 2011, str. 12). Děti, které prošly ústavní výchovou v období raného věku jsou více náchylné k různorodým nemocím a poruchám somatického vývoje jako je například opoždění tělesného vývoje nebo zvýšená potřeba specializované lékařské péče (Čeledová, Kuželová, Ptáček, 2011).

### **2.1.2 Psychický vývoj**

Co se týká psychického vývoje u dětí v tomto období, vývoj inteligence se koncem čtyř let dostává z předpojmové úrovně na vyšší úroveň názorového myšlení (Langmeier, Krejčířová, 1998, str. 86). „*Myšlení je prelogické, egocentrické, intuitivní a ovlivněno aktuálními podmínkami. Dítě ožívuje neživý svět. Polidšťuje věci, zvířata, rostliny a je schopno měnit fakta dle své fantazie*“ (Šimíčková-Čížková, 2005, str. 69). Dítě je zvědavé, všimá si detailů a zapamatuje si především předměty a situace, které ho upoutaly a byly pro něj něčím významné. Před nástupem do školy se začíná u dětí objevovat empatie (Novotný, 2009).

U dětí vyrůstajících v ústavní péči, dochází velmi často v oblasti psychiky k narušení emočního vývoje (Wiik et al., 2011). Ve srovnání s dětmi, které vyrůstají ve svých vlastních biologických rodinách, se u těchto dětí ve vyšší míře objevují poruchy emocí a také jsou méně schopny těmto emocím porozumět (Vorria et al., 1998). Aby se z dítěte vyvinul psychologicky zdravý dospělý jedinec, je také velmi důležité, aby dítě mělo vztah s dospělou osobou. Ta pro něj totiž představuje jakési bezpečí, jistotu, vyvíjí v něm sebedůvěru, uvědomění si vlastní ceny a poskytuje zázemí pro další jeho zdárný vývoj. U dětí v ústavní výchově však velmi málo dochází k vzájemným intenzivnějším vztahům s dospělou osobou (Čeledová, Kuželová, Ptáček, 2011). Tento problém velmi často spouští u dětí jistě potíže jako je například opožděný socio-emoční vývoj, obtíže v sociálním kontaktu, obtíže s navázáním citových vazeb, nízká sebedůvěra, nedůvěřivost nebo špatné zvládnání stresových situací. Často se stává, že u dětí z DDŠ se objevují psychické obtíže, na které je třeba užívat psychiatrickou medikaci. S tím je spojena i vyšší potřeba speciální psychiatrické péče.

### 2.1.3 Sociální vývoj

Rodina zaujímá velmi důležitou roli v procesu socializace dítěte. Vzorce chování, které si dítě osvojuje v rodině jsou poté základem pro budování sociálních vztahů, ať už ve škole, mezi vrstevníky či později pak v pracovním procesu. V období předškolního věku je také důležitý rozvoj prosociálního chování, které spočívá v kontrole agresivity, rozvoji schopnosti empatie a nutnosti potlačení vlastních aktuálních potřeb. Pozitivní vliv na rozvoj tohoto chování má uspokojení dětské potřeby jistoty a bezpečí v rodině (Vágnerová, 1999, str. 119).

S nástupem do mateřské školy se dítě začíná učit novým sociálním rolím, začíná být samostatnější a dokáže se přizpůsobit novému sociálnímu prostředí. Zralost předškolního věku se také projevuje potřebou sociálního kontaktu s dětmi obdobného věku. Dítě je schopné se zapojovat do kolektivních a společenských her se svými vrstevníky. Tato časová perioda je velmi často nazývána jako „zlatý věk dětské hry“. Hra má mimořádný význam pro rozumový, mravní a citový vývoj a je nezbytně nutná pro psychický vývoj dítěte, sociální dovednosti a tělesný rozvoj. Předškolní věk je označován jako věk iniciativy, ve kterém má dítě potřebu aktivity a sebeprosazení (Vágnerová, 1999, str. 108). Jak jsem již zmiňovala v této kapitole výše, v tomto období je pro dítě velmi důležitá rodina. U dětí vyrůstajících v ústavním prostředí však rodina jako taková chybí. Tím, že nejsou u dětí zcela naplněny a uspokojeny základní citové potřeby v dostačující míře a po dosti dlouhou dobu a celková péče o ně je často nedostatečná, často se u nich projevuje citová deprivace.

## 2.2 Mladší školní věk

Etapa mladšího školního věku navazuje na věk předškolní, a to nástupem dítěte do základní školy, která pro něj představuje důležitý sociální mezník. Dítě získává novou sociální roli, roli školáka. Období mladšího školního věku trvá od 6-7 let do 11 let a je spojeno s výskytem prvních známek prepubescence. Stejně jako u předchozího období předškolního věku, v tomto období dítě prochází mnoha změnami, a to psychickými, fyzickými a sociálními.

Dle autora Langmeiera lze tuto vývojovou etapu chápat jako: „*Věk střízlivého realismu, kdy školák je zaměřen na svět, jaký je, chce ho pochopit (předškolák je orientován více na vlastní přání a fantazii; dospívající na to, co by mělo být správné, ideální a na sebe, na své nitro).*“ (Langmeier in Šimíčková-Čížková, 2005, str. 93). Pro tuto vývojovou fázi je tedy charakteristickým rysem realistické zaměření, kdy se dítě snaží pochopit okolní svět a chce vědět, jak se věci mají „doopravdy“. Velmi často tuto realistickou tendenci děti spatřují například v knihách, kdy se zajímají o naučné knihy, díky kterým se dozvídají nové poznatky

a informace. V oblasti výtvarného umění dávají děti přednost ilustracím, které zachycují realistické prvky, nikoliv abstraktní (Langmeier, Krejčířová, 1998, str. 115).

### **2.2.1 Tělesný vývoj**

V období mladšího školního věku dochází u dětí ke změnám tělesného růstu. Tělesný růst je v průběhu této časové periody zcela plynulý a rovnoměrný (Langmeier, Krejčířová, 1998). Pohyby jsou stále více koordinovanější, účelnější a rychlejší. Jemná a hrubá motorika se postupně zdokonaluje a zlepšuje. U dítěte stále přetrvává radost z pohybu, který se pro něj může stát jakýmsi východiskem a uvolněním z psychického napětí. Sportovní aktivita také pomáhá navrátit dítě zpět do duševní rovnováhy (Šimíčková-Čížková, 2005). V celém období také dochází k plynulému růstu vnitřních orgánů. Dochází ke změnám tvaru těla.

Tělesný růst je u dětí vyrůstajících v ústavní výchově velmi často zpomalený. U těchto dětí spatřujeme jisté nedostatky v oblasti celkové výšky a hmotnosti, která je u nich nižší. Tento problém není však zapříčiněn nedostatkem nutričních podmínek, ale zejména z důvodu psychosociální deprivace. U dětí z ústavní péče se také častěji objevují fyzické obtíže, snížená imunita nebo nižší odolnost vůči zátěžím (Čeledová, Kuželová, Ptáček, 2011).

### **2.2.2 Psychický vývoj**

Jak jsem již zmiňovala výše, nástup do školy se stává pro dítě novým sociálním mezníkem. Z dítěte se stává školák a přináší to do jeho každodenního života velkou změnu. Dítě si musí přivyknout na nové sociální prostředí, tedy na školu, a dále na nové spolužáky a učitele. Začíná pilně pracovat, plnit své povinnosti a příkazy učitele. Pro dítě je zprvu tento proces velmi náročný, protože je zvyklé si hrát a samotný vyučovací proces je pro něj novou věcí, kdy musí sedět v lavici a dávat pozor (Čačka, 2000). V oblasti vnímání se dítě snaží pochopit podstatu jevů a věcí. Je velmi zvědavé, chce se všeho zúčastnit.

Dítě v ústavní péči je v této oblasti oproti dětem, které vyrůstají v běžném rodinném prostředí, nejisté a často je pro něj změna prostředí velkým problémem. Často se stává, že je dítě opožděné, protože nedostatečnou péčí nemělo možnost osvojit si to, co děti ve stejném věku znají a umí. Nejčastějšími problémy těchto dětí jsou v této oblasti citová nevyzrálost (dítě nezvládá nové požadavky spojené se školou), nízké komunikační schopnosti (dítě nerozumí pokynům), nezáměrně naučit se něco nového (dítě nikdy nebylo vedeno k učení, může mít strach ze selhání), nízké sociální kompetence (špatné vztahy k dětem i učiteli) či neznalost sociálních norem (dítě je neposlušné) (Vágnerová, 2012).

### **2.2.3 Sociální vývoj**

Jak jsem již zmiňovala v této kapitole výše, toto období začíná nástupem do školy. Nástup dítěte do základní školy je obdobím tzv. extraverze. Dítě se socializuje do kolektivního života, ve kterém získává novou sociální roli. Během tohoto procesu aktivně přijímá nové informace, rozšiřuje sociální dovednosti a začíná být samostatnější. I přesto, že se dítě odpoutává od rodičů, rodina je pro něj však stále nejdůležitějším zázemím. Dítě se zprvu školní docházky zajímá „samo o sebe“. Je velmi soutěživé a zajímá se pouze o své školní výsledky. Později se však naučí být kolektivní a zajímá se i o své spolužáky ve třídě, se kterými se postupem času začne více seznamovat a jejich přátelské vztahy se začnou prohlubovat (Šimíčková-Čížková, 2005).

Dle Vágnerové je nástup do školy pro dítě vychovávané v kolektivní péči ještě důležitějším sociálním mezníkem než pro dítě žijící ve vlastní biologické rodině. Mohou se zde totiž projevit dopady z jeho negativních zkušeností, kvůli kterým musí být v náhradní péči. Kvůli těmto negativním zkušenostem může dítě citlivěji reagovat ve škole a hlavně se cítit přetížené nastalými změnami a novými požadavky (Vágnerová, 2012, str. 94-98). V této fázi je velmi důležitá podpora rodiny, ať už fyzická či psychická.

Jak jsem již zmiňovala, u dětí v DDS může být vstup do základní školy velmi problematický, a to z důvodu absence rodičovské podpory, motivace či pozitivní citové stránky. I přesto, že děti v DDS vykazují určité poruchy chování, jsou však velmi citlivé a zranitelné a dosti často se na nich projevuje absence pevného rodinného zázemí.

## **2.3 Starší školní věk**

Tato vývojová fáze se značně liší od fáze mladšího školního věku, a to tím, že je považována za období dospívání. U dětí toto období začíná mezi 11.-12. rokem a končí okolo věku 15 let. V této vývojové etapě dochází k tělesným, psychickým a sociálním změnám, které probíhají do jisté míry současně a navzájem závisle. U dětí dochází k pohlavnímu zrání a do jisté míry i k dokončení tělesného růstu (Langmeier, Krejčířová, 1998, str. 138).

### **2.3.1 Tělesný vývoj**

V oblasti tělesného vývoje se objevují první sekundární pohlavní znaky. U chlapců i děvčat dochází k růstu tělesného ochlupení v podpaží a v pubické oblasti. Testosteron je hormon, který ovlivňuje mužské sekundární pohlavní znaky. U chlapců dochází ke změně hlasu a to tak, že se začíná velmi prohlubovat. Mění se také mužský tělesný růst, kdy dochází ke zrychlenému růstu postavy a svalové hmoty. Mezi 13. a 15. rokem se u chlapců v ejakulátu objeví zralé spermie. U žen v rámci sekundárních pohlavních znaků dochází k růstu prsů a rozšiřování pánve a boků.

Dívky se stávají ženami a jejich celkový tělesný růst ustává. První menstruace se u dívek objevuje mezi 10. a 16. rokem (Langmeier, Krejčířová, 1998, str. 138-139). Fyzický vývoj nastává přibližně o jeden až dva roky déle než u dívek a mezi stejně starými vrstevníky se mohou v tomto vývoji objevovat značné individuální rozdíly.

Tělesný vývoj u některých dětí vyrůstajících v ústavním prostředí bývá i v tomto období velmi často zpomalený. „*Stále zde přetrvává psychosociální deprivace jako příčina poruchy tělesného růstu v důsledku nenaplnění základních emočních potřeb nebo při dlouhodobém citovém a psychickém strádání*“ (Postgraduální medicína, [online], 2015). Toto všechno může mít obrovský vliv na tělesný vývoj dítěte, ať už se to týká tělesné výšky, váhy nebo celkového tělesného růstu.

### **2.3.2 Psychický vývoj**

Z psychologického hlediska lze období dospívání charakterizovat jako: „*období emoční lability, změnami nálad, impulsivního jednání, nestálostí a nepředvídatelnými reakcemi*“ (Langmeier, Krejčířová, 1998, str. 143). V tomto období dochází u pubescenta ke změně emočního prožívání. Jejich emoční reakce na podnět bývají často nepřiměřené a pubescenti mají problém se sebeovládáním. Proměnlivost nálad, přecitlivělost nebo nízká frustrační tolerance v období dospívání vede často ke vzniku konfliktů. Negativní postoj ke „všem“ podnětům bývá často dospělými lidmi neakceptovatelný a vyvolává u dospívajících pocit nejistoty. S dospíváním souvisí i zvyšování sebekontroly v oblasti citové stránky. Jedinec považuje své pocity a problémy za intimní a nechce je s nikým sdílet (Vágnerová, 1999, str. 244).

### **2.3.3. Sociální vývoj**

Autor Havighurst popisuje období dospívání jako: „*Období, kdy dochází k uvolnění z přílišné závislosti na rodičích a na druhé straně navazování diferencovanějších a významnějších vztahů k vrstevníkům obojího pohlaví.*“ (Havighurst in Langmeier, Krejčířová, 1998, str. 149).

Rodina dává dítěti základní citové jistoty. Čím hlubší a méně konfliktní jsou oboustranné vztahy, tím snáze probíhá proces emancipace důležitý pro osobní zrání. Charakteristickým rysem pro období dospívání je potřeba samostatnosti a postupné odpoutání se od rodiny. V tomto období má na dospívajícího velký vliv vrstevnická skupina. Vrstevníci spolu sdílejí veškeré zájmy, ale i starosti. Dítě získává ve své „partě“ novou sociální roli. S příchodem pubescence přichází i první partnerské vztahy a sexuální zkušenosti (Langmeier, Krejčířová, 1998, str. 149).

## 2.4 Adolescence

Období adolescence je poslední vývojovou etapou dětského věku. V porovnání s předchozími vývojovými etapami, v období adolescence nedochází k žádným výrazným tělesným, psychickým nebo sociálním změnám. Termín adolescence je odvozen z latinského slova *adolescere*, což v překladu znamená dorůstat, dospívat, mohutnět (Muuss in Macek, 2003). Období adolescence můžeme charakterizovat jako druhou fázi dlouhého procesu dospívání, která trvá od patnácti do dvaceti let. Jedinec se v tomto období potýká se dvěma důležitými sociálními mezníky – ukončením povinné školní docházky a dovršením přípravného profesního období. Je to období, kdy si jedinec utváří svou vlastní identitu, která je pro něj důležitá. V osmnácti letech, kdy se jedinec stává dospělým, je z právního hlediska plně zodpovědný za důsledky svého jednání (Vágnerová, 1999, str. 295). Co se týká dětí vyrůstajících v ústavním prostředí, období adolescence pro ně může být problematické. Po dovršení 18 let většina dětí opouští ústavní zařízení a vrací se buď zpět do své původní rodiny anebo se začínají pomalu osamostatňovat, což pro ně není vůbec lehké.

### 2.4.1 Tělesný vývoj

V období adolescence se dokončuje celkový tělesný růst, ale již nedochází k žádné epochální změně. Tělesný vývoj se zklidňuje a dochází k ustálení změn, ke kterým došlo v období pubescence (Vašutová, 2005). Mužům mohutní svalstvo a tělo dospívá ke konečným mužským proporcím. Ženám se zvětšují ňadra a postupně se rozšiřuje pánev a boky.

Významnou roli v této fázi zaujímá tělo a zevnějšek. Zejména u žen bývá fyzická krása důležitou součástí sebepojetí. Adolescent vnímá své tělo jako významnou součást své osobnosti a záleží mu na tom, jak je hodnocen ostatními lidmi. Zevnějšek se stává prostředkem i cílem k dosažení sociální akceptace a prestiže (Vágnerová, 1999).

### 2.4.2 Psychický vývoj

V psychické oblasti dochází u jedince k nejvýznamnějším změnám. Adolescenti si sami vybírají hodnoty a normy, k nimž chtějí být loajální a neberou automaticky to, co jim společnost a rodiče nabízejí. „*Základem identity je sebepoznání. Jedinec musí nejprve vědět jaký je, aby mohl uvažovat o své budoucí identitě a dále ji rozvíjet.*“ (Vágnerová, 1999 str. 313).

### 2.4.3 Sociální vývoj

V průběhu dospívání dochází u jedinců k odpoutání se od rodiny. Jedinec se snaží dělat vše podle sebe a velmi často se přiklání ke skupině vrstevníků. Co se týká mezilidských vztahů, u adolescentů se začíná projevovat změna názorů na druhé lidi. Proměnou procházejí i sociální

role, ať už v rodině, ve škole nebo mezi vrstevníky. Adolescent se v této fázi osamostatňuje a snaží se spoléhat sám na sebe. U dětí vychovávaných v ústavní výchově však může období adolescence představovat určitý problém, a to v důsledku přetrvávající citové deprivace, která u dítěte z ústavní výchovy zasahuje i do období adolescence. Právě citová deprivace (kdy schází nebo částečně absentují významní druzí, případně je dítě odmítáno nebo týráno rodičovskými osobami) v raném dětství ovlivní další fáze života jedince (včetně dospívání a dospělosti) a nese důsledky například v podobě poruch chování (Jurečková, 2014).

### 3 Poruchy chování

Tato kapitola popisuje poruchy chování, zejména jejich charakteristiku, klasifikaci a v neposlední řadě jejich diagnostiku. Do diplomové práce jsem tuto kapitulu zakomponovala proto, že v DDŠ se objevují děti, které mají právě diagnostikované poruchy chování, a proto je nezbytně nutné s touto problematikou čtenáře seznámit.

#### 3.1 Charakteristika poruch chování

Následující kapitola přibližuje problematiku poruch chování a emocí, jejich vývoj, klasifikaci, příčiny a v neposlední řadě jejich diagnostiku. V průběhu vývoje dítěte ovlivňují jedincovo chování zejména rodiče, kteří ho určitým způsobem korigují. Dítě se učí základním společenským normám a osvojuje si, jaké chování je žádoucí či nikoliv. Postupem času si jedinec své chování koriguje sám. Pokud nastane situace, že jedinec způsobí něco špatného, je důležité, aby byl schopen uvědomit si pocit viny. Pocit uvědomění si své vlastní viny totiž souvisí s rozumovou vyspělostí a rozvojem psychických kompetencí. K tomu, aby jedinec dokázal pochopit a akceptovat daná pravidla, musí být jeho rozumová stránka vyvinutá. Pokud však jedinec toto chování nevykazuje a je pro něj velmi složité přijímat a akceptovat společenské normy, může se jednat o poruchu chování (Vágnerová, 2008).

Pro správné pochopení problematiky dítěte s poruchami chování v celém jeho životním kontextu, je důležité zmínit poruchy chování a emocí. „*Široká škála definic poruch chování a emocí je obrazem různých konceptů problematiky, která je s tímto fenoménem lidského bytí spojena*“ (Vojtová, 2008, str. 52).

V České republice se od 60. – 70. let 20. století začíná objevovat mnoho definic poruch chování. S definicí této problematiky přichází například Sdružení pro Národní duševní zdraví a speciální vzdělávání, které poruchy chování označuje jako: „*Postižení, kdy se chování a emocionální reakce žáka liší od odpovídajících věkových, kulturních nebo etnických norem a mají nepříznivý vliv na školní výkon, včetně jeho akademických, sociálních, předprofesních a osobnostních dovedností.*“ (Kauffmann, Cullinan in Vojtová, 2008, str. 88).

Autorka Vágnerová definuje poruchy chování jako „*odchylku v oblasti socializace, kdy jedinec není schopen respektovat normy chování na úrovni odpovídající jeho věku, eventuálně na úrovni svých rozumových schopností.*“ (Vágnerová, 2008, str. 779).



Podle Vágnerové v případě dětí a dospívajících lze za poruchové chování označit takové způsoby chování, u kterých můžeme pozorovat tyto obecné znaky:

- **Nerespektování platné společenské normy**
- **Neschopnost navázat a udržet přijatelné sociální vztahy**
- **Neschopnost pocítit vinu za své chování** (Vágnerová, 2008).

### **Poruchové vs. problémové chování**

V této oblasti je také nutno vymezit, jaký je rozdíl mezi závažnou poruchou chování a kázeňským problémem. Autorka Vojtová (2008) dělí kázeňsky problémové děti do dvou základních oblastí:

- ***Žák s problémy v chování** - o svých problémech ví, vadí mu a chtěl by je odstranit.*
- ***Žák s poruchami chování** – není s danými normami v konfliktu, ale nepřijímá je popř. ignoruje. Takový žák zpravidla nepocituje vinu ve vztahu k důsledkům vlastního jednání* (Vojtová, 2008, str. 78-79).

Rozdíly můžeme spatřovat ve třech základních aspektech – v motivaci nežádoucího chování, v časovém období a v intenzitě nežádoucích projevů chování a ve způsobech podpory a intervence dítěte (Vojtová, 2008, str. 78).

## **3.2 Klasifikace poruch chování**

- **Školská klasifikace poruch chování**

Cole, Visser a Upton (in Vojtová, 2008, str. 67) rozdělili poruchy chování do tří oblastí:

- **Poruchy chování vyplývající z konfliktu** – záškoláctví, lhaní, krádeže
- **Poruchy chování spojené s násilím/agresí** – agrese, šikana, loupeže
- **Poruchy chování související se závislostí** – toxikomanie, závislost na automatech

- **Sociální klasifikace poruch chování**

Sociální klasifikace se zaměřuje na charakter konfliktu jedince se sociálním prostředím a na samostatné sociální prostředí, ve kterém se jedinec nachází. Sociální klasifikace se dále zabývá tím, jaké dopady mají poruchy chování na sociální vztahy jedince (Vojtová, 2008, str. 66).

Z hlediska sociální klasifikace dělí Vojtová (2008) poruchy chování na:

### Disociální poruchy chování

Charakteristickým rysem těchto poruch chování je nespolečenské nebo nepřiměřené chování jedince ve společnosti, které však není pro společnost zcela závažné. Tato porucha chování může být způsobena v důsledku narušených sociálních vztahů nebo narušeného výchovného procesu. Tato porucha je však zvládnutelná běžnými pedagogickými prostředky nebo ve spolupráci s odborníky v oblasti poradenství nebo ambulantní terapeutické péče (Vojtová, 2008, str. 66). Jedinec s disociální poruchou se často jeví jako neposlušný, vzdorovitý a ulhaný.

### Asociální porucha chování

Jedinec s asociální poruchou chování vykazuje takové chování, které je již v rozporu se společenskou morálkou. Jedinec úmyslně porušuje mravní normy společnosti. Jedná se o závažné chování, jehož intenzita však nepřekračuje právní předpisy nebo nesouvisí s ničením společenských hodnot (srov. Hartl, Hartlová 2000, Vocilka 1994 in Vojtová, 2008, str. 66). Můžeme sem zařadit například záškoláctví, alkoholismus, tabakismus, toxikomanie, sebepoškozování, toulky nebo útěky.

### Antisociální porucha chování

Jedinec s antisociální poruchou chování závažně a úmyslně porušuje společenské a právní normy a zvyklosti. Tato porucha chování má kriminální charakter a pro společnost je velmi nebezpečná. Jedinec vykazuje nejvyšší stupeň narušení chování s cílem úmyslně ubližovat svému okolí. Chování je doprovázeno vysokou agresivitou (srov. Kauffmann 1987, Hartl, Hartlová 2000, Vocilka 1994, Hillenbrand 1999 in Vojtová, 2008, str. 67). Mezi nejzávažnější formy antisociálního chování patří například zabití, vraždy, sexuální delikty, loupeže, krádeže, vystupňované násilí, terorismus nebo organizovaný zločin.

#### • **Medicínská klasifikace poruch chování**

V této části se budu zabývat pouze vybranými poruchami chování podle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených problémů (dále jen MKN-10), u kterých je přímá souvislost s tématem diplomové práce. V této podkapitole bych proto chtěla vyzdvihnout pouze ty poruchy, které se u dětí v DDŠ Býchory (dále jen DDŠ) objevují nejčastěji.

Poruchy chování lze klasifikovat dle MKN-10, kterou vydala Světová zdravotnická organizace (WHO). Tato klasifikace je určena pro lékaře a psychology a slouží jako směrnice

k základnímu třídění poruch chování. Poruchy chování jsou zde zařazeny do V. kapitoly, která nese název Poruchy duševní a poruchy chování. V této kapitole nalezneme jednotlivé poruchy chování, které jsou označeny příslušnými kódy v rozmezí od **F91** do **F98**. (MKN-10, [online], 2018).

Do DDS jsou přijímány děti na základě nařízené ústavní výchovy nebo uložené ochranné výchovy, které mají závažné poruchy chování a emocí. Mnoho dětí zde vykazuje poruchy chování a emocí jako reakci na problematické rodinné prostředí, které je v mnoha případech spojeno s nevhodnými rodinnými podmínkami a nezvládnutím výchovného působení rodičů. Často se zde objevují také děti, které se staly oběťmi fyzického násilí ze strany rodičů nebo jiných rodinných příslušníků. V tomto případě se jedná například o syndrom CAN.

Často jsou do tohoto zařízení umísťovány také děti z důvodu problematického chování ve škole, které je spojeno se záškoláctvím, krádežemi, lhaním, šikanou, agresivitou nebo nerespektováním autority učitele.

Zde uvádím poruchy chování a emocí a jejich jednotlivé kódy (dle MKN-10), které se nejčastěji vyskytují u dětí v DDS:

- **Porucha chování vázaná na vztahy v rodině F91.0**
- **Nesocializovaná porucha chování F91.1**
- **Socializovaná porucha chování F91.2**
- **Opoziční vzdorovité chování F91.3**
- **Smišené poruchy chování a emocí F92.8**
- **Neorganická enkopréza F98.1**
- **Porucha aktivity a pozornosti 90.0**

*Porucha vázaná na vztahy v rodině* se v tomto zařízení objevuje jak u dívek, tak i u chlapců ve věku od 7 do 12 let. U dětí se nejčastěji projevuje disociálním či agresivním chováním, které je zaměřeno zejména na primární rodinu, meziosobní styky s těmito rodinnými příslušníky a dále také na další členy domácnosti. Tato porucha je u dětí velmi častá. U některých dětí je tato porucha natolik silná, že nemohou ani navštěvovat své rodiny po dobu víkendů a musí stále přetrvávat v ústavním prostředí. Tuto poruchu chování má cca 25 dětí ze 48.

*Nesocializovaná porucha chování* se v DDS častěji objevuje u chlapců než u dívek, a to zejména v období pubescence, tedy ve věku od 13 do 15 let. Porucha se nejčastěji projevuje trvalým disociálním nebo agresivním chováním s výrazným pervazivním narušením vztahu

jedince k ostatním dětem v zařízení. Tyto děti jsou spíše „samotáři“, nechtějí se zapojovat do kolektivu a velmi často jsou s ostatními dětmi v konfliktu. Tato porucha je v DDŠ diagnostikována cca 14 dětem ze 48.

Co se týká *socializované poruchy chování* v DDŠ, objevuje se zde málo. Tuto poruchu chování mívají většinou dívky v období pubescence a adolescence. Projevuje se nejčastěji manipulací s ostatními dětmi (vrstevníky) v zařízení spojenou s krádežemi, skupinovou delikvencí, sebepoškozováním nebo vandalismem. Jedná se o poruchu chování skupinového typu s disociálním nebo agresivním chováním trvalého rázu. Tato porucha je v zařízení diagnostikována cca u 7 dětí ze 48.

*Porucha opozičního vzdoru*, se v DDŠ vyskytuje velmi často, a to především u mladších dětí ve věkovém rozmezí od 8 do 11 let. Jak je již z názvu patrné, tato porucha se vyznačuje vzdorovitým, neposlušným a rozkladným chováním zejména vůči dospělým (učitelům, vychovatelům a dalším pracovníkům z DDŠ). U některých dětí je tato porucha doprovázena agresivním nebo disociálním chováním. Poruchou opozičního vzdoru trpí dívky i chlapci, v zařízení je to vyrovnané.

*Neorganická enkopréza* je porucha, která se v současné době v zařízení vyskytuje pouze u jednoho dítěte, a to u patnáctiletého chlapce. U této poruchy jde o opakovaný volní nebo mimovolní odchod stolice obvykle normální nebo téměř normální konzistence v situacích, které jsou v daném kulturním a sociálním prostředí k tomuto účelu nevhodné. U tohoto chlapce se to velmi často stává ve škole nebo ve stresových situacích. Je zde potřeba dbát na pravidelné vyprazdňování a denní režim. Tato porucha není v zařízení častá. Oproti tomu *porucha aktivity a pozornosti* se v zařízení vyskytuje velmi často, a to jak u dívek, tak u chlapců ve věkovém rozmezí od 7 do 15 let. Projevuje se nedostatečnou vytrvalostí v činnostech vyžadujících poznávací schopnosti a tendencí přebíhat od jedné činnosti ke druhé, aniž by byla jedna dokončena, spolu s dezorganizovanou, špatně regulovanou a nadměrnou aktivitou. Děti jsou velmi neukázněné a impulzivní. Velký problém pro ně představuje i škola, kde nevydrží vnímat, poslouchat ani sedět. Takových dětí je v zařízení cca 38 ze 48 dětí. Jedná se o velmi častou poruchu, která se v DDŠ objevuje. Na všechny tyto poruchy jsou děti medikovány psychiatrickými léky.

### 3.3 Příčiny vzniku poruch chování

Etiologie zastupuje významnou úlohu v celé problematice poruch chování. Příčiny vzniku poruch chování jsou různé, většinou však jde o součet různých rizikových faktorů. Jedná se tedy o multifaktoriální podmínění. V etiologii poruch chování hraje důležitou roli dětský vývoj.

*„Poruchy chování jsou často mylně zaměňovány za celou řadu jiných poruch nebo dokonce i situačních reakcí dítěte“* (Ptáček, 2006, str. 5). Jedná se například o poruchy pozornosti a hyperaktivity (ADHD), afektivní poruchy (deprese) a další. Tyto projevy však mohou být pouhým „voláním o pomoc“, kdy dítě takto reaguje na stresovou nebo náročnou situaci, která je pro něj složitá a nedokáže se v ní orientovat, natož ji přijímat. Nežádoucím chováním může dítě dávat najevo, že něco není v pořádku. Projevy poruch chování se mohou objevovat, pokud se zrovna dítě nachází v řadách nepříznivých situací jako je například šikana ve škole, rozvod rodičů nebo celkové dysfunkční rodinné prostředí. *„Děti týrané, zneužívané nebo zanedbávané vykazují v mnoha situacích také nežádoucí vzorce chování“* (Ptáček, 2006, str. 5). Je zde ale třeba zdůraznit, že se nejedná o poruchu chování jako takovou, ale pouze jakýsi signál, který nás může dovést k velmi závažným situacím, se kterými se dítě potýká. S pojmem „porucha chování“ je proto nutné pracovat velmi opatrně, i přes určení diagnostiky přímo lékařským pracovníkem, psychologem nebo psychiatrem (Ptáček, 2006, str. 5).

Následně bych zde ráda stručně přiblížila hlavní příčiny, které ovlivňují vznik poruch chování u dětí. Je zde třeba zmínit, že následující příčiny vzniku poruch chování se většinou vzájemně ovlivňují a kombinují.

#### Biologické příčiny vzniku PCH

- genetické faktory (chromozomní abnormality, vrozené metabolické defekty)
- endokrinní faktory (nedostatek či nadbytek některých hormonů)
- fyziologické poruchy, malformace a vývojové vady vzniklé prenatalně, perinatálně či postnatálně (Hrčka, 2001).

Biologická dispozice u dětí z DDŠ bývá faktorem, který významnějším způsobem ovlivňuje pravděpodobnost vzniku poruchového chování. Biologické znevýhodnění může vzniknout, jak jsem již zmiňovala - na úrovni narušení struktury či funkcí CNS v důsledku porodního postižení, úrazu hlavy nebo zánětlivého onemocnění mozku (Vágnerová, 2008, str. 781). Dalším biologickým faktorem, který může do jisté míry ovlivňovat vznik poruch chování je i úroveň inteligence (Vágnerová, 2008, str. 782). V DDŠ Býchory mají děti i dospívající

s poruchami chování v průměru o něco nižší inteligenci. Na druhou stranu jsou zde ale i výjimky, kterými jsou asociální jedinci s inteligencí považovanou za nadprůměrnou.

#### Psychologické příčiny vzniku PCH

- porucha socializace v raném dětství (nevyřešené vazby a vztahy k rodičovským autoritám)
- poruchy komunikace mezi rodiči a dítětem (tzv. dvojné vazby, deprivace a subdeprivace zkušenosti)
- psychologické teorie učení (deviace považována za převzaté chování naučené napodobováním či podmiňováním)
- osobnostní či existenční krize a ztráta smyslu života (Hrčka, 2001).

Velmi významným faktorem, který ovlivňuje vznik poruch chování je v této psychologické oblasti také sociální prostředí, ve kterém se jedinec nachází. Mnoho dětí je v DDŠ umístěno z důvodu dysfunkčního rodinného zázemí. Rodina je pro vývoj dítěte nejdůležitějším sociálním prostředím, a proto je důležité, aby rodič výchovu svého potomka nezanedbával. Dítě v průběhu vývoje často napodobuje nebo identifikuje způsob chování a jednání svých rodičů. Pokud však rodič vykazuje problémové chování, které překračuje dané normy a pravidla, dítě si jej může osvojit a chovat se stejným způsobem.

#### Sociální příčiny vzniku poruch chování

- diferencovaná sociální struktura spojená s anomii a změnami norem
- urbanizace, technologický pokrok
- sociální a politické konflikty
- sociální skupiny a subkultury podporující a odměňující porušování norem a zákonů

Negativní vliv na jedincovo chování má také vrstevnická skupina, zejména pokud je asociálně zaměřená. Aby byl jedinec do určité skupiny vrstevníků „přijat“, přebírá specifické normy a hodnoty, které má daná skupina nastavené. Je zde však nutno podotknout, že vliv party nebude tak významný, pokud jedincova rodina funguje a představuje pro něj přijatelné zázemí (Vágnerová, 2008, str. 782).

Mezi další příčiny poruch chování můžeme řadit například kulturní nebo situační příčiny.

### 3.4 Diagnostika poruch chování

Diagnostika poruch chování se zaměřuje na narušení dítěte a jeho rodiny. Vývoj a pokračující rozvoj strategií diagnostikování dítěte nebo adolescenta s poruchami chování a jeho rodinného prostředí je neoddělitelně spojen s doprovodnými a paralelními změnami v teoretických modelech, klinické praxi dětské a rodinné terapie, modifikacích chování, aplikování analýz chování a nejnověji i v pediatrii. Předmětem naší pozornosti je pedagogická diagnostika, která má za cíl popsat současný stav dítěte, zařadit tento stav do všeobecnější kategorie (například podle DSM-V nebo MKN-10), odhalovat příčiny nedostatků, selhání a nacházet účinné postupy výchovy a vzdělávání pro specifické druhy selhání (Komárik in Kuruc, 2013, str. 45). Diagnostika je v úzkém vztahu s etiologií poruch emocí a chování a spolu tvoří základ pro úspěšnou intervenci nebo léčbu.

Diagnostiku poruch chování provádí vždy odborník, nejčastěji psychiatr nebo klinický psycholog ve spolupráci se speciálním pedagogem. „*V oblasti školství je diagnostika prováděna v rámci školských poradenských zařízení, což jsou pedagogicko-psychologické poradny (PPP) a v rámci speciálního školství pak speciálně pedagogická centra (SPC)*“ (Jucovičová, 2014, str. 42). Depistáž mohou provádět i školní psychologové nebo školní speciální pedagogové. Pro to, aby byla správně diagnostikována porucha chování, jednotlivé děti jsou následně odkázány na již zmiňovaná odborná pracoviště (Jucovičová, 2014, str. 42). Dětem se závažnějšími poruchami chování je poté umožněno vzdělávání za pomoci asistenta pedagoga. Vzdělávání za pomoci asistenta pedagoga využívá polovina dětí z DDŠ Býchory.

Při diagnostikování poruch chování se užívají metody jako je například diagnostický rozhovor s rodiči, self-rating rodiče, self-report dítěte, přímé pozorování chování aj.

### 3.4 Osobnost dítěte s poruchou chování

Vágnerová uvádí, že určitým základem, který může představovat zvýšené riziko vzniku odchylek v chování je temperament. „*Impulzivita a silná emoční vzrušivost se sklonem k afektivním výbuchům může jedince predisponovat ke zkratkovému chování*“ (Vágnerová, 2004, s. 79). V DDŠ mívají děti s poruchami chování velmi nízkou frustrační toleranci. Jsou také velmi výbušné a nedokáží se v některých situacích ovládat a kontrolovat. V některých případech je jejich agresivní reakce na podnět bezdůvodná a nepřiměřená. Velmi často se dostávají do konfliktu, ať už s vrstevníky nebo i dospělými (pedagogy, vychovateli).

Citová stránka u dětí v DDŠ je spojena s chladností, nedostatečnou empatií, citovou deprivací a velmi často také špatnou náladou. Dětem chybí ohleduplnost a tolerance vůči

ostatním chovancům. Berou ohledy pouze na sebe samotné a zaměřují se především na uspokojení svých vlastních potřeb.

S uznáváním autorit mají děti v DDŠ také značný problém. Mají nedostatky ve schopnostech respektovat normy chování, kterými by se měly řídit. Často porušují pravidla, která jsou v zařízení nastavena.

V DDŠ jsou umístěny i děti, které mají problémy se sebepoškozováním. Touto cestou se snaží vypořádat s nepříjemnými duševními stavy. Tento problém je signálem vážného psychického problému, jenž postižený nedokáže zvládnout jiným způsobem. V DDŠ se nejčastěji s tímto problémem potýkají více dívky než chlapci. Práce s dětmi s poruchami chování není pro zaměstnance v DDŠ jednoduchým úkolem a vyžaduje klidný trpělivý přístup s jasně vymezenými hranicemi a pravidly.



## 4 Edukační proces

Jak již z názvu diplomové práce vyplývá, práce se zaměřuje na vzdělávání dětí, které vyrůstají v ústavním prostředí. Následující podkapitoly přibližují výchovu a vzdělávání v DDŠ, zejména tedy, jakým způsobem probíhá vzdělávání dětí v DDŠ, jaký je školní vzdělávací program a jeho cíle. Dále je zde přiblížena oblast výchovy, role vychovatele a výchovně vzdělávací činnosti. Následující podkapitoly dále popisují osobnost dítěte s poruchami chování ve školním prostředí.

### 4.1 Vzdělávání dětí v dětském domově se školou

Dětský domov se školou je zařízení, jehož součástí je i základní škola. Tuto školu navštěvují chovanci, ve věku od šesti do patnácti let, kteří jsou zde umístěni. Vzhledem k tomu, že v DDŠ jsou děti, které trpí závažnými poruchami chování a učení, škola vzdělávání zejména žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Tomu jsou proškoleni pedagogičtí pracovníci, kteří s dětmi pracují na základě nových metod založených na terapeutickém a individuálním přístupu. Hlavním úkolem školy je: „*Vychovávat a vzdělávat děti s disharmonickým osobnostním a sociálním vývojem s cílem tento stav změnit a snížit pravděpodobnost selhání v budoucnosti*“ (Dětský domov se školou Býchory, [online], ©2014). Velký důraz je také kladen na všestranný rozvoj osobnosti dětí a jejich integraci do společnosti. V tomto zařízení se dále pracovníci snaží posilovat pozitivní morální, volní a charakterové vlastnosti dětí. V DDŠ se pedagogové snaží dosáhnout co možná největší úrovně všeobecných vědomostí dětí, což vyžaduje: „*Vysokou profesionalitu pedagogických pracovníků ve výchovných a vzdělávacích postupech, metodách a formách práce ve výuce a spolupráci všech pedagogických pracovníků pracujících v dětském domově*“ (Dětský domov se školou Býchory, [online], ©2014).

Jak jsem již zmiňovala výše, vzdělávání dětí probíhá ve škole, která je součástí dětského domova. Základní škola umožňuje ukončit každému dítěti základní devítiletou povinnou docházku. I přesto, že základní škola umožňuje devět postupných ročníků, děti jsou však organizovány do pěti tříd. Ke každému dítěti pedagogičtí pracovníci přistupují individuálně, protože každé z nich má jinou diagnózu poruchy chování. Ve škole je také dětem umožněna spolupráce s asistentem pedagoga, který je vždy jednotlivému dítěti přidělen a je mu k dispozici po celou dobu vyučování. Asistent je také velmi žádaný na rodinných skupinách, kdy dětem pomáhá s přípravou do školy, domácími úkoly, opakováním probraného učiva nebo učením

nové látky. Pro práci v DDS musí mít pedagogičtí pracovníci ukončené středoškolské nebo vysokoškolské vzdělání v oboru obecné, sociální nebo speciální pedagogiky, odborné proškolení na práci s dětmi, které vykazují specifické poruchy chování a učení a v neposlední řadě kladný psychologický posudek (Dětský domov se školou Býchory, [online], ©2014).

#### **4.1.1 Vyučovací proces**

Vyučovací proces vychází ze školního vzdělávacího programu pro základní školu, vytváří podmínky podporující harmonický rozvoj osobnosti dítěte, podmínky k volbě budoucího povolání a přípravu na začlenění do společnosti. Vyučování je realizováno podle platných učebních dokumentů a dále: „*Na základě zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ustanovení § 6 vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných a v souladu se zákonem ve znění pozdějších předpisů zajišťuje základní škola zřizovaná DDS, ZŠ a ŠJ, integraci žáků s mentálním postižením, u nichž byla nařízena ústavní výchova, uložena ochranná výchova nebo nařízeno předběžné opatření, prostřednictvím individuálních plánů, které vychází z platných učebních dokumentů*“ (Dětský domov se školou Býchory, [online], ©2014).

#### **4.1.2 Vzdělávací program**

V DDS probíhá výuka podle školního vzdělávacího programu „Veselá škola“. Cílem tohoto ŠVP je nejen získání všech dovedností a vědomostí, které jsou stanovené zákonem, ale i posílení kladného vztahu ke vzdělávání, které žáky bude provázet celý jejich život. Tento program umožňuje integrovat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami do tříd základní školy, která je součástí dětského domova a nachází se v jeho areálu. Výuka probíhá v pěti učebnách. Jednotlivým žákům je poskytnut individuální přístup pedagogických pracovníků. Většina žáků je vzdělávána podle Individuálního vzdělávacího plánu (dále jen IVP), který jim umožňuje pracovat podle jejich schopností a tempa. Součástí školy jsou specializované učebny pro praktickou výuku: počítačová učebna, kuchyňka, pracovní dílny, hudební zkušebna, ateliér pro výuku výtvarné výchovy a jiných uměleckých technik. Využívá se také venkovní sportoviště a tělocvičnu splňující nejnáročnější parametry (Dětský domov se školou Býchory, [online], ©2014). V rámci školního vzdělávacího programu si DDS klade za cíl například: „*poskytnout žákům kvalitní základy všeobecného vzdělávání, vytvořit podmínky pro další vzdělávání, komunikaci mezi lidmi a uplatnění v životě, rozvíjet osobnost žáka, budovat pozitivní morálně-volní vlastnosti žáků, vytvářet jejich kladný vztah ke vzdělávání i tvořivé práci a spoustu dalších*“ (Dětský domov se školou Býchory, [online], ©2014).

### 4.1.3 Děti s poruchou chování ve školním prostředí

Práce s dětmi s poruchami chování není pro pedagoga v běžné základní škole lehkým úkolem. Dítě, které má speciální vzdělávací potřeby, potřebuje zajistit velmi individuální a profesionální přístup. Děti s poruchami chování jsou zvýšeně ohrožené vyloučením ze škol. Tím, že jsou děti v běžných školách nezvladatelné, často dochází k tomu, že v průběhu své povinné školní docházky vystřídají hned několik škol. Vojtová uvádí, že: „*pro žáky s poruchami chování a v jejich riziku se význam sociální skupiny třídy a školy hlavního proudu zvyšuje tím více, čím jsou jejich mimoškolní zkušenosti se zdravým sociálním prostředím menší a problémovější*“ (Vojtová, 2008, s. 76).

V základní škole při ústavním zařízení se nachází zejména děti v riziku poruch chování a s poruchou chování. Dle Vojtové (2008, str. 78) pro efektivní vzdělávání žáků těchto dětí musí škola zajistit specifické podmínky výuky:

- *individuální nebo skupinovou péči,*
- *přípravné a speciální třídy,*
- *využívání speciálně-pedagogických metod a forem práce,*
- *zajistit nižší počet žáků ve třídách,*
- *prostorové uspořádání by mělo umožňovat změnu uspořádání vybavení pro využití při skupinovém vyučování, s prostorem pro relaxaci,*
- *všichni pedagogové by měli být seznámeni s problematikou vzdělávání žáků s výchovnými problémy,*
- *tvorbu vlastních učebnic (v případě nutnosti),*
- *při výuce by měli s žáky a s třídou pracovat souběžně dva pedagogičtí pracovníci, jeden z učitelů by měl být speciální pedagog a druhý pedagog s aprobační pro výuku na ZŠ.*

## 4.2 Výchova

V edukačním procesu se vyvíjí osobnost dítěte. Z obecného hlediska je cílem výchovy záměrné působení na osobnost s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji. Cílem dětského domova se školou v Býchorech je výchovné působení všech pracovníků na odstranění negativních jevů v chování dětí, rozvíjení, utváření vlastností a schopností, které jim umožní začlenění do společnosti. Klade se také důraz na všestranný rozvoj dítěte, a to již od mladšího školního věku až po dospělost. (Dětský domov se školou Býchory, [online], ©2014). Výchovná činnost v DDŠ je dále zaměřena na získání klíčových kompetencí, které umožní integrovat dítě

se speciálními vzdělávacími potřebami do společnosti. Klíčové kompetence lze chápat jako: „*Soubor znalostí, dovedností, návyků a postojů využitelných v běžných životních situacích. Klíčové kompetence jsou základem přípravy na život ve společnosti, procesu celoživotního učení a vstupu do pracovního procesu*“ (Dětský domov se školou Býchory, [online], ©2014).

#### **Mezi klíčové kompetence patří:**

- Kompetence k učení
- Kompetence k řešení problémů
- Kompetence komunikativní
- Kompetence sociální a personální
- Kompetence občanská
- Kompetence pracovní

#### **4.2.1 Role vychovatele**

Vychovatel má v DDŠ velmi důležitou roli, která vyžaduje značně náročné pracovní záležitosti. Jeho náplní práce je výchovné působení na děti, které ze závažných důvodů nemohou vyrůstat ve své biologické rodině. Dalším posláním vychovatele je přizpůsobit dětem takové prostředí a podmínky, které jsou obdobné životu dítěte v běžných rodinách. Práce vychovatele v DDŠ Býchory je založena na celkovém rozvoji osobnosti každého dítěte. V rámci práce je vychovatelům umožněna kreativita a dostatečná volnost při její realizaci. Při práci pedagoga s dítětem je důležitý individuální přístup, který zahrnuje individuální zájmy a potřeby dítěte. Každému klientovi je stanoven individuální plán rozvoje osobnosti dítěte, který se vytváří na základě prostudování spisového materiálu a osobních pohovorů.

Vychovatel se dětem věnuje od jejich příchodu ze školy na rodinnou skupinu. Jeho dalším úkolem je vytváření smysluplného programu pro děti. Vzhledem k tomu, že do rodinných skupin jsou umístěny děti v různém věku, je důležité, aby vychovatel na tuto skutečnost dbal. Jaký vychovatel zvolí způsob práce s dětmi v jednotlivých rodinných skupinách, záleží pouze na jeho rozhodnutí.

Vychovatel v DDŠ zastupuje hned několik rolí. Nejenže dbá na řádnou výchovu dítěte, ale poskytuje mu i lásku, pocit bezpečí a jistoty. Do jisté míry vychovatel zastupuje roli „rodiče“, což v některých situacích není lehkým úkolem. Zejména když dítě ze zařízení odchází, tedy byla mu ukončena ÚV, nebo je z různých důvodů přemístěno do jiného zařízení. Děti si ke svým kmenovým vychovatelům vytváří hluboký vztah, který jim právě mnohdy

nahrazuje rodinu nebo jejich blízké. Následné odpoutání od tzv. „tetiček“ může u některých dětí do budoucna způsobit i značné problémy.

Myslím si, že vychovatel by měl volit přátelský přístup, ale s určitou vymezenou hranicí, kterou dítě nesmí překročit. Vychovatel by měl na své rodinné skupině zavést určitý řád a pravidla, podle kterých se budou chovanci řídit. Pro děti vyrůstající v prostředí ústavu je obzvláště nutné naučit se pevným pravidlům a základům slušného chování.

#### **4.2.2 Výchovně vzdělávací činnosti**

Do výchovně vzdělávacích činností dětského domova se školou patří:

- Zájmové činnosti
- Rekreační činnosti
- Sebeobslužné činnosti
- Pracovní činnosti
- Příprava do školy

##### **Zájmové činnosti**

*„Zájmové činnosti chápeme jako cílevědomé aktivity zaměřené na uspokojování a rozvíjení individuálních potřeb, zájmů a schopností. Mají silný vliv na rozvoj osobnosti i na správnou společenskou orientaci.“* (Pávková, 2008, s 92). Zájmová činnost v dětech rozvíjí kreativitu, tvořivost, ale i samostatnost. S narůstajícím věkem dítěte se však zájmová činnost postupně mění. Děti mladšího školního věku preferují spíše kroužky se zaměřením na hravost, děti v období pubescence upřednostňují kroužky jako je například tanec nebo počítače. Zájmová činnost umožňuje dětem v DDŠ velmi pestrou nabídku kroužků, které děti navštěvují buď přímo v zařízení, anebo na kroužky dojíždí do spolupracujících základních škol, základních uměleckých škol, sportovních oddílů nebo domů dětí a mládeže. Zájmová činnost je zcela dobrovolná. DDŠ nabízí svým klientům například chovatelský kroužek (péče o zdejší zvířata), taneční kroužek, keramiku, počítače či šití a vyšívání.

##### **Rekreační činnost**

Rekreační činnost je v DDŠ uskutečňována formou pobytů, výcviků a jednorázových akcí, ať už celoústavních nebo mimoústavních. Tyto činnosti jsou organizovány hlavními vychovateli a jsou určeny jak pro rodinné skupiny, tak i pro jednotlivce. Cílem těchto činností je upevňování fyzické zdatnosti dětí, aktivního přístupu ke sportu, ale i odpočinku, který děti potřebují po náročných školních povinnostech. Dalším cílem těchto rekreačních činností je rozvoj

sportovních dovedností, které slouží k eliminaci negativních prožitků či nálad. Rekreační činnost má také značný přínos pro zdravotní hledisko, protože většina sportovních aktivit je provozována na čerstvém vzduchu, a tím se posiluje celková fyzická kondice dítěte. Pro rekreační činnost je důležité mít dostatek prostorového a materiálního vybavení (Dětský domov se školou Býchory, [online], ©2014).

### **Sebeobslužné činnosti**

Sebeobslužná činnost je velmi důležitá pro budoucnost dítěte. Týká se hygienických návyků, stravování, finančního hospodaření, oblékání nebo péči o zevnějšek. Cílem sebeobslužné činnosti je vytvoření pracovních návyků a rozvoj samostatnosti. Děti jsou vedeny k tomu, aby dokázaly ovládat běžné činnosti, které jsou nezbytné pro každodenní život. Nesprávné vedení dětí k samoobslužným činnostem může zapříčinit spoustu problémů. Tím, že vychovatelé někdy dělají činnosti za děti, zpomalují tak rozvoj jejich samostatnosti.

### **Pracovní činnosti**

Pracovní činnost zahrnuje více pracovních oblastí, ať už se jedná o péči o zahradu, o truhlářskou práci, šití, montážní a demontážní práci nebo práci spojenou s péčí o zvířata. Děti si během pracovních činností osvojují pracovní návyky, učí se samostatnosti a smysluplnému trávení volného času. Také se rozvíjí jedincova psychická i fyzická stránka. Pracovní činnosti jsou nastaveny tak, aby byly děti do budoucna připraveny a dokázaly ovládat běžné každodenní pracovní úkony potřebné pro život. V neposlední řadě jsou také tyto činnosti zaměřeny na pěstování pozitivního vztahu k práci a rozvoj motorických schopností.

### **Příprava do školy**

Školní příprava je jednou z důležitých činností a povinností dětí. Je nezbytné ji pojímat jako součást celoživotního učení. Příprava do školy spočívá v plnění domácích úkolů, procvičování a opakování učiva, ale také celkovým udržováním pořádku ve školních aktovkách a školních pomůckách. Cílem školní přípravy je upevňování a prohlubování vědomostí a dovedností získaných studiem, dále také efektivní zorganizování školní přípravy, hledání potřebných informací nebo schopnost jedince pracovat v kolektivu (Novotný, 2009, str. 26). V úvodu je také nutno zmínit, že pro posílení kladného vztahu dětí ke škole je důležité, aby chápaly smysluplnost studia pro svou budoucnost a nebraly školu pouze jako „nezajímavou“ povinnost, která nemá smysl. Do jednotlivých rodinných skupin jsou umísťovány děti v různém věkovém rozmezí, je tedy potřeba, aby vychovatel pracoval s každým jedincem individuálně. Domácí

úkoly si mohou vypracovávat všechny děti pohromadě, ale při učení je vhodné, aby každé dítě pracovalo individuální formou. Pávková uvádí, že z tohoto důvodu musí vychovatel volit rozdílné formy práce. Od zaměstnání předškolních dětí až po spolupráci mezi spolužáky a pomoc starších dětí mladším. Individuální pomoc nejvíce potřebují děti se špatným prospěchem ve škole a děti mladšího školního věku. Těmto dětem by se měl vychovatel v oblasti školní přípravy věnovat nejvíce. V DDS jsou také jedinci, kteří mají hlubší nedostatky ve vědomostech již z předešlého prostředí. Proto je třeba s nimi doplňovat a procvičovat učivo z nižších ročníků (Pávková, 2008, str. 109).

Příprava na vyučování probíhá každý všední den v odpoledních hodinách na jednotlivých rodinných skupinách. Je důležité, aby probíhala v klidném a vhodném prostředí, kde nebudou děti ničím rušeny. Děti pracují ve svých pokojích, kde mají každý k dispozici velký psací stůl. Školní příprava probíhá pod dohledem vychovatele nebo asistenta vychovatele, který dítě kontroluje, zkouší, popřípadě mu pomáhá. Vychovatel dále také pravidelně kontroluje školní výsledky zaznamenané v žákovské knížce nebo kontroluje přípravu školních pomůcek dle stanoveného školního rozvrhu.

*„Příprava na vyučování by neměla být založena jen na hledání nedostatků, ale i vyzdvížení dosažených znalostí, dovedností a úspěchu“* (Novotný, 2009, str. 26). Důležitá je také pochvala vychovatele za dobře odvedenou práci. Tím, že vychovatel dítě pochválí nebo ho odmění sladkostí, posílí tak jeho vztah ke školní přípravě a namotivuje ho tak na další.

Důležitým aspektem v oblasti školní přípravy je také spolupráce vychovatele se školou. Spolupráce probíhá formou návštěv ve škole, kde učitel společně s vychovatelem promyslí a dohodnou optimální postupy k zabezpečení domácí přípravy a aktuální výměně informací (Novotný, 2009, str. 26). Spolupráce také probíhá formou elektronické komunikace přes e-mail nebo skrz počítačový program Evidence dětí, kam učitel zaznamenává potřebné školní povinnosti a domácí úkoly.

## 5 Motivace

Tato kapitola popisuje motivaci, její teoretická východiska a rozdělení. Vzhledem k tématu diplomové práce se však v této kapitole budu zabývat zejména motivací školní. Motivace patří mezi důležitou součást každodenního života jedince. Ve školním prostředí hraje motivace velkou roli, zejména již od nástupu dítěte do základní školy až po ukončení středoškolského nebo vysokoškolského vzdělání. Ze své vlastní zkušenosti mohu říci, že motivace k učení se s narůstajícím věkem mění, a to z důvodu uzpůsobování žebříčku životních hodnot jedince. Jiné priority má dítě mladšího školního věku a jiné má dítě v období pubescence nebo adolescence. Myslím si, že motivace je v životě velmi důležitá, a to zejména u dětí vyrůstajících v ústavní výchově.

### 5.1 Definice a teoretická východiska

Obecně lze říci, že: „*Motivace je intrapsychicky probíhající proces, vycházející z nějaké potřeby a vyúsťující ve výsledný žádoucí vnitřní stav, proces, který je iniciován endogenně nebo exogenně.*“ (Nakonečný 2014, str. 15). Ve své podstatě jde o proces, který aktivuje a usměřňuje naše chování a jednání pro dosažení určitého cíle, dává mu účel a směr. „*Pojem motivace vyjadřuje psychologické příčiny jednání či chování vůbec*“ (Nakonečný, 1992, str. 1).

Motivace také úzce souvisí s oblastí psychologie, tedy i psychologie pedagogické. Dle autora Nakonečného: „*Patří problematika motivace chování k nejsložitějším, ale také nejzávažnějším úkolům psychologie a její úspěšná aplikace na kterýkoli obor lidské činnosti je bez poznatků o motivaci nemožná*“ (Nakonečný, 1996, str. 5).

Autor Hrabal na motivaci nahlíží jako na: „*souhrn činitelů, které podněcují, směřují a udržují chování člověka.*“ (Hrabal a kol., 1984, str. 16) Abychom si však mohli odpovědět na otázku, proč se člověk chová určitým způsobem a jaké příčiny vedou k jeho chování a jednání, je důležité podrobně zkoumat motivaci lidského chování (Hrabal a kol., 1984, str. 16).

Hlavní funkcí motivace je uspokojování potřeb jedince, které vykazují určité nedostatky v jeho fyzickém a sociálním bytí. Pokud jedinec nenalezne uspokojení ve své potřebě, bude hledat cestu, která k tomuto uspokojení povede. Když je cíle dosaženo, u jedince se objeví nová potřeba a nový cíl (Nakonečný, 1996, str. 16) Cílovým motivem může být například zlepšení známky ve škole nebo zisk zaměstnání.

Motivace chování člověka má vnitřní a vnější zdroje. Vnitřními zdroji jsou potřeby a těmi vnějšími tzv. incentive.



- **Potřeby** – potřeby dělíme na dvě hlavní oblasti, kterými jsou potřeby vrozené a potřeby získané. Obecně jsou však potřeby považovány za dispoziční motivační činitele. Potřeby se u jedince projevují jakýmsi pocitem vnitřního nedostatku nebo přebytku (Hrabal a kol., 1984, str. 17).
- **Incentivy** – jsou vnější podněty, jevy, události, které mají schopnost vzbudit a většinou i uspokojit potřeby člověka. Incentivy dělíme na pozitivní a negativní. „*Pozitivní jsou ty incentivy, které vyvolávají chování směřující k nim (potrava), negativní vyvolávají chování směrem od sebe (hrozba)*“ (Hrabal a kol., 1984. str. 17).
- **Motivy** – důvod, pro který člověk začíná jednat určitým způsobem. Motivy se vytvářejí ve vzájemné interakci potřeb a incentiv a jsou již v těsném vztahu k chování člověka (Helus, Hrabal, Kulič, Mareš, 1979).

### 5.1.1 Motivace ve výchovně vzdělávacím procesu

Dle Hrabala (1984) zabýváme-li se motivací ve škole, potom je nutné ji chápat nejméně ve dvojitým smyslu:

- jako prostředek zvyšování efektivity učení žáků (otázky motivování žáků ve vyučování)
- jako jeden z cílů školy (otázky rozvoje motivačních dispozic žáků).

Práce s motivací patří mezi nelehké úkoly pedagoga, vychovatele či jiných pedagogických pracovníků. Motivace má obrovský vliv nejen na školní úspěšnost žáka, ale i na jeho výkony a celkový rozvoj jeho osobnosti. Jednou z podmínek efektivního učení je právě motivace, která mimo jiné ovlivňuje koncentraci, paměťové pochody, výdrž u učení nebo rychlost a hloubku učení. Motivace velmi úzce souvisí se způsobem práce pedagoga. Způsob, kterým pedagog pracuje s motivací, se poté může odrážet na jeho celkové úspěšnosti práce, ale i na školních výsledcích žáků. Učitel může motivovat žáky vědomě, tedy navozováním vhodných podmínek, bohatých na komplexní incentivy. Motivace však může být i opačného rázu, kdy je naopak žák motivován negativně. Negativní motivace se projevuje nechutí k učebním činnostem a snahou co nejdříve ukončit školní docházku. Pedagog může školní motivaci ovlivnit například výběrem látky, celkovým přednesem, ale hlavně také formou vyučovacích metod (Hrabal a kol. 1984). Ze své vlastní školní zkušenosti mohu říci, že forma vyučování je velmi důležitá. Myslím si, že teoretický výklad by měl být v průběhu vyučování obohacován praktickými zkušenostmi pedagoga, tedy teoretický výklad by se měl prolínat s tím praktickým.

Motivace žáků může být krátkodobá, ale naopak i dlouhodobá. U krátkodobých postupů má práce s motivací většinou podobu snahy vzbudit žákovský zájem o probírané učivo. O této vstupní motivaci je pak mnohdy předpokládáno, že působí automaticky i později v průběhu vlastního učení, což, jak vyplývá z analýz hodin i výpovědí žáků, velmi často neplatí. Motivaci spojené přímo s prováděnou učební činností bývá ve škole věnována daleko menší pozornost. U krátkodobých postupů motivování žáků se učitel zaměřuje na již existující potřeby. Nejsnadnější je zaměřit se na univerzální lidské potřeby, jako je zvědavost, potřeba být kompetentní, potřeba autonomie a podobně, které lze aktualizovat téměř u všech žáků. Jiná situace nastane u „diferencovaných potřeb a zájmů“, jejichž aktualizace se podaří vždy jen u některých žáků (Hrabal a kol., 1984).

### **5.1.2 Vnitřní a vnější motivace**

Z obecného hlediska dělíme motivaci na vnitřní a vnější. Stejně tomu tak je i u motivace školní. Autor Hrabal považuje vnitřní motivaci za takovou motivaci, která plyne převážně z poznávacích potřeb (Hrabal a kol., 1984). Vnitřní motivace k učení je mnohými odborníky považována za tu „lepší“ a účinnější motivaci. Například autorka Lokšová o vnitřní motivaci říká, že žák, který je motivován vnitřně, vykazuje lepší školní výsledky, má pozitivnější pohled na školní docházku a připravuje se na výuku mnohem svědomitěji (Lokšová, Lokša, 1999). O vnitřní motivaci můžeme hovořit v případě, kdy se žák učí ze své vlastní iniciativy, touhy po vědění, po úspěchu a uplatnění. Žák, který si uvědomuje důležitost vzdělání se, ve srovnání s jeho vrstevníky, kteří si důležitost vzdělání zatím neuvědomují, jeví jako vyspělejší. Vnitřní motivace k učení je způsobena motivy, které patří mezi vnitřními motivačními činiteli. Mezi základní vnitřní motivy patří sociální potřeby, kognitivní potřeby a výkonové potřeby (Lokšová, Lokša, 1999). Žák s vnitřní motivací se učí, protože chce a zajímá ho to, tedy vše vychází z jeho vlastní vůle.

Vnější motivace představuje situaci, kdy se žák neučí ze své vlastní iniciativy, ale je ovlivněn vnějšími motivačními faktory. Dle Lokšové „*žáci s převládající vnější motivací k učení projevují o mnoho vyšší úzkostnost, horší přizpůsobení se školnímu prostředí, menší sebevědomí a nižší schopnost vyrovnat se s neúspěchem ve škole než žáci s převládající vnitřní motivací k učení*“ (Lokšová, Lokša, 1999, str. 15). Vnější motivace může mít nejrůznější podoby. K vnějším motivačním faktorům patří například školní známky, odměny a tresty a s nimi související vztahy žáka k autoritám (vliv vychovatelů a učitelů). Vnější a vnitřní motivy se mohou navzájem doplňovat a působit v jednotě a nebo může dojít k souboji těchto motivů.

V takovém případě bude výsledné jednání člověka ovlivněno tím motivem, který bude nakonec silnější (Smékal, 1989).

U dětí, které vyrůstají v ústavní výchově, se můžeme často setkávat s problémy s žákovskou motivací. Důvodem tohoto problému bývá nedostatečné rozvinutí potřeb, zejména tedy potřeb výkonových a poznávacích. Dále se u těchto dětí často objevuje frustrace všech jejich potřeb, ať už se to týká biologických, fyzických či psychických potřeb jedince. Dlouhodobá a opakující se frustrace žákovských potřeb způsobuje, že se dítě ve školním prostředí necítí dobře prožívá stavy neuspokojení, napětí a v důsledku pracuje neefektivně. Tím, že je neuspokojena potřeba jedince, často dochází k agresivnímu chování jedince, ať už vůči svým vrstevníkům nebo i pedagogickým pracovníkům.

## 6 Praktická část

### 6.1 Popis metodologie výzkumu

Praktická část diplomové práce zkoumá a následně popisuje, jak se děti v dětském domově se školou připravují do školy, jaké mají podmínky, podporu a motivaci ze strany vychovatelů v oblasti jejich vzdělávání. Pro získání odpovědí na předem stanovené výzkumné otázky byl použit kvalitativní výzkum, díky kterému jsem měla možnost hlouběji nahlédnout do dané problematiky. Rozhovor byl koncipován jako polostrukturovaný. Díky tomuto rozhovoru jsem se mohla respondentů dotazovat i na věci, které jsem neměla striktně sepsané a mohla si je během rozhovoru logicky uspořádat a respondentů se také doptávat na doplňující informace, které mě zajímaly nebo pro můj výzkum byly důležité. Kromě rozhovorů s respondenty byla také použita další metoda sběru dat, a to metoda zúčastněného pozorování, kterou jsem použila hlavně na začátku svého výzkumu, kdy jsem si vybírala své respondenty. Výběr jednotlivých dětí a vychovatelů byl záměrný. Vzhledem k tomu, že v DDŠ Býchory je celkem 6 rodinných skupin po osmi dětech, rozhodla jsem se vybrat z každé rodinné skupiny jedno dítě. Svě respondenty jsem také vybírala podle věku, tedy od osmi do patnácti let, protože jsem již na začátku předpokládala, že školní příprava bude jiná u mladších dětí a jiná u dětí starších.

Polostrukturovaný rozhovor byl zaměřený na čtyři hlavní tazatelské oblasti. Vzhledem k tomu, že jedna z hlavních výzkumných otázek zněla, jak probíhá celková školní příprava dětí v DDŠ, jednotlivých dětí a vychovatelů jsem se dotazovala na způsob každodenní školní přípravy, zejména tedy, v čem školní příprava spočívá, kdo se školní přípravy účastní, jakou formou školní příprava probíhá a v neposlední řadě, kolik času denně věnují přípravě jednotlivé děti. V rámci školní přípravy byly děti a vychovatelé dále dotazováni na způsob a celkovou přípravu domácích úkolů. Další tazatelská oblast byla zaměřena na hodnocení. Děti a vychovatelů jsem se dotazovala na způsob hodnocení, formy odměn a trestů za školní přípravu a celkové školní výsledky a v neposlední řadě na reakci vychovatelů na dobré a špatné školní známky. Vzhledem k tomu, že hlavní výzkumné otázky byly zaměřeny také na způsob podpory a pomoci ze strany vychovatelů v oblasti školní přípravy a vzdělávání, další tazatelská oblast se zaměřuje na podporu a pomoc. Děti a vychovatelů jsem se dotazovala na způsob podpory a pomoci při školní přípravě a jejich důležitost. Jednotlivé děti byly dále dotazovány na to, zda je pro ně podpora a pomoc ze strany vychovatelů dostačující a jak často a konkrétně v jakých situacích vyžadují právě tuto pomoc a podporu ony samy. Čtvrtá tazatelská oblast byla zaměřena na motivaci, její formy a v neposlední řadě na její důležitost v oblasti školní přípravy a celkového vzdělávání.

Jak jsem již zmiňovala výše, pro svou diplomovou práci jsem zvolila kvalitativní přístup, který lze definovat jako do široka rozprostřený sběr dat bez předem stanovených proměnných a hypotéz. Výzkumný projekt není závislý na teorii, tedy na něčem, co už někdo vypožoroval, ale naopak zkoumá do hloubky definovaný jev a snaží se o něm získat co nejvíce informací. Teorie, které pomocí kvalitativního šetření zjistíme, nejsou obecně platné, platí pouze pro předem určený vzorek (Švaříček, Šedřová, 2007, str. 24-27).

Během kvalitativního výzkumu se snaží autor získat informace, které mu pomohou zodpovědět výzkumné otázky. Tento výzkum probíhá nejčastěji v přirozených podmínkách a trvá delší dobu. „*Analýza dat a jejich sběr probíhají současně – výzkumník sbírá data, provede jejich analýzu a podle výsledků se rozhodne, která data potřebuje, a začne znovu se sběrem dat a jejich analýzou*“ (Hendl, 2005, str. 50).

## **6.2 Cíle výzkumu**

Hlavním cílem výzkumné části diplomové práce je prozkoumat a následně popsat, jak se děti v DDŠ připravují do školy, jaké mají podmínky, podporu či motivaci ze strany vychovatelů a jak tyto faktory ovlivňují celkové výsledky školního vzdělávání. Dalším cílem je nastínit, jaká je úloha vychovatelů v jednotlivých rodinných skupinách, jak probíhá spolupráce mezi vychovatelem a dítětem v oblasti školní přípravy a vzdělávání a v neposlední řadě, zda vychovatelé efektivně a dostatečně motivují a podporují děti v oblasti jejich vzdělávání. Zvolené cíle výzkumu jsou důležité zejména proto, že je podstatné poukázat na to, jak v praxi probíhá celková školní příprava a spolupráce mezi vychovatelem a dítětem a zda je to pro vzdělávání dětí prospěšné.

## **6.3 Výzkumné otázky**

Na začátku výzkumného šetření byly stanoveny dvě hlavní výzkumné otázky a dále čtyři dílčí výzkumné podotázky. Jak bylo již zmíněno, práce se zabývá vlivem ústavní výchovy na vzdělávání dítěte, v závěru této diplomové práce by měly být zodpovězeny níže uvedené výzkumné otázky.

Hlavní výzkumné otázky a dílčí výzkumné podotázky:

VO1: Jak probíhá školní příprava dětí z dětského domova se školou?

DVO1: V čem spočívá celková příprava na vyučování?

DVO2: Jak probíhá spolupráce mezi dítětem a vychovatelem?

VO2: Jakou roli zauímají vychovatelé v oblasti školní přípravy dětí a jak děti podporují a motivují v oblasti jejich vzdělávání?

DVO3: Jakým způsobem hodnotí vychovatelé školní přípravu?

DVO4: Je podpora a motivace pro děti důležitá?

DVO5: Jaký vliv má motivace vychovatelů na školní výsledky dětí?

Na základě těchto otázek bych chtěla zjistit, jak probíhá celková školní příprava dětí, které jsou umístěny v jednotlivých rodinných skupinách, jakým způsobem se jednotlivé děti připravují do školy a kolik času této přípravě věnují. Dále bych chtěla zjistit, jak dětem při jejich přípravě na vyučování pomáhají jejich kmenoví vychovatelé a zda je jejich motivace a podpora pro děti dostačující nebo naopak. Tyto informace budu zjišťovat na základě polostrukturovaných rozhovorů s jednotlivými dětmi a vychovateli z dětského domova se školou.

## **6.4 Prostředí výzkumu**

Při získávání dat do svého výzkumu jsem se zaměřila na Dětský domov se školou v Býchorech. Součástí tohoto zařízení je také základní škola, kde klienti vykonávají povinnou školní docházku. Dětský domov Býchory také zajišťuje provoz Střediska výchovné péče v Kolíně. V současné době je v tomto zařízení kapacita pro 48 dětí, která je zcela naplněna.

Do tohoto zařízení jsou umístěny děti s nařízenou ústavní nebo ochrannou výchovou ve věku od šesti do patnácti let, tedy do ukončení jejich povinné školní docházky. Objevují se zde děti se závažnými poruchami chování. Je zde proto velmi důležitá odbornost, preciznost a opatrnost pracovníků při práci s jejich klienty. Děti jsou do DDS Býchory umístěny z různorodých důvodů. Většina z nich má za sebou traumata způsobená nevhodným rodinným prostředím nebo se jedná o problémy spojené se záškoláctvím, útekami, alkoholem, drogami, prostitucí, nezvladatelností rodičů či nerespektováním autorit. Hlavním cílem tohoto zařízení je zejména náprava dětí a následná příprava pro možný návrat do běžného života. Důraz je kladen také na všestranný rozvoj dítěte a získání pozitivního vztahu k učení.

Jak již z názvu vyplývá, diplomová práce je zaměřena na vzdělávání dítěte. V zařízení, ve kterém bylo provedeno výzkumné šetření, je jeho součástí i základní škola. Děti jsou rozděleny do pěti až šesti tříd. Jednotlivé třídy jsou složeny z jednoho nebo z více různých ročníků. Vyučování probíhá podle vzdělávacího programu ŠVP s názvem Veselá škola, který

si klade za cíl například poskytnout žákům kvalitní základy všeobecného vzdělávání, vytvořit podmínky pro další vzdělávání, komunikaci mezi lidmi a uplatnění v životě, rozvíjet osobnost každého žáka, připravovat žáky k volbě budoucího povolání, motivovat je pro tuto volbu, zdůrazňovat význam vzdělání a práce jako prostředku k sociálně akceptovatelnému způsobu života a maximálně naplnit princip resocializace a integrace. Hlavním cílem zařízení je však posílit pozitivní vztah dětí k učení a příprava pro možný návrat do běžného života. Základní škola při DDS vzdělává žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Pedagogové proto hledají a zavádí nové metody založené na terapeutickém a individuálním přístupu. Vzhledem k tomu, že jsou do zařízení umísťovány děti se závažnými poruchami chování a učení, některé z nich mají stanovený individuální vzdělávací plán. Dětem jsou v jednotlivých třídách přiřazeni asistenti pedagoga, kteří dětem při vyučování pomáhají. Stejně tomu tak i je na rodinných skupinách, kde jsou k dispozici asistenti vychovatele, kteří s některými dětmi pracují individuální formou.

## **6.5 Charakteristika a výběr informantů**

Pro svůj výzkum diplomové práce jsem nevybírala jednotlivé respondenty náhodně, ale záměrně. Při výběru respondentů jsem byla velmi opatrná, aby byl výběr správný. Podstatnou roli hraje také ochota účastníků výzkumu spolupracovat. Pečlivý výběr účastníků výzkumu zvyšuje také důvěryhodnost kvalitativního šetření, kdy je třeba, aby respondenti měli bohaté zkušenosti se zkoumaným jevem (Švaříček, Šedřová, 2007, str. 34).

Do výzkumného šetření jsem vybrala 8 respondentů, konkrétně 5 dětí a 3 vychovatele. Byly jimi děti ve věkovém rozmezí od 8 do 15 let. Průměrný věk vychovatelů se pohybuje okolo 45 – 50 let. Výběr jsem započala v DDS ve svém okolí, kde jsem v minulém roce absolvovala povinnou souvislou praxi. Po telefonické domluvě s vedením DDS, jsem si domluvila osobní schůzku přímo s ředitelem zařízení. Při osobním setkání jsem ho seznámila s plánovaným výzkumem a také s prosbou o zprostředkování kontaktu mezi mnou a potencionálními účastníky výzkumného šetření.

Jak jsem již zmiňovala v úvodu této kapitoly, výběr jednotlivých respondentů jsem prováděla záměrně. V DDS je celkem 6 rodinných skupin, rozhodla jsem se tedy, že do svého výzkumu začlením děti z různých rodinných skupin s odlišným věkem. Již ze začátku se dalo předpokládat, že školní příprava bude probíhat jinak u mladších dětí a jinak u těch starších. S jednotlivými dětmi, ať už to by

chlapeci nebo dívky, se mi spolupracovalo výborně. Musím zde podotknout, že se staršími dětmi se mi rozhovor dělal lépe, protože byly více akční a komunikativní. Další výhodou spatřuji také u starších dětí, protože mají oproti těm mladším bohatší zkušenosti se životem v ústavním prostředí. Stejně tak tomu bylo i s dotazovanými vychovateli. Rozhovory s nimi probíhaly bez problémů a veškeré potřebné otázky mi byly zodpovězeny.

Vzhledem k tomu, že v rozhovoru zazněly některé otázky, které mohou být pro některé děti příliš osobní, v úvodu rozhovoru jsem dotazované respondenty upozornila na to, že pokud jim nebude příjemné zodpovídat jakoukoli otázku, tak nemusí. Nikdo z respondentů však neměl problém odpovědět na všechny otázky rozhovoru.

Následně zde popisuji obecné informace o svých respondentech. Informace se týkají zejména věku, třídy, poruchy chování a délky pobytu v ústavním zařízení.

#### **Respondent č. 1 – dívka, 10 let**

Respondentce č. 1 je 10 let. Nyní dochází do 5. třídy základní školy, která náleží dětskému domovu se školou. V dětském domově se školou je již od svých 7 let, tedy 3 roky. Z předchozího zařízení byla respondentka pro výchovné problémy umístěna do tohoto zařízení. Dívka má diagnostikovanou poruchu chování – porucha opozičního vzdoru a dále se u ní projevuje citová deprivace.

#### **Respondent č. 2 – chlapec, 14 let**

Respondentovi č. 2 je 14 let. V současné době dochází do 8. třídy základní školy v DDŠ. V dětském domově se školou je 2 roky. Z předchozího zařízení byl do DDŠ umístěn pro opakované útěky a užívání návykových látek. Chlapec má diagnostikovanou poruchu chování – smíšené poruchy chování a emocí, nesocializovanou poruchu osobnosti a dále je také citově deprivován.

#### **Respondent č. 3 – chlapec, 13 let**

Respondentovi č. 3 je 13 let. V současné době dochází do 7. třídy základní školy v DDŠ. V dětském domově se školou je celkem 6 let, avšak před dvěma měsíci se chlapec vrátil z půlročního pobytu v Psychiatrické léčebně v Bohnicích. Chlapec je velmi výbušný, agresivní a pro své opakované afektové jednání byl umístěn právě do zařízení DDŠ Býchory. Chlapec



trpí poruchou chování – sebepoškozování, poruchou aktivity a pozornosti a dále depresivní poruchou chování.

#### **Respondent č. 4 – chlapec, 15 let**

Respondentovi č. 4 je 15 let. V současné době dochází do 9. třídy, kde bude ale v letošním roce končit a bude následně přemístěn do výchovného ústavu. V dětském domově se školou je již od svých 8 let. Chlapec byl do zařízení umístěn pro opakované záškoláctví, nerespektování autorit, ať už ve škole nebo v rodině. Chlapcovi byla diagnostikována porucha chování – porucha aktivity a pozornosti a opoziční vzdorovité chování.

#### **Respondent č. 5 – dívka, 12 let**

Respondentce č. 5 je 12 let. Nyní dochází do 6. třídy přímo v zařízení dětského domova se školou. Do tohoto zařízení byla umístěna teprve před dvěma měsíci. Předtím byla umístěna do diagnostického ústavu, ze kterého však byla přemístěna do tohoto zařízení v Býchorech. Dívka byla pro své afektové jednání a vzdorovitost vůči pedagogům a rodinným příslušníkům přesunuta právě do DDŠ. Dívce byly diagnostikovány poruchy chování – porucha opozičního vzdoru.

### **6.6 Výzkumná metoda**

Pro výzkumné šetření jsem zvolila kvalitativní výzkum a jako metodu sběru dat hloubkový rozhovor, konkrétně polostrukturovaný. Rozhovor se skládal z předem připravených otázek. Dle mého názoru je tato metoda nejefektivnější, pokud chceme získat odpovědi na předem stanovené výzkumné otázky. Polostrukturovaný rozhovor mi také umožnil pružně reagovat na získané odpovědi a doptávat se na podrobnosti, popřípadě měnit pořadí připravených otázek. Rozhovory jsem záměrně sestavila zvlášť pro dotazované děti a zvlášť pro vychovatele dětského domova se školou.

Rozhovory s jednotlivými respondenty probíhaly formou osobní schůzky přímo v zařízení DDŠ, se kterou všichni účastníci výzkumu souhlasili. Rozhovory jsem měla předem sjednané s jednotlivými dětmi a vychovateli. Nestalo se mi, že by nějaké dítě nebo vychovatel rozhovor odmítli nebo na něj nepřišli. Odpovědi, které jsem dostala od svých respondentů, jsem si nahrávala na diktafon. Ještě předtím, než jsem začala děti nahrávat, musela jsem s nimi sepsat informovaný souhlas z důvodu ochrany jejich osobních údajů. Všechny odpovědi a poznámky mám tedy k dispozici jak ve zvukové, tak i v elektronické podobě.

Ještě předtím, než jsem se s dětmi a vychovateli pustila do rozhovoru, obeznámila jsem je se svou diplomovou prací a tím, jak bude rozhovor probíhat. Na dotazovaných respondentech, zvláště na dětech, byla ze začátku vidět značná nervozita, která ale během rozhovoru opadla. Mnoho vychovatelů mělo obavy z toho, že jejich celé jméno bude zveřejněno. Vysvětlila jsem jim však, že vzhledem k sepsanému informovanému souhlasu bude anonymita zachována a zveřejněno bude respondent/vychovatel.

## **6.7 Zpracování získaných dat**

Následující část práce se zaměřuje na sběr dat. Jako metodu vyhodnocování získaných dat, které jsem nejdříve převedla z audio záznamu do písemné podoby, jsem zvolila metodu otevřeného kódování.

Švaříček uvádí, že: *„otevřené kódování je proces, kdy jsou získané údaje rozděleny na jednotlivé části dle jejich obsahu a následně znovu, novým způsobem sestaveny. Během kódování je text rozdělen na části neboli jednotky, kterými může být slovo, věta i celý odstavec stejného či podobného významu. Ke každé jednotce přiřadíme kód, který může být jednoslovný i víceslovný a významově odlišuje jednotlivé části“* (Švaříček, Šed'ová, 2007, str. 40).

Polostrukturované rozhovory probíhaly formou osobní schůzky. Ještě předtím, než jsem rozhovor započala, jsem si s jednotlivými respondenty sepsala informovaný souhlas. Každý rozhovor jsem si nahrávala pomocí diktafonu. Dále jsem jednotlivé rozhovory doslovně přepsala do písemné podoby. Následně jsem výpovědi jednotlivých respondentů analyzovala na části, které mají stejný nebo velmi podobný obsah. Ve většině případů se jednalo o věty. K jednotlivým již rozděleným částem jsem následně přiřazovala vhodná označení a poté vytvořila kódy.

Vzhledem k tomu, že rozhovory probíhaly jak s dětmi z dětského domova se školou, tak i s jejich vychovateli, v následujících kategoriích jsou pro přehled výsledky jednotlivých respondentů rozděleny do odstavců. Nejdříve jsem interpretovala výsledky dětí a na konci dané kategorie interpretovala výsledky dotazovaných vychovatelů. Rozhovory se v některých otázkách lišily, proto interpretace výsledků dotazovaných vychovatelů je popsána vždy v závěru dané kategorie.

## **6.8 Interpretace dat**

Následující kapitola interpretuje data získaná výzkumným šetřením v DDS. Jak jsem již zmiňovala výše, pro získání potřebných dat a informací jsem použila polostrukturovaný

rozhovor, který jsem prováděla s dětmi a vychovateli. Pomocí metody otevřeného kódování jsem si poté na základě kódů stanovila tyto kategorie: celková školní příprava, způsob hodnocení, spolupráce vychovatelů a motivace dětí. Následně jsem jednotlivé kódy detailně popsala a výpovědi jednotlivých respondentů interpretovala a poté shrnula.

## **Kategorie č. 1: Celková školní příprava a učení**

### **Způsob přípravy**

Způsob školní přípravy u každého z dotazovaných respondentů probíhá zcela odlišně. Je to dáno tím, že každý z jejich kmenových vychovatelů má jinak nastavený způsob práce, kterým s jednotlivými dětmi na rodinné skupině pracuje. Školní příprava ale na rodinných skupinách probíhá každý den. Školní příprava dotazované respondentky spočívá v opakování učiva, studiem a čtením látky nové a následně přípravou na další den dle školního rozvrhu. „*Příprava do školy spočívá v tom, že vždycky paní vychovatelka chce, abych se naučila něco navíc, abych si z učebnice opakovala látku nebo se i naučila něco dopředu. Pak po mě paní vychovatelka chce, abych si připravila na další den do školy podle rozvrhu. Vždycky musím mít na stole sešit a učebnici na každý předmět*“ (Respondentka č. 1). Další z účastníků výzkumu se do školy připravuje pouze v případě, kdy mají ze školy zadaný domácí úkol nebo naplánovaný test či zkoušení. „*Spočívá to v tom, že přijdu ze školy a paní vychovatelka chce, abych si připravil na druhý den do školy a popřípadě udělal domácí úkol, ale já to všechno dělám až večer. U mě je jedno specifikum a to takový, že tašku si na skupinu беру jen když máme domácí úkol, jinak si všechno učení nechávám ve škole. A když máme nějaký test, tak si vždycky vezmu jen to potřebné*“ (Respondent č. 3). Školní příprava se shoduje pouze u dvou dotazovaných respondentů, kdy jejich školní příprava probíhá hned po příchodu ze školy a spočívá v přípravě jednotlivých předmětů na další den a následným děláním domácích úkolů. „*No prostě učitelé nám zadají úkol a řeknou nám, do kdy ten úkol máme vypracovat. Pak po nás paní vychovatelka chce, abychom se připravili na jednotlivé předměty hned po škole. Já jsem ale takovej „raubíř“, že já nosím vždycky všechno do školy a na jednotlivé předměty se zvlášť nepřipravuju. Prostě vím, že to v té tašce mám a to stačí*“ (Respondent č. 2). *Vždycky, když přijdeme ze školy, tak jdeme na oběd a z oběda na rodinnou skupinu, kde si hned musíme sednout ke stolu a musíme dělat školu. Paní vychovatelka nám to takhle nastavila pro naše dobro, prý abychom měli pak celý odpoledne a večer volno*“ (Respondentka č. 5). Dle účastníků výzkumu také školní příprava dětí závisí na tom, který vychovatel je zrovna v práci. Někteří vychovatelé kladou větší důraz na přípravu a některým je to zcela lhostejné. „*No tak jako taky záleží na tom, koho zrovna*

*máme. Když máme naši kmenovou vychovatelku, tak se fakt musíme učit a připravovat se, ale když máme zase tu druhou paní vychovatelku, tak ta s námi moc učebnu nedělá“* (Respondent č. 4).

### **Pomoc vychovatelů**

Účastníci výzkumu se shodli, že se školní přípravou jim velmi často pomáhají vychovatelé, ať už formou kontroly, pomoci nebo podpory. *„Většinou mi pomáhá vychovatel, když s něčím potřebuju pomoci nebo asistentka vychovatele“* (Respondent č. 3). *„No mě se školní přípravou pomáhají hodně tety, ale někdy to musím udělat i sám. Třeba když něčemu nerozumím, tak mi vždycky pomůže teta“* (Respondent č. 2). Pomoc ze strany vychovatelů je při školní přípravě pro děti velmi důležitá. Velmi často děti pomoc vyžadují, a proto většina dotazovaných vychovatelů se snaží dětem vyhovět a společnými silami se dopátrat k řešení daného problému.

### **Samostatná příprava**

Pouze jeden z dotazovaných respondentů upřednostňuje zcela samostatnou přípravu a nevyžaduje žádnou pomoc ze strany vychovatele. *„Mé školní přípravy se neúčastní nikdo, pouze já sama. Mám to takhle ráda a víc mi to vyhovuje“* (Respondentka č. 1). Některé děti potřebují v oblasti školní přípravy, učení nebo dělání domácích úkolů větší pomoc ze strany vychovatele. Je to dáno tím, že v rodinných skupinách jsou děti v různých věkových kategoriích. Velmi často zde probíhá také pomoc ze strany starších dětí právě těm dětem mladším a nezkušeným. Spolupráce a pomoc ze strany vychovatele je k dispozici každému dítěti na každé rodinné skupině.

### **Časová příprava**

Účastníci výzkumu se v této oblasti svými odpověďmi značně lišili. Některí respondenti preferují přípravu do školy ihned po vyučování a některým se lépe učí až ve večerních hodinách. Velmi často s tímto také souvisí způsob práce vychovatele s dětmi. Některí vychovatelé preferují odpočinek před školní přípravou a někteří zase naopak. Školní příprava také závisí na tom, zda děti dochází na nějaký zájmový kroužek nebo sportovní činnost. *„Školní příprava probíhá podle toho, jestli mám nějaký kroužek. V úterý, ve středu a ve čtvrtek se učíme vždycky až přijdou ostatní holky z odpoledky. Paní vychovatelka vždycky chce, aby se do školy připravovaly všichni ve stejný čas“* (Respondentka č. 1). Velmi často se však respondenti shodovali v tom, že jejich školní příprava neprobíhá ihned po vyučování, ale mají alespoň nějaký čas pro lehký odpočinek a uvolnění se ze školy. *„No my vždycky s tetou přijdeme ze*

*školy, chvíli si odpočineme jdeme třeba na počítač, pak jdeme ven nebo děláme nějakou aktivitu a do školy se připravujeme až navečer. Pro nás všechny na skupině je to takhle lepší, protože se pořádně uvolníme, pročistíme si hlavy a pak nám to učení jde určitě líp*“ (Respondent č. 3). Někteří vychovatelé jsou však zásadoví a trvají na tom, aby příprava do školy byla hned po příchodu ze školy hotová. Není to však myšleno tím, že by nechtěli nechat děti odpočinout, ale naopak chtějí, aby se poté mohli věnovat i jiným aktivitám, které mají děti rády. *„Tak jak už jsem říkala, školní přípravu si děláme hned po škole, abychom měli to odpoledne potom volnější a mohli třeba dělat jiný aktivitu, třeba výtvarku nebo nějaký sport*“ (Respondentka č. 5). V této oblasti velmi záleží na způsobu práce vychovatele. Je zde důležité, aby se vychovatel do dané rodinné skupiny vcítil a podle toho poté mohl rozhodnout, kdy školní příprava bude probíhat. Na skupinách se objevují některé děti, kterým nevyhovuje večerní učení, nemohou se již ve večerních hodinách soustředit a nebaví je to. Proto musí vychovatel dobře promyslet, jaký způsob školní přípravy stanoví, aby byl pro všechny děti přijatelný a hlavně efektivní.

Dále byli účastníci výzkumu dotazováni, kolik času denně potřebují na jejich školní přípravu. Většina respondentů se shodla, že záleží na tom, jaké jejich školní povinnosti jsou, zda se jedná o domácí úkol, učení na test, opakování učiva nebo jen o pouhou přípravu učebnic a sešitů dle jejich školního rozvrhu. Podle toho se poté odvíjí i potřebný čas na školní přípravu. *„Záleží na tom, jestli mám domácí úkol nebo se potřebuji učit na nějaký test. To většinou potřebuju minimálně hodinku, hodinku a půl. A když úkol nemám a potřebuji si jen připravit do školy, tak to mám za chvíli*“ (Respondent č. 3). Někteří z respondentů se však školní přípravě nevěnují vůbec nebo jen velmi málo. *„Ptáte se kolik věnuju denně času školní přípravě, tak odpovídám nula. Tašku moc neřeším, vždycky nosím všechno, takže mi to ani nezabere žádný čas, když se nemusím připravovat na každé předmět. Jenom když mám nějaký domácí úkol, tak to mi zabere nějaký čas, ale fakt jen chvilku*“ (Respondent č. 4).

### **Prostředí přípravy**

Odpovědi jednotlivých respondentů se v této oblasti značně shodovaly. Vzhledem k tomu, že děti se pohybují jen ve své rodinné skupině, nemají zcela na výběr, kde jejich školní příprava bude probíhat. Jedna z respondentek však podotkla, že prostředí, ve kterém se učí, pro ni není uspokojující. *„Školní příprava u mě probíhá na pokoji u mého stolu. Já osobně bych se třeba hrozně chtěla učit venku v přírodě, ale to bohužel nikdy s paní vychovatelkou neděláme*“ (Respondentka č. 1). Další dotazovaní respondenti uvedli, že jejich školní příprava probíhá vždy na jejich pokoji u psacího stolu, kde má každý svůj klid a prostor pro to, aby se mohl

dostatečně věnovat svým školním povinnostem. „*Paní vychovatelka vždycky chce, abysme se učili každé na svém pokoji, abysme na to měli klid a nic a nikdo nás nerozptyloval*“ (Respondent č. 3).

### **Vhodnost prostředí pro učení**

Jednotliví respondenti byli dále dotazováni na to, v jakém prostředí se jim samotným učí nejlépe. Vzhledem k tomu, že každý preferuje jiný způsob učení, jinak tomu nebylo ani u účastníků výzkumu. Dva respondenti se shodli na tom, že prostředí, ve kterém se jim nejlépe učí je prostředí, kde je ticho. „*Nejlíp se mi učí v mém pokoji, protože na to tady mám klid a ticho. Nemám ráda, když mě u učení někdo ruší nebo když někdo řve. To se pak nemůžu vůbec soustředit a chytám afekt*“ (Respondentka č. 1). „*Nejlíp se mi učí na svém pokoji, kde je klid a musím na to mít hlavně ticho*“ (Respondent č. 4). Některé děti však preferují zcela jiné prostředí pro jejich vzdělávání. Dva respondenti se shodli na tom, že při jejich učení jim pomáhá poslech hudby. „*Nejlépe se mi připravuje do školy, když si u toho můžu poslouchat hudbu. Strašně mě to uklidňuje a lépe se mi u toho přemýšlí. Někdo to má třeba naopak, že musí mít na učení klid*“ (Respondent č. 3). Vzhledem k tomu, že každý preferuje jiné prostředí, ve kterém se mu nejlépe učí a připravuje do školy, jedná se o oblast, která je zcela individuální. Děti jsou však v této oblasti lehce znevýhodněné, a to z kapacitních důvodů. Na rodinných skupinách jsou vždy na pokojích umístěny po třech, což pro některé děti může znamenat nedostatečný klid pro jejich učení.

### **Individuální forma učení**

Účastníci výzkumu se shodli, že příprava do školy většinou ve všech rodinných skupinách probíhá individuální formou. Velmi málo se stává, že by se rodinná skupina učila dohromady. „*Školní příprava u nás na skupině probíhá vždycky individuálně, nikdy jsme se neučili všichni dohromady, protože u nás na rodinné skupině jsou holky z různých tříd. Třeba já chodím do 3. třídy, pak jsou tu dvě holky, co jsou v 7. třídě a další dvě holky, co jsou devátáci. Takže by se ani nedalo učit dohromady, když každý se učí něco jinýho*“ (Respondentka č. 1). Individuální forma školní přípravy je dána tím, že v rodinných skupinách jsou umístěné děti, jejichž věk je různý. Tudíž každý z dětí dochází do jiné třídy a jejich učivo se výrazně liší.

### **Skupinová forma učení**

Co se týká skupinové formy učení, není v zařízení tak častá. Pouze jeden dotazovaný respondent odpověděl, že vychovatelé formu školní přípravy střídají, tedy jejich školní příprava

neprobíhá pouze individuální formou jako u předchozích respondentů. „*S jednou paní vychovatelkou je to individuálně a s naší kmenovou vychovatelkou to děláme formou skupinovou, že se prostě všichni sejdeme na klubovně a teta si pro nás pro každého připraví pracovní list a musíme ho všichni vyplnit a pak si to navzájem kontrolujeme nebo si o tom povídáme*“ (Respondent č. 3).

### **Způsob zadávání domácích úkolů**

Na toto téma byli dotazováni respondenti z různých tříd, tedy jak z prvního, tak i z druhého stupně základní školy, kde se způsob přípravy domácích úkolů značně liší. Respondentka, která dochází na první stupeň mívá domácí úkoly zřídka kdy. „*No záleží na tom, jak kdy, ale úkoly moc nedostáváme, cca 1x – 2x týdně maximálně. Paní učitelka po nás moc domácí úkoly nechce, snaží se s námi všechno probírat ve škole*“ (Respondentka č. 1). Další dva dotazovaní respondenti se shodli, že domácí úkoly dostávají pravidelně - více než třikrát do týdne. „*Hmm, teďka jak byly prázdniny, tak jsme domácí úkoly nedostávali vůbec, ale jinak dostáváme tak 4x do týdne. Ale vždycky nám dávají úkoly jen do pátku, na víkend nám dávají učitelé úkoly fakt málo kdy*“ (Respondent č. 2). „*No jako poslední dobou docela dost, tak třikrát do týdne*“ (Respondentka č. 5). Domácí úkoly závisí také na tom, o jaký předmět se jedná. Některé předměty jsou náročnější na přípravu a po dětech se vyžaduje větší příprava a zájem o probírané učivo. „*No domácí úkoly dostáváme podle toho, jakýho předmětu se to týká. Třeba z matematiky dostáváme úkol skoro každý den, to samý i z češtiny. Ale třeba z přírodovědy nebo ze zeměpisu moc úkoly nedostáváme. A třeba z němčiny dostáváme taky občas*“ (Respondent č. 3). Domácí úkoly dostávají více děti navštěvující 2. stupeň základní školy. Vyžaduje se po nich větší příprava a zájem o školní přípravu.

### **Posilnění**

Dva dotazovaní respondenti se shodli, že pro zvětšení efektivity při děláni domácích úkolů jim pomáhá jakákoliv odměna ze strany vychovatele. Odměna je motivuje k tomu, aby se do školy připravily co nejefektivněji. Odměna pro děti velmi často bývá ve formě potravin, ať už sladkostí nebo chipsů. „*Mě osobně pomáhá, když mám třeba na stole nějakou mňamku, to se mi pak pracuje o něco líp*“ (Respondent č. 2). V oblasti školní přípravy některým respondentům dále pomáhá poslech hudby, díky které se pozitivně naladí a domácí úkoly se jim poté dělají s větším nadšením. „*No mě osobně při děláni domácích úkolů strašně pomáhá hudba, protože hudbu miluju. Pořád poslouchám písničky a baví mě i zpívat. Ta hudba mě při školní přípravě hrozně uklidňuje a zároveň se u toho můžu hezky učit*“ (Respondent č. 3). Další dotazovaný

respondent se však svou odpovědí zcela liší od ostatních. Při školní přípravě a dělání domácích úkolů nemá žádnou pomůcku, díky které by se do školy připravoval lépe. „*No žádnou pomůcku nemám, co by mi při přípravě pomáhala. Prostě když to musím udělat, tak to udělám, i když se mi do toho třeba nechce*“ (Respondent č. 4).

Odpovědi dotazovaných vychovatelů se v oblasti školní přípravy v některých věcech shodovaly a v některých značně lišily. Všichni dotazovaní vychovatelé se shodli, že v rámci školní přípravy si děti plní zadané domácí úkoly a připravují si učivo na další den. „*Školní příprava dětí spočívá v přípravě učiva a školních pomůcek na další den. Dále si děti vypracovávají zadané domácí úkoly a popřípadě si opakují již probrané učivo*“ (Vychovatelka č. 1). „*Každý sedí u svého školního stolu, pracuje na domácích úkolech. Pokud nemá domácí úkol, vytisknu mu pracovní list, aby si alespoň opakoval to, co již probíral ve škole*“ (Vychovatelka č. 2). Další dotazovaná paní vychovatelka odpověděla velmi obdobně jako její kolegyně. „*Tak děti si v rámci školní přípravy dělají domácí úkoly, na které sama osobně dohlížím. Dále si připravují pomůcky, sešity a učebnice. Některé děti si do tašky berou všechno nehledě na to, jaký mají rozvrh hodin*“ (Vychovatelka č. 3).

Dále se dotazovaní vychovatelé shodli, že v rámci školní přípravy se snaží dětem pomáhat. „*Ve školní přípravě se snažím dětem pomáhat, jak je v mých silách*“ (Vychovatelka č. 2). Způsob pomoci při školní přípravě se však u jednotlivých vychovatelů v některých věcech liší. Někteří vychovatelé chtějí, aby si na řešení daného problému přišly děti samy. Jiní vychovatelé v to mají zcela naopak. „*Pomůžu, pokud si řeknou o pomoc. Nedělám ale za ně nic. Chci, aby si děti k výsledkům došly samy. Kdybych jim takhle radila pokaždé, tak už samy nikdy nic do školy dělat nebudou*“ (Vychovatelka č. 2).

Co se týká časové přípravy do školy, většina z dotazovaných vychovatelů se shodla, že příprava probíhá pravidelně a každý všední den. „*Učebnu s dětmi děláme každý všední den, zhruba tak hodinu denně. Snažím se u školní přípravy děti udržet co nejdéle. Přípravu do školy neděláme pouze v pátek, aby si děti alespoň o víkendy odpočaly*“ (Vychovatelka č. 2). Jeden z dotazovaných vychovatelů se však svou odpovědí lišil od ostatních. „*Učebnu s dětmi nedělám každý den. Máme stanovenou vždy jen středu, kdy se všichni musí povinně na svých pokojích učit. Přípravu děláme jen tehdy, když mají děti domácí úkoly*“ (Vychovatelka č. 3). Školní přípravu lze také dělat dle individuálních potřeb dětí. „*Tak školní příprava by se měla dělat denně, ale já to dělám pouze, jak děti potřebují. Někdy nastane den, kdy se s dětmi učíme třeba dvě hodiny vkuse. Pak je ale také den, kdy se neučíme vůbec a pouze si připravíme věci na další*



den“ (Vychovatelka č. 1). Školní příprava dále trvá u každého vychovatele odlišně a dle individuálních potřeb dítěte.

## **Kategorie č. 2: Způsob hodnocení dětí**

### **Formy hodnocení**

Každý kmenový vychovatel v rámci odměn za školní přípravu preferuje zcela jiný způsob. Většina respondentů se shodla, že za školní přípravu nedostávají žádné hmotné odměny. Školní přípravu vychovatelé považují za povinnost, kterou děti v rámci školy musí splnit. Vychovatelé hodnotí děti většinou ústní pochvalou. „*Většinou nás teta jen pochválí. Nikdy za to nedostáváme sladký nebo tak. Teta to spíš bere jako naši povinnost, kterou si musíme udělat*“ (Respondentka č. 1). Někteří vychovatelé však mají hodnocení školní přípravy dětí nastavené jiným způsobem, a to způsobem hmotných odměn. „*Teta nám dá vždycky za dobrou školní přípravu nějakou sladkost nebo brambůrky*“ (Respondent č. 3). Někteří z vychovatelů však nepreferují odměny ve formě potravin ani ústní pochvaly. Jedna z dotazovaných respondentek odpověděla, že školní přípravu dětí hodnotí kmenový vychovatel formou vycházkových odměn nebo návštěvy chovatelského kroužku navíc. „*No tak třeba naše paní vychovatelka není úplně zastáncem sladkostí a takových věcí, takže nás buď slovně pochválí nebo nás třeba vezme ven ke zvířatům, protože naše rodinná skupina úplně zvířata miluje*“ (Respondentka č. 5). Školní přípravu lze také hodnotit v rámci nastaveného bodovacího systému. „*Teta naši školní přípravu hodnotí bodama u večerního hodnocení na skupinový komunitě. To je taková tabulka a je třeba, jak jsme dodržovali pravidla, jestli jsme se chovali dobře a takhle a pak je tam kolonka na školní přípravu a denně vlastně můžeme dostat až dva body za školní přípravu*“ (Respondent č. 2). Tresty za nesplněnou školní přípravu se odrážejí v hodnotícím bodovacím systému nebo odnětím odměn nebo výhod, které byly jednotlivými respondenty zmíněny výše. „*Trest ne, jedině když teda odmítáme pracovat nebo odmítáme dělat tu školní přípravu, tak dostaneme od paní vychovatelky minusový body*“ (Respondent č. 3).

### **Odměny**

Odpovědi jednotlivých dotazovaných respondentů se v této oblasti shodovaly. Většina respondentů se shodla, že reakce vychovatelů na dobrou známku bývá většinou v kladném slova smyslu, a to zejména formou ústní pochvaly a následné podpory ve studiu. „*Teta mě vždycky za dobrou známku pochválí a řekne mi dobře, jen tak dál*“ (Respondentka č. 1). „*Když dostanu dobrou známku, tak mi teta řekne, že jsem dobrej*“ (Respondent č. 2). Obdobně odpověděl i další z dotazovaných respondentů. „*Většinou mě vychovatel pochválí jako slovně,*

*ale jinak jako odměny nedostávám“* (Respondent č. 4). Další respondentka odpověděla, že kromě ústní pochvaly za dobré školní výsledky vychovatelé odměňují bonusovými body. *„Když dostanu dobrou známku, tak nás teta pochválí nebo nám dá plusový body “* (Respondentka č. 5).

## **Tresty**

Za špatnou známku jsou dotazovaní respondenti svými vychovateli nabádáni k její opravě a zlepšení. Vychovatelé však volí formu „trestu“ různými způsoby. Někteří vychovatelé volí trest formou úklidových prací. *„No když jako dostanu špatnou známku, třeba pětku, tak paní vychovatelka hlavně chce, abych si to opravil a potom jí to ukázal a když ani to neudělám, tak potom mám trest, že musím něco uklízet. Bud' třeba na naší rodinný skupině nebo venku v areálu děcáku“* (Respondent č. 2). Další dotazovaní respondenti se shodli na tom, že za špatnou známku velmi často následuje udělení minusových bodů. *„Když dostanu špatnou známku, tak si to musím opravit a když si to neopravím, tak dostávám nulu za přípravu na vyučování “* (Respondent č. 2). Jeden z respondentů odpověděl, že za špatné známky následuje odebrání odměny nebo oblíbené činnosti. *„Když dostanu třeba pětku, tak teta mě nechce pustit za koněma, na kterých strašně ráda jezdím. To je pak pro mě největší trest, když nemůžu za mým Hříbkem.“* (Respondentka č. 5) *„Já když dostanu špatnou známku, tak mi teta nedovolí, abych byl na počítači do té doby než si zase známku opravím nebo se prostě začnu učit tu látku, ze který jsem tu špatnou známku dostal“* (Respondent č. 3).

Dále byli jednotliví účastníci výzkumu dotazováni na to, jak se cítí, pokud dostanou ve škole špatnou známku. Čtyři z pěti dotazovaných respondentů se shodli, že špatná známka ve škole jim není lhostejná. *„Když dostanu špatnou známku, tak se cejtím špatně. Špatně mi z toho je a občas i brečím. A vždycky se snažím si to zlepšit “* (Respondent č. 2). Další respondent odpověděl velmi podobně. *„Snažím se vždycky tu známku zlepšit a šťve mě to “* (Respondent č. 3). Pouze jedna respondentka se svou odpovědí značně lišila od ostatních účastníků výzkumu. *„Je to různě. Někdy mi to je jedno, když to dostanu špatnou známku a někdy ne. Záleží taky na tom, o jaký předmět se jedná. Když je to předmět, kterej mě baví, třeba angličtina, tak mě to fakt mrzí, když dostanu špatnou známku, ale když je to třeba matika, tak je mi to jedno “* (Respondentka č. 1). Špatné známky ve škole nejsou dětem lhostejné z několika důvodů. V mnoha případech se jedná o osobní záležitost. Na známkách dětem záleží, protože chtějí ve studiu pokračovat dále a na jejich budoucnosti jim velmi záleží. Některé děti se však ve škole snaží kvůli svým rodičům, kteří chtějí, aby jejich školní výsledky byly co nejlepší. Tento případ

se týká hlavně dětí, které do zařízení byly umístěny na základě problémů spojených se záškoláctvím a neplněním školních povinností.

Dotazovaní vychovatelé se shodli, že v rámci hodnocení dětí za školní přípravu se snaží děti ocenit a pozitivně naladit, aby jejich další snaha a příprava byla co nejefektivnější. Každý z dotazovaných vychovatelů však preferuje jinou formu ocenění. Za dobré školní výsledky následuje u většiny vychovatelů odměna, ať už jakoukoliv formou. *„Když vidím, že se děti snaží, tak jim dám buď něco dobrého – sladkost, chipsy nebo je pochválím. Každé dítě ocení něco jiného. Některým dětem opravdu ústní pochvala stačí a jsou za to moc vděčné“* (Vychovatelka č. 1). *„Tak pokud se jedná o dobré školní výsledky, děti oceňuji pochvalou, někdy i nějakou sladkostí, kterou mají děti rády“* (Vychovatelka č. 3). Dále se vychovatelé shodli, že děti za dobré školní výsledky oceňují i pozitivní promluvou o úspěchu, která dětem velmi prospívá. Děti jsou poté více sebevědomější a lépe se jim ve škole pracuje. Za špatné školní výsledky jsou obvykle ze strany vychovatelů děti hodnoceny negativně. Většina vychovatelů se shodla na tom, že za špatné školní výsledky děti netrestají. Naopak se s dětmi snaží o individuální domluvu zaměřenou na problém v učení. *„Pokud děti dostanou špatnou známku, požaduji z jejich strany větší zájem o učení a přípravu na zkoušení nebo testy“* (Vychovatelka č. 1). Jiní vychovatelé za špatné školní výsledky dětem odepírají výhody a odměny, což pro děti znamená velký trest. *„V případě, že již po několikáté dítě přinese špatnou známku, kterou si nebyl schopen ani sám opravit, odepírám mu většinou to, co má rád. Jedná se většinou o odepření sladkého, brambůrek. Dále se to ale nemusí týkat pouze hmotných věcí, ale také zájmových kroužků nebo výletů“* (Vychovatelka č. 2). Špatné školní výsledky lze hodnotit i dle nastaveného ústavního bodovacího systému. *„Každému dítěti se může stát, že jednou přinese špatnou známku. U mě hlavně záleží na tom, zda se dané dítě snaží špatnou známku opravit. Pokud se učí a připravuje, tak jak má a znovu přinese špatnou známku, snažím se mu pomoci. Pokud však dítě dostane špatnou známku a nesnaží se žádným způsobem o její zlepšení, volím horší variantu, a tou je udělení minusových bodů“* (Vychovatelka č. 3).

### **Kategorie č. 3: Spolupráce vychovatelů**

#### **Podpora a pomoc**

Dotazovaní respondenti se shodli na tom, že situace, kdy vyžadovaly pomoc nebo podporu se školní přípravou nastala u každého minimálně jednou. *„Jo, tahle situace nastala několikrát. A musím říct, že mi s tím paní vychovatelka pomohla vždycky“* (Respondentka č. 1). *„Jo, určitě nastala. Když něco nechápu, tak prostě dojdu za tetou a ona mi poradí“* (Respondentka č.5).

Většina dotazovaných respondentů se shodla na tom, že pokud vyžadují pomoc, mohou se obrátit na svého vychovatele, který jim pomůže problém vyřešit. Jeden dotazovaný podotkl, že v rámci školní přípravy chtějí vychovatelé, aby si každý k řešení svého úkolu dospěl sám, a tím tak přispěl k samostatnosti. „*Nastala. Teta mi nejdřív řekla, že na to mám přijít sám a když bych si zase nevěděl rady, tak že mám už pak říct zase tetě*“ (Respondent č. 2). Pouze jeden z dotazovaných respondentů se nikdy s žádným problémem v oblasti školní přípravy nesetkal. „*Zatím se mi to nestalo, takže fakt nemůžu tohle posoudit, jak bych se zachoval*“ (Respondent č. 4).

Účastníci výzkumu byli dále dotazováni na to, zda někdy zaznamenali podporu ze strany vychovatelů. Většina se shodla, že s podporou ze strany vychovatelů se v ústavním zařízení již setkali. „*Jo, zaznamenala jsem to už několikrát. Když si třeba nevím rady s učením, tak teta se mi to vždycky snaží vysvětlit a chce, abych to pochopila*“ (Respondentka č. 1). „*Ano, zaznamenal. Třeba když jsem dostal pětku z angličtiny, tak teta prostě přišla a řekla mi, že to musím zlepšit, že mi věří a že mě má ráda*“ (Respondent č. 2). Podpora vychovatelů je pro děti vyrůstající v ústavní výchově důležitá nejen pro jejich psychickou stránku, ale také pro oblast citového rozvoje. „*Jo už několikrát. Třeba jednou jsem měl problém s matematickýma vzorečkama, který se tady teď v děcáku učíme. V předchozím zařízení, co jsem byl, v psychiatrický léčebně, tam jsme třeba vůbec tyhle matematický vzorce nedělali. Tak paní vychovatelka mi přinesla tabulky a látku mi vysvětlila a zároveň mi vlastně udělala takový doučování. Věnovala mi prostě svůj čas a já vím, že mě má ráda a toho si fakt moc vážím*“ (Respondent č. 3). Podpora od vychovatelů je pro děti z dětského domova velmi důležitá, a to nejen v oblasti školní přípravy.

### **Potřeba podpory**

Podpora ze strany vychovatelů pro děti vyrůstající v ústavním zařízení je důležitá, zejména v situaci, kdy si s něčím neví rady a vyžadují pomoc a následnou podporu. Respondenti se shodli, že podporu vyžadují zejména ve chvílích, kdy si s nedokáží s domácím úkolem či učením pomoci sami. „*Je to právě třeba v té chvíli, když nevím, jak mám spočítat příklad z matiky, kterou nemám fakt vůbec ráda. Tak v tu chvíli potřebuju, aby ke mně teta šla, uklidnila mě a pak mi to vysvětlila*“ (Respondentka č. 1). „*No podporu vyžaduju asi nejvíc, když mi nejde nějaký úkol. Většinou se to nestává tak často, ale po potřebuju. Když už jsem ale hodně vynervovanej, tak si požádám o pomoc*“ (Respondent č. 3).

Dalším důvodem, proč je pro děti důležitá podpora ze strany vychovatele, je psychická podpora a útěcha. „*Pro mě je důležitá ta psychická podpora, protože já když začnu být v nervu a něčemu nerozumím, tak dostávám afekt a to je pak něco, to je semnou pak k nevydržení a nikdy to nekončí dobře*“ (Respondentka č. 1). „*Když něčemu nerozumím nebo když mi není zrovna psychicky nejlíp, tak je pro mě fakt hodně důležitá podpora od tety*“ (Respondent č. 2).

V oblasti podpory se dva dotazovaní vychovatelé shodli, že podpora nebo jakákoli pomoc je dětmi velmi často vyžadována. „*Ano, často za mnou děti chodí s tím, že potřebují s něčím pomoci, ať už se to právě týká té školní přípravy nebo osobních věcí. Myslím si, že podpora je pro děti vyrůstající v ústavním prostředí velmi důležitá*“ (Vychovatelka č. 1). „*Záleží na tom, jak které děti vyžadují podporu. Záleží to na tom, jaké mají děti schopnosti*“ (Vychovatelka č. 2). Potřeba podpory se také u dětí liší dle věku. Mladší děti, kterým chybí rodiče o něco více než těm starším, vyžadují velmi často podporu. Starší se snaží pracovat individuálně a samostatně. „*No vzhledem k tomu, že mám na rodinné skupině chlapce v různém věkovém rozmezí, mohu díky tomu posoudit, kdo podporu vyžaduje více. Podporu většinou vyžadují mladší chlapci, kteří si nevědí rady se školní přípravou nebo i věcmi osobními. Většina chlapců, co mám na skupině se však připravují sami. Často mi říkají, že je to pro ně lepší, protože budou aspoň do budoucna připraveni jednat samostatně*“ (Vychovatelka č. 3).

Vychovatelé se dále shodli, že největší podporu vyžadují děti ve chvíli, kdy si nedokáží pomoci samy, ať už se to týká domácího úkolu, učiva nebo celkové školní přípravy. „*Děti za mnou chodí a vyžadují největší podporu ve chvíli, kdy něčemu nerozumí*“ (Respondentka č. 1). „*Děti nejvíce vyžadují pomoc a podporu, když něco nechápou, pokud se tedy zaměřuji na oblast školní přípravy*“ (Respondentka č. 3).

Podpora je pro děti velmi důležitá. Vychovatelé se proto snaží dětem podporu maximálně poskytovat, a to různými způsoby. Velmi to záleží na osobnosti vychovatele. „*No, jakou poskytují dětem podporu...děti vědí, že se na mě mohou kdykoliv obrátit a mohou mi věřit*“ (Vychovatelka č. 1). „*Podporu dětem poskytují prostřednictvím komunikace, osobním kontaktem nebo obejmutím. To dětem hodně pomáhá*“ (Vychovatelka č. 2). Další tázaná vychovatelka odpověděla velmi podobně jako ostatní účastníci výzkumu. „*Podporu dětem poskytují tak, že u nich sedím a snažím se je dovést ke správnému výsledku*“ (Vychovatelka č. 3). Děti nejvíce preferují podporu ve formě komunikace nebo obejmutí.

## **Kategorie č. 4: Motivace dětí**

### **Pozitivní motivace**

Většina dotazovaných respondentů se shodla, že v oblasti školní přípravy se vychovatelé snaží motivovat děti pozitivně. „*Teta mě motivuje vždycky tím, že za tu školní přípravu něco dostanu. Teta si nás rozmazluje a dává nám buď brambůrky nebo sladkosti a nám se pak prostě pracuje líp*“ (Respondent č. 2). Následující dotazovaný respondent se se svou odpovědí velmi shodoval s respondentem č. 2. „*Jestli můžu uvést přímo příklad, tak například v literatuře nás paní vychovatelka motivuje tak, že kdo přečte třeba za jeden večer jednu knížku celou, tak dostane třeba kolu, sušenku nebo čokoládu a tak no. Prostě se nám za to vždycky snaží něco dát, aby nás to motivovalo pro příště a pokračovali v tom takhle dál*“ (Respondent č. 3).

### **Hmotné odměny**

Někteří vychovatelé preferují zcela odlišný způsob motivace dětí, a to formou odměnových akcí nebo udělením bonusových bodů. „*Třeba nás teta vždycky motivuje tím, že půjdeme ven nebo za dobrou známku budeme mít odměnové akce třeba ve formě výletu nebo návštěvy kina nebo plavečáku*“ (Respondentka č. 5). „*Když se fakt ve škole snažíme, máme dobré známky a věnujeme se školní přípravě, tak nás vždycky teta vezme aspoň jeden den v týdnu do Kolína a jdeme třeba do KFC, do kina, na plavečák nebo někam na procházku. Myslím si, že naši skupinu tohle motivuje hodně, protože nechceme být furt v děčáku, ale chceme taky aspoň na chvíli z tohoto prostředí někam pryč*“ (Respondentka č. 1). Nikdo z respondentů neuvedl, že by motivace ze strany vychovatelů byla negativní. Vždy se vychovatelé snaží k dětem přistupovat pozitivně a s plným nasazením.

### **Důležitost motivace**

Odpovědi jednotlivých respondentů se v této oblasti shodovali, zejména v tom, že motivace je pro ně v životě velmi důležitá, a to nejen v oblasti školní přípravy, ale také v jejich každodenním životě. Vzhledem k tomu, že někteří dotazovaní respondenti se již několik let nestýkají se svými biologickými rodiči, motivace ze strany vychovatelů si velmi váží. „*Pro mě je podpora a motivace v životě hodně důležitá, protože bohužel nikdo jiný než tety, mě nepodporí, když se o mě moje rodiče vůbec nezajímají. Pro mě je to hned takový příjemnější pocit, když se o mě někdo zajímá a podporuje mě*“ (Respondentka č. 1). Motivace je pro některé dotazované respondenty důležitá hlavně v oblasti vzdělání a jejich následné budoucnosti. „*Pro mě je motivace a podpora hodně důležitá, protože mě to hlavně vnitřně uspokojuje a taky z toho*

*důvodu, že chci, aby ze mě jednou něco bylo. Díky tomu, že mě bude teta podporovat a pomáhat mi v učení, tak se potom lépe dostanu na střední školu a třeba i na vysokou a to právě i souvisí s budoucím zaměstnáním. Jsem rád, že po mě „šlapou“, i když je to dřina, ale vím, že to semnou myslí dobře a záleží jim na mě“ (Respondent č. 2). Motivace ze strany vychovatelů bývá v některých situacích pro dítě i formou psychického uvolnění a pomoci. „Určitě je. Já mám občas psychický stavy, kdy mi není úplně do smíchu a v tuhle chvíli právě potřebuji podporu a pomoc. Takže je to určitě důležitý. Když mi tu podporu a motivaci nedali doma rodiče, tak za ni budu určitě ráda tady v děcáku“ (Respondent č. 3). Pouze jednomu z dotazovaných respondentů je motivace ze strany vychovatelů lhostejná. „Já nepotřebuju, aby mě někdo motivoval. Já teď budu vycházet stejně z děcáku pryč, takže se musím spolehnout hlavně sám na sebe. Doma mě taky nikdy nikdo nemotivoval a vždycky jsem to nějak zvládnul“ (Respondent č. 4).*

### **Dostatečnost motivace**

Někteří dotazovaní respondenti jsou s motivací v oblasti školní přípravy spokojeni a způsob práce, jakým vychovatel s dětmi pracuje, by neměnili. „Jo, mě to takhle vyhovuje. Teta se nám opravdu věnuje hodně a hodně nás zkouší z různých předmětů“ (Respondentka č. 1). „Já si myslím, že se nám vychovatelé věnujou opravdu hodně. Vždycky když jsem něco potřeboval nebo jsem si nebyl úplně jistý, tak mi teta vždycky poradila nebo mě uklidnila“ (Respondent č. 2). Dva dotazovaní respondenti by však motivaci v oblasti školní přípravy zcela změnili, protože je pro ně ze strany vychovatelů zcela nedostačující. „Já bych třeba ocenil, kdyby paní vychovatelka za námi víc chodila a víc nás k učení motivovala. Já se třeba sám motivovat neumím. Kdyby mě někdo motivoval, tak by určitě moje školní výsledky byly o něco lepší, protože bych měl důvod, proč se mám snažit“ (Respondent č. 3). Motivace v oblasti školní přípravy také záleží na způsobu práce vychovatele s jednotlivými dětmi. „No ono záleží, koho zrovna máme. Třeba máme jednu paní vychovatelku a ta s námi moc učebnu nedělá. Ale pak to zase doženeme s naší kmenovou paní vychovatelkou“ (Respondentka č. 5). I přesto, že někteří respondenti v této oblasti shledávají jisté nedostatky, motivace v oblasti školní přípravy je pro ně v rámci možností dostačující.

### **Motivace za dobrou známku**

Tři účastníci výzkumu se shodli na tom, že školní příprava je pro ně více motivující, pokud je jim předem slíbena odměna za dobrý výkon. „Mě osobně to motivuje, protože se člověk potom za tu odměnu víc snaží. Když vím, že mi teta slíbí třeba, že půjdeme potom na procházku nebo

*na nákup do krámu, tak mě to víc motivuje, protože se těším a venku jsem moc rád“ (Respondent č. 2). Někteří dotazovaní respondenti odměnu jako motivaci za dobrou známku neuznávají a je jim lhostejná. „Jako mě nějaká odměna zas tolik nemotivuje. Já to spíš dělám sám kvůli sobě, takže vlastně ani žádnou odměnu nepotřebuju“ (Respondent č. 3). Někteří účastníci výzkumu se s touto situací ještě nesetkali. „Jako teta nám třeba nikdy žádnou odměnu za dobrou známku neslíbila, takže vůbec nevím. Ale kdyby mi třeba teta řekla, že za dobrou známku se budu moct dívat dýl na televizi, tak se v té škole asi budu snažit o něco víc“ (Respondentka č. 1).*

Motivace je pro děti vyrůstající v ústavním prostředí velmi důležitá. Dotazovaní vychovatelé se shodli, že motivace má velký vliv na školní výsledky jednotlivých dětí. „Nejvíce děti motivují materiální odměny jako je například mobilní telefon, internet či televize“ (Vychovatelka č. 1). Motivace je důležitá také pro to, aby školní příprava dětí byla efektivní. Většina vychovatelů se shodla na tom, že aby školní příprava byla co nejefektivnější, musí být dětem předem slíbena odměna. Každý z vychovatelů však preferuje jiný způsob motivace. Někteří volí odměnu formou potravin, jiní zase formou zážitkových akcí.



## 7 Diskuze

V této kapitole se budu zaměřovat na závěrečnou diskuzi k výzkumného šetření. Výzkumný cíl byl stanoven takto: Jak se děti v DDŠ připravují do školy, jaké mají podmínky, podporu a motivaci ze strany vychovatelů. Cílem diplomové práce bylo také zjistit, jaká je úloha vychovatelů v jednotlivých rodinných skupinách, jak probíhá spolupráce mezi vychovatelem a dítětem v oblasti školní přípravy a vzdělávání a v neposlední řadě, zda vychovatelé efektivně a dostatečně motivují a podporují děti v oblasti jejich vzdělávání.

Pomocí polostrukturovaných rozhovorů jsem získala data od dětí a vychovatelů z DDŠ. Výzkumné šetření zahrnuje výpovědi pěti dětí žijících v ústavním prostředí a třech vychovatelů, kteří již dlouhodobě pracují v DDŠ. Myslím si, že získaná data přinesla velice zajímavé poznatky a informace, které mohou být přínosem některým pedagogickým pracovníkům a vychovatelům pracujících ve speciálních zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy.

Tato diplomová práce úzce souvisí se závěrečnou prací autorky Mgr. Kateřiny Janošíkové. Její práce nese název „Školní kontext dětí vyrůstajících v dětském domově“. Cílem výzkumného šetření bylo: *„zmapovat a reflektovat životní a zejména školní kontext dítěte v náhradní výchovné péči, ústavní výchově, v dětském domově. Pozornost je věnována přístupu učitelů a vychovatelů k těmto znevýhodněným žákům“* (Janošíková, 2017, str. 33). Autorka si dále ve své práci stanovila podobné výzkumné otázky: Jaký je školní kontext dětí z dětských domovů? Jaká je podpora domácí přípravy na školu v kontextu dětského domova? Autorčina práce se však liší výběrem výzkumného šetření. Autorka si pro svou praktickou část zvolila kvantitativní výzkum. V závěru autorka poukazuje na důležitost individuálního přístupu k jednotlivým dětem, a to zejména v oblasti školní přípravy. Vzhledem k tomu, že v jednotlivých rodinných skupinách jsou umístěné děti v různém věku, je důležité s každým dítětem pracovat individuálně. Autorka v závěru podotýká, že: *„individuální přístup dokáže alespoň částečně zlepšit kvalitu života dítěte, a to v závislosti na naplnění jeho potřeb a je důležitý, ba nezbytný pro zdárný vývoj osobnosti dítěte“* (Janošíková, 2017, str. 48).

Velkým přínosem mi v této práci byla publikace s názvem „Poruchy chování v dětském věku“ od autora Radka Ptáčka. Vzhledem k tomu, že v DDŠ se objevují děti s poruchami chování, tato kniha mi pomohla přiblížit například jakým způsobem zjišťujeme poruchy chování, jaká je jejich klasifikace, diagnostika a nejčastější příčiny. Dozvěděla jsem se také o čtyřech základních projevech poruch chování, mezi které patří: agresivita nebo závažné náznaky ohrožení lidí nebo zvířat, úmyslné poškozování věcí a majetku, opakovaná porušení

domácích nebo školních pravidel a stálé lhaní, vyhýbání se důsledkům svého chování nebo snaha získat výhody či věci hmotného charakteru nepoctivou cestou (Ptáček, 2006, str. 7).

Z výzkumného šetření vyplývá, že celková školní příprava probíhá zcela individuální formou v jednotlivých rodinných skupinách. V oblasti školní přípravy a vzdělávání jsou vychovatelé dětem oporou, pomáhají jim v nelehkých situacích a podporují je v jejich školních povinnostech. Výhodu spatřují v asistentech pedagoga nebo vychovatele a v jejich vzájemné spolupráci. Velmi důležitým aspektem pro vzdělávání dítěte je také důležitá spolupráce mezi učiteli a vychovateli. Pro oblast vzdělávání dětí je velmi důležitá motivace ze strany vychovatelů, kteří s dětmi pracují. Další výhodou spatřují v tom, že vychovatelé se snaží o pozitivní motivaci, protože jedním z cílů výchovného působení je právě posílení pozitivního vztahu k učení, který je u některých dětí zcela mizivý. Vychovatelé se v oblasti vzdělávání snaží pro děti udělat maximum a tímto je tak připravit na vstup do běžného života a na jejich budoucnost.

## 8 Shrnutí

V této části bych ráda shrnula své zkoumání v dětském domově se školou v Býchorech. Dále bych si v této části také ráda odpověděla na výzkumné otázky a dílčí výzkumné podotázky. Výzkumná otázka č. 1 zněla: „Jak probíhá školní příprava dětí z dětského domova se školou“. Tuto otázku jsem si stanovila proto, abych zjistila celkovou školní přípravu dětí z různých rodinných skupin. Abych si však byla schopna odpovědět na danou výzkumnou otázku, doptávala jsem se jednotlivých respondentů dalšími výzkumnými podotázkami, které jsou zmíněné v kapitole 6.3 (viz výše). Pro větší přehled jsem se rozhodla data zakomponovat do jednotlivých kategorií. Metoda strukturovaného rozhovoru mi v této oblasti pomohla v tom, že jsem se mohla jednotlivých respondentů doptávat, měnit pořadí otázek či naopak některé nepotřebné otázky zcela vynechat.

V rámci výzkumného šetření jsem zjistila, že školní příprava probíhá u většiny dětí každý všední den, kromě pátku. Školní příprava probíhá většinou individuální formou, tzn. že každé dítě se do školy připravuje samo na svém pokoji ve své rodinné skupině. Individuální forma je většinou vychovateli zvolena z toho důvodu, že v rodinné skupině jsou děti různého věku, tedy každý probírá zcela odlišné učivo. Některé děti však odpověděly, že tzv. učebna, tedy čas, kdy se připravují do školy, probíhá v některých skupinách formou skupinovou. Způsob přípravy do školy se však u dotazovaných respondentů značně lišil, je to dáno zejména tím, že každý kmenový vychovatel má jinak nastavený způsob práce s dětmi. U některých dětí spočívá školní příprava v tom, že si musí opakovat látku, číst nebo vyplňovat pracovní list, který mu jeho vychovatel připraví. Naopak některé děti se do školy připravují pouze když mají zadaný domácí úkol, který musí splnit. Školní příprava se také liší dle věku. Vychovatelé u mladších dětí dbají více na pečlivou a řádnou přípravu. U starších dětí se naopak vychovatelé snaží o vývoj jejich samostatnosti a zodpovědnosti, která je v budoucím životě nemine.

V rámci výzkumného šetření jsem dále zjistila, že školní příprava probíhá v každé rodinné skupině v jiný čas. Je tomu tak z důvodu, že některé děti dochází na zájmové kroužky nebo sportovní aktivity a vychovatel dbá na to, aby školní příprava probíhala u všech dětí ve stejný čas. Některé děti se školní přípravě věnují hned po příchodu ze školy, některé naopak svou školní přípravu odkládají na večer, kdy již nemají žádné povinnosti, které by jim bránily ve školní přípravě. Mnoho vychovatelů také volí způsob večerní přípravy z toho důvodu, že jsou děti odpočaté a jejich příprava bývá více efektivní. Domácí úkoly a školní přípravu si většinou dělají děti samy, avšak když nastane problém, který neumí samy vyřešit, se školní

přípravou následně vypomáhá vychovatel. Většina dotazovaných dětí odpověděla, že domácí úkoly si raději dělají samy. Účastníci výzkumu byly také dotazovány na to, zda mají nějakou pomůcku, která jim ve školní přípravě pomáhá. Respondenti se shodli na tom, že jim pomáhá předem slíbená odměna, ať už formou potravin nebo bonusových bodů.

Dotazovaní vychovatelé shodně odpověděli, že v rámci hodnocení dětí za školní přípravu se snaží děti ocenit a pozitivně naladit, aby jejich další snaha a příprava byla co nejefektivnější. Každý z dotazovaných vychovatelů však preferuje jinou formu ocenění. Za dobré školní výsledky následuje od většiny vychovatelů odměna. Většina respondentů se shodla, že za školní přípravu nedostávají žádné hmotné odměny. Školní přípravu vychovatelé považují za povinnost, kterou děti v rámci školy musí splnit. Vychovatelé hodnotí děti většinou ústní pochvalou nebo udělením bonusových bodů. Za dobré školní výsledky však vychovatelé děti odměňují. Někteří vychovatelé odměňují děti formou potravin, zejména tedy sladkostmi a chipsy. Jiní vychovatelé však odměnu formou sladkostí neuznávají a dětem udělí buď bonusové body nebo je odmění formou výletu nebo odměnové akce. Každý vychovatel má však svůj způsob práce s dětmi a je pouze na něm, jak si hodnocení nastaví. Za špatné školní výsledky následují ze strany vychovatelů tzv. „tresty“, které se odrážejí v hodnotícím bodovacím systému nebo odnětím odměn nebo výhod. Většina vychovatelů se shodla, že špatnou známku může dostat každé dítě. Pokud se však ale dítě nesnaží o zlepšení nebo opravu, nastávají právě již zmiňované „tresty“.

Co se týká podpory a motivace, pro děti vyrůstající v ústavním prostředí jsou tyto dvě věci velmi důležité. Většina dotazovaných respondentů odpověděla, že podporu ze strany vychovatele vyžadují zejména ve chvíli, kdy si neumí poradit sami a nevědí, co mají dělat, ať už se to týká právě školní přípravy nebo i osobních věcí, které děti trápí. Stejně tak odpověděla i většina vychovatelů. Podporu se jim snaží poskytovat zcela maximálně, a to v každých situacích. Podpora vychovatelů je pro děti vyrůstající v ústavní výchově důležitá nejen pro jejich psychickou stránku, ale také pro oblast citového rozvoje. To, že je jednotliví vychovatelé podporují, v dětech vyvolává vnitřní uspokojení a klid. Podpora je také více vyžadována mladšími dětmi, zejména těmi, kteří se nestýkají již delší dobu se svými biologickými rodiči či ostatními rodinnými příslušníky. Podpora ze strany vychovatelů bývá dětem poskytována formou vzájemné komunikace, rady, pomoci, vyslechnutím či pouhým obejmutím, které děti často vyžadují. Některým dětem stačí pouhá pochvala, která je motivuje a vnitřně uspokojuje.

Jak jsem již zmiňovala výše, motivace pro děti vyrůstající v dětském domově se školou v Býchorech je více než důležitá. Motivace v oblasti školní přípravy mívá pozitivní charakter. Vychovatelé se snaží děti ke škole motivovat pozitivně. Nikdo z respondentů neuvedl, že by motivace ze strany vychovatelů byla negativní. Vždy se vychovatelé snaží k dětem přistupovat pozitivně a s plným nasazením. Motivace ke školní přípravě bývá ze strany vychovatelů ve formě odměn. Někteří vychovatelé motivují děti ke školní přípravě sladkostmi, chipsy a podobnými potravinami. Jiní vychovatelé nepreferují hmotné odměny, ale motivují děti zážitkovými odměnami, ať už formou výletu nebo návštěvou obchodů. Vychovatelé také děti velmi často motivují udělením bonusových bodů za jejich školní přípravu. Děti se poté snaží více, když vědí, že mohou nasbírat body. Dotazovaní vychovatelé se shodli, že motivace má velký vliv na školní výsledky jednotlivých dětí. Motivace je důležitá také pro to, aby školní příprava dětí byla efektivní. Většina vychovatelů odpověděla, že aby školní příprava byla co nejefektivnější, musí být dětem předem slíbena odměna. V dětském domově se školou jsou však někteří jedinci, kteří motivaci od vychovatelů nevyžadují. Týká se to spíše dětí, které v letošním roce budou ze zařízení odcházet a budou se tak připravovat na samostatný život.

Pro děti v DDŠ Býchory je velmi nevyhovující, pokud je jim školní příprava neustále předkládána a jsou do ní každodenně „nuceni“. Většina respondentů se shodla na tom, že se jim lépe připravuje do školy, pokud jsou na ně vychovatelé hodní, vstřícní a pozitivně naladěni. Vychovatelé se shodli, že práce s dětmi se závažnými poruchami chování není jednoduchým úkolem. Práce vyžaduje zejména trpělivost a toleranci. Proto se vychovatelé snaží dětem vytvořit pozitivní vztah k učení prostřednictvím pozitivní motivace.

## 9 ZÁVĚR

Cílem teoretické části bylo definovat základní terminologii související s ústavní a ochrannou výchovou, vzděláváním a celkovou školní přípravou dětí z dětského domova se školou. Úvod diplomové práce se věnuje právě ústavní a ochranné výchově v České republice, jejím cílům a legislativě. Další část je věnovaná poruchám chování, jejich klasifikaci, příčinám a následné diagnostice. Poruchy chování jsou v teoretické části zmíněny právě proto, že dětský domov se školou vzdělává žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Práce se dále zabývá terminologií související s edukačním procesem, podporou a motivací. Všechny tyto pojmy jsou neodmyslitelně spjaty s vychovatelem a jeho prací.

Stěžejní část diplomové práce je věnovaná dětem a vychovatelům, a zejména jejich vzájemné spolupráci v oblasti školní přípravy a vzdělávání. Práce vychovatele není zrovna lehkým úkolem, a to z toho důvodu, že zastává nejen svou funkci vychovatele, ale také do jisté míry nahrazuje „opuštěným“ dětem jejich rodinu a zázemí. Způsob práce a zejména osobnost vychovatele může mít do jisté míry vliv na jednotlivé děti. Je to dáno tím, že vychovatelé se snaží jít dětem příkladem, a to ve všech směrech. Ať už se to týká právě vzdělávání nebo i běžných životních záležitostí. Děti si poté od vychovatelů přebírají právě určité vzorce chování, ať už pozitivní či negativní.

Praktická část se věnuje celkové školní přípravě a tomu, jak se děti v dětském domově se školou připravují do školy, jaké mají podmínky, podporu či motivaci ze strany vychovatelů a jak tyto faktory ovlivňují celkové výsledky školního vzdělávání. Provedený výzkum mi pomohl najít odpovědi na stanovené výzkumné otázky, jak probíhá školní příprava dětí z dětského domova se školou, jakou roli zaujímají vychovatelé v oblasti školní přípravy dětí, jak vychovatelé podporují, pomáhají a motivují děti v oblasti jejich vzdělávání. Výzkumné šetření ukázalo, že školní příprava probíhá zcela individuální formou v každé rodinné skupině. Školní příprava je také zcela závislá na způsobu práce a osobnosti vychovatele. Velmi záleží na tom, jakou formu spolupráce vychovatel zvolí, aby byla co nejefektivnější. Podpora a pomoc je v oblasti školní přípravy a vzdělávání pro děti také velmi důležitou stránkou, ať už se jedná o pomoc fyzickou nebo i psychickou. Výzkumné šetření dále ukázalo, že motivace v oblasti školní přípravy mívá pozitivní charakter. Vychovatelé se snaží děti ke škole motivovat pozitivně a vždy s plným nasazením. Motivace dále bývá ve formě odměn, ať už hmotných nebo zážitkových. Je však pouze na uvážení vychovatele, jakým způsobem bude děti ke školním povinnostem motivovat. Jak moc velký přínos a vliv vychovatel přináší, záleží na

mnoha okolnostech, zejména na funkčnosti spolupráce mezi ním, dítětem, ale i pedagogickými pracovníky.

Diplomová práce mě velmi obohatila a její přínos spatřuji zejména v přiblížení celkové školní přípravy a vzdělávání dětí žijících v ústavním prostředí a dále pak nastíněním spolupráce mezi vychovatelem a dítětem v praxi.

## 10 Soupis bibliografických citací

ČAČKA, Otto, 2000. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. 1. vyd. Brno: Doplněk, 380 s. ISBN 80-7239-060-0.

ČELEDOVÁ, Libuše, Hana KUŽELOVÁ a Radek PTÁČEK, 2011. *Vývoj dětí v náhradních formách péče*. 1. vyd. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, 56 s. ISBN 978-80-7421-040-2.

HELUS, Zdeněk, Vladimír HRABAL, Václav KULIČ a Jiří MAREŠ, 1979. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 264 s. ISBN 14-722-79.

HENDL, Jan, 2005. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2. vyd. Praha: Portál, 408 s. ISBN 978-80-7367-485-4.

HRABAL, Vladimír, František MAN a Isabella PAVELKOVÁ, 1984. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 254 s. ISBN 800-42-3487-9.

HRČKA, Michal, 2001. *Sociální deviace*. 1. vyd. Praha: Slon, 302 s. ISBN 80-85850-68-0.

JANSKÝ, Pavel. 2014. *Dítě s problémovým chováním a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudamus, 292 s. ISBN 978-80-7435-534-9.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, 2014. *Specifické poruchy učení a chování*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 65 s. ISBN 978-80-7290-657-4.

KURUC, Martin, 2013. *Poruchy správania u detí a adolescentov a ich pedagogická diagnostika*. 1. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislavě, 265 s. ISBN 978-80-223-3512-6.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 1998. *Vývojová psychologie*. 3. přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada Publishing, 343 s. ISBN 80-7169-195-X.

LOKŠA, Jozef a Irena LOKŠOVÁ, 1999. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole: Teoretická východiska a praktické postupy, hry a cvičení*. 1. vyd. Praha: Portál, 200 s. ISBN 80-7367-176-X.

MACEK, Petr, 2003. *Adolescence*. 2. vyd. Praha: Portál, 144 s. ISBN 80-17178-747-7.



- MATOUŠEK, Oldřich, Pavla KODYMOVÁ a Jana KOLÁČKOVÁ, 2010. *Sociální práce v praxi: specifika různých cílových skupin a práce s nimi*. 2. vyd. Praha: Portál, 352 s. ISBN 978-80-7367-818-0.
- NAKONEČNÝ, Milan, 1992. *Motivace pracovního jednání a její řízení*. 1. vyd. Praha: Management Press, 258 s. ISBN 80-7041-187-2.
- NAKONEČNÝ, Milan, 1996. *Motivace lidského chování*. 1. vyd. Praha: Academia, 272 s. ISBN 80-200-0592-7.
- NAKONEČNÝ, Milan, 2014. *Motivace chování*. 3. přeprac. vyd. Praha: Triton, 600 s. ISBN 978-80-7387-830-6.
- PÁVKOVÁ, Jiřina, a kol., 2008. *Pedagogika volného času*. 4. vyd. Praha: Portál, 224 s. ISBN 978-80-7367-423-6.
- PTÁČEK, Radek, 2006. *Poruchy chování v dětském věku*. 1. vyd. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 23 s. ISBN 80-86991-81-4.
- SMĚKAL, Vladimír, 1989. *Psychologie osobnosti*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 346 s.
- ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka, 2005. *Přehled vývojové psychologie*. Oloumouc: Univerzita Palackého, 175 s. ISBN 80-244-0629-2.
- VÁGNEROVÁ, Marie, 1999. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 353 s. ISBN 80-7184-803-4.
- VÁGNEROVÁ, Marie, 2004. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 3. vyd. Praha: Portál, 872 s. ISBN 80-7178-802-3.
- VÁGNEROVÁ, Marie, 2008. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 4. vyd. Praha: Portál, 872 s. ISBN 978-80-7367-414-4.
- VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Psychický vývoj dítěte v náhradní rodinné péči*. 1. vyd. Praha: Středisko náhradní rodinné péče, 188 s. ISBN 978-80-87455-14-2.
- VAŠUTOVÁ, Maria, 2005. *Pedagogické a psychologické problémy dětství a dospívání*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 277 s. ISBN 80-7042-691-8.

VOJTOVÁ, Věra, 2008. *Úvod do etopedie: Texty k distančnímu vzdělávání*. 1. vyd. Brno: Paido, 127 s. ISBN 978-80-7315-166-9.

## Internetové zdroje

Dětský domov se školou Býchory [online] 2014. [citováno 2. 4. 2018]. Dostupné z: <http://www.domov-bychory.org/admin/files/ModuleText/74-svp-dds-vychova.pdf>.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Ústavní výchova a ochranná výchova* [online] 2006. [citováno 2. 4. 2018]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/ustavni-vychova-a-ochranna-vychova>.

MKN – 10: F00 - F99 Poruchy duševní a poruchy chování. *F90 – F98 Poruchy chování a emocí s obvyklým nástupem v dětství a v dospívání* [online] 2018, 1. 1. 2018. [citováno 2. 4. 2018]. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>.

Postgraduální medicína. *Psychosociální deprivace jako příčina poruchy růstu u dětí* [online]. 2015, 19. 5. 2015. [citováno 2. 4. 2018]. Dostupné z: <https://zdravi.euro.cz/clanek/postgradualnimedicina/psychosocialni-deprivace-jako-pricina-poruchy-rustu-u-deti-478800>.

VORRIA, Panagiota et al. A comparative study of Greek children in long-term residential care and in two-parent families: I. Social, emotional, and behavioral differences. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* [online]. 1998, 39 (2) [cit. 21. 2. 2018]. Dostupné z: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/1469-7610.00317>.

WIIK, Kristen et al. Behavioral and emotional symptoms of post-institutionalized children in middle childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* [online]. 2011, 52 (1) [cit. 15. 3. 2018]. Dostupné z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2978793/pdf/nihms223408.pdf>

## **Legislativa**

ČESKO. Zákon č. 109 ze dne 29. 3. 2002 o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2002, částka 48. Dostupný také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2002-109>.

ČESKO. Zákon č. 218 ze dne 31. 7. 2003 o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže a o změně některých zákonů (zákon o soudnictví ve věcech mládeže). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2003, částka 79. Dostupný také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2003-218>.

ČESKO. Zákon č. 561 ze dne 10. 11. 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190. Dostupný také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>.

ČESKO. Vyhláška č. 73 ze dne 17. 2. 2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2005, částka 20. Dostupná také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-73>.

## **Závěrečné VŠ práce**

JANOŠÍKOVÁ, Kateřina. Školní kontext dětí vyrůstajících v dětském domově. České Budějovice, 2017. Závěrečná práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Fakulta pedagogická. Vedoucí práce PhDr. Marta Franclová, Ph.D.

JUREČKOVÁ, Romana. *Citová deprivace u adolescentů v ústavní výchově*. Olomouc, 2014. 70 s. Bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Fakulta pedagogická. Vedoucí práce Mgr. Iveta Tichá.

KUBOVÁ, Veronika. *Vliv ústavní výchovy na osobnost jedince*. Brno, 2006. 87 s. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická. Vedoucí práce Mgr. Lenka Gulová.

NOVÁKOVÁ, Alena. *Ústavní a ochranná výchova v regionu Ostrava*. Brno, 2008. 45 s. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická. Vedoucí práce PhDr. Věra Vojtová, Ph.D.

NOVOTNÝ, Michal. *Specifika edukace v dětském domově*. Brno, 2009. 44 s. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická. Vedoucí práce doc. PhDr. Pavel Mühlpachr, Ph.D.