

UNIVERZITA KARLOVA

**HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ
FAKULTA**

Školní motivace u dětí z dětského domova

**Motivation for studying among children
from children's home**

Bakalářská práce

Vedoucí práce:

doc. Mgr. Pavlína Janošová, Ph.D.

Autor:

Aneta Žižková

Praha 2023

Poděkování

Děkuji vedoucí bakalářské práce doc. Mgr. Pavlíně Janošové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady při zpracování bakalářské práce a trpělivost.

Dále děkuji Dětskému domovu v Novém Strašecí za umožnění výzkumu. A v neposlední řada děkuji svým rodičům a Mgr. Bc. Vojtěchu Martinkovi za podporu při zhotovování této práce.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou bakalářskou práci „Školní motivace u dětí z dětského domova“ vypracovala samostatně. Dále prohlašuji, že všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány a že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

Aneta Žižková

Anotace

Bakalářská práce se zabývá školní motivací dětí z dětského domova. Práce má dvě části: teoretickou a praktickou část. Teoretická část obsahuje kapitoly, které úzce souvisí se školní motivací. V bakalářské práci popisuji Maslowovu pyramidu potřeb, definuji vývojové stádium dospívání a v poslední řadě se teoretická část práce věnuje ústavní péči. Praktická část se za pomoci kvalitativního výzkumu zabývá školní motivací dětí z dětského domova, její strukturou, subjektivním pohledem dětí na školní motivaci a potřebu se vzdělávat.

Klíčová slova

Motivace, Školní motivace, dětský domov, potřeby, Maslowova pyramida potřeb, dospívající

Annotation

The bachelor's thesis deals with school motivation of children from children's homes. The thesis has two parts – theoretical and practical part. The theoretical part contains chapters that are closely related to school motivation. In my bachelor's thesis, I describe Maslow's pyramid of needs, I define the developmental stage of adolescence, and last but not least, the theoretical part of the thesis is devoted to institutional care. With the help of qualitative research, the practical part deals with the school motivation of children from children's homes, its structure, the children's subjective view of school motivation and the need for education.

Keywords

Motivation, school motivation, children's home, needs, Maslow's hierarchy of needs, adolescence

Obsah

Úvod	8
1. Motivace a motiv	9
1.1. Lidské potřeby	10
1.2. Maslowova pyramida potřeb.....	12
2. Školní motivace.....	16
2.1. Učení	18
3. Vývojová stádia.....	19
3.1. Dospívání.....	19
4. Ústavní výchova	21
4.1. Dětský domov.....	22
5. Děti z dětských domovů	24
5.1. Charakteristické jevy u dětí z dětských domovů.....	25
6. Kvalitativní výzkum	34
6.1. Cíl výzkumu	34
6.2. Charakteristika zkoumaného souboru	34
6.3. Metoda výzkumu	35
6.4. Způsob provedení výzkumu	36
6.5. Metoda vyhodnocení dat.....	37
6.6. Výsledky výzkumu a jejich interpretace	38
6.7. Diskuze	44
7. Závěr	49
Seznam použité literatury	50

Předmluva

Děti jsou jako nepopsaný list, který se teprve během života popisuje zkušenostmi, zážitky a vzpomínkami. Jedním z důležitých pilířů pro spokojený život je vzdělání. Vzdělávání a učení se novým dovednostem je jednou z hlavních náplní dětského života. Nejčastěji jsou to rodiče, kteří provázejí své dítě v tomto světě plném nových nástrah a neznámých situací. Škola plní vzdělávací i výchovnou funkci, dítě nasává nové informace, učí se především samostatnosti v myšlení i jednání.

Bohužel každé dítě nemá takové podmínky a štěstí, aby ho celým dětstvím provázeli rodiče. Děti z dětských domovů o takovou možnost přicházejí. Často jsou to děti s bolavou duší a velmi složitým osudem. Už na začátku svého života se potýkají s problémy v rodině a zažívají odloučení od svých nejbližších. V okamžiku, kdy se dostávají do ústavní péče, resp. do dětského domova, jsou prakticky samy. V celém okolí nevidí známou tvář a ocitají se bez rodičů a sourozenců. Nejvíce je trápí odloučení, nové prostředí a cizí osoby, které se v mnoha situacích stávají na dlouhou dobu jejich jedinými důvěrnými blízkými. Motivace ke vzdělávání je mnohdy to poslední, co chtějí děti řešit. Nepopírám však, že vzdělání je pro tyto děti klíčové, a ty, které v dětském domově setrvávají až do dospělosti, si mnohokrát odnesou do budoucího samostatného života pouze vzdělání, které nabyly během pobytu v dětském domově. Mám za to, že vzdělání je investice. Děti, které vystudují jakoukoli školu, mají v budoucím životě ulehčen výběr zaměstnání a svým způsobem svobodnější život. S ohledem na výše uvedené jsem se rozhodla ve své bakalářské práci zabývat touto problematikou, konkrétně motivací dětí, které vyrůstají v dětských domovech.

Dítě v tomto zařízení přichází o primárního vychovatele, o osoby sobě nejbližší, a toto odloučení je pro ně velice náročné. Takovéto děti mnohdy ztrácejí kontakt a citové vazby ke svým rodičům a další příbuzným, tudíž jsou frustrované a nešťastné. Vzniklé situaci nerozumí; mohou pocházet z nezdravého prostředí, ve kterém byly deprivované, a to poslední, čím by se chtěly zabývat, jsou školní výsledky.

Na své praxi v dětském domově v době covidové, přičemž fungovalo vzdělávání dětí distanční formou, jsem si všimla, že ohledně učiva děti příliš motivovány nejsou a nejeví o ně zájem. V podstatě mi přišlo, že se ani nic nového učit nechtějí. U počítačů usínaly, vychovatelky je musely kontrolovat, v některých případech u nich sedět jako dohled přímo při dané distančně vyučované hodině. Poté jsem absolvovala praxi v dětském domově podruhé. Druhou praxi jsem podstupovala již v době po covidových opatřeních, v období standardního docházení do budovy školy a takzvané prezenční výuce. V postoji dětí ve výše naznačeném duchu jsem však neshledala nijak razantní změnu. Klienti dětského domova se

ke škole – z mého subjektivního pohledu – staví odmítavě. Sami nemají moc velký zájem dozvídat se nějaké informace či splnit domácí úkol nebo napsat test na vynikající výsledek. Při tvorbě domácích úkolů jsou velice znechucení, vychovatelé je do učení a vypracovávání domácích úkolů musí nutit. Já sama jsem z převážné většiny například na základní škole dělala úkoly také jen z povinnosti nebo proto, že si to přáli moji rodiče. Sama jsem úplně nebyla až tak zvědavá dítě, abych se sama nějak více zajímala například o technické obory, k nimž jsem ze své vůle nikterak netáhla. Všechny domácí úkoly a učení se na písemné práce jsem chápala jako povinnost. Bohužel ani takovýto rezignovaný, nicméně uvědomělý postoj jsem u těchto dětí nepozorovala.

Ve své bakalářské práci bych se chtěla zaměřit na školní motivaci dětí z dětského domova, neboť tuto problematiku vnímám jako téma, kterému není věnována přílišná pozornost, ať už odborné či laické veřejnosti, avšak objektivně vzato je třeba ji jako téma pokládat. Myslím si, že je zapotřebí těmto dětem věnovat pozornost v užším i širším slova smyslu – tedy ve vědeckém, ale i v běžném sociálním ohledu, tj. vnímat je smyslově, věnovat se jim, porozumět jim, trávit s nimi čas – jelikož jsou to děti z problémových rodin, s těžkou minulostí, s různou mírou deprivace a mělo by se jim umět pomoci, neboť právě pozornosti se jim nedostalo či nadále nedostává. Vzdělání je pro tyto děti mnohdy jediné vysvobození od přebrání štafety svých rodičů. Dosažením vzdělání se samy posouvají v perspektivách budoucího života s příslibem být jen zjemněním již tak dosti trnité cesty. Pokud se tyto děti totiž nevymaní ze společensky nepřínosné cesty, kterou jim nastavili rodiče, vystává riziko, že se závadový vzorec chování přejatý od rodičů bude opakovat.

Úvod

Ve své bakalářské práci bych se chtěla zabývat tím, co děti z dětského domova motivuje či nemotivuje k tomu, aby se vzdělávaly. Cílem práce je pojednat o teoretických hlediscích školní motivace a zmínit souvislosti jiných aspektů, které školní motivaci ovlivňují. Skupinou, u které budu školní motivaci zjišťovat, budou děti z dětského domova, tudíž se teoreticky zaměřím i na jejich specifika.

Bakalářská práce bude rozdělena na dvě části, v níž první část bude teoretická. V teoretické části popíši v jednotlivých kapitolách obecně motiv a motivaci, poté se budu věnovat lidským potřebám, které jsou nedílnou součástí motivace, dále známé Maslowově teorii potřeb, ve které detailněji popíši jednotlivé lidské potřeby tak, jak je Maslow hierarchizoval po sobě do pyramidy. Dále konkrétně popíši školní motivaci a definuji učení. Posléze se budu zabývat specifiky skupiny, na kterou má být práce orientovaná, tudíž budu kategorizovat lidská vývojová stádia a více se zaměřím na dospívání, jelikož právě dospívající jsou těžištěm této práce. Dále v práci blíže rozeberu pojem ústavní výchovy, konkrétně dětského domova a v neposlední řadě nastíním čtenáři charakteristická specifika dětí z dětského domova, jelikož se právě tyto děti mohou setkávat s typickými deprivančními psychickými jevy například v rámci syndromu CAN.

Druhá část bakalářské práce se bude zabývat empirickým šetřením. Za pomoci kvalitativního výzkumu se pokusím zjistit, jaká je motivace dětí z dětských domovů, specifika školní motivace u těchto dětí i její případné absence, dále se výzkumem pokusím zjistit, co nebo kdo dítě podle jeho subjektivního pohledu motivuje. Pro zjištění použiji hloubkové rozhovory s dětmi z Dětského domova v Novém Strašecí. Data, která hloubkovými rozhovory získám, analyzuji nejprve otevřeným kódováním, později kódováním axiálním a posléze vytvořím kategorie témat, která budou souviset s bakalářskou prací. V diskuzní části popíši získaná témata a porovná je s výzkumnými otázkami, poté sdělím limity výzkumu, které se naskytly, a v závěru celkově shrnu a zhodnotím obě části práce.

1. Motivace a motiv

Považuji za důležité, aby v první kapitole zaznělo teoretické vymezení pojmu motivace a dalších důležitých pojmů s motivací úzce souvisejících. Pro účely bakalářské práce bude každý pojem vymezen jen do takové míry, kterou považuji za podstatnou pro pochopení kontextu tématu práce.

V psychologické literatuře jsem našla více definic pro pojem motivace. Vykládá se mnoha způsoby a každý z nich vytváří pro tento pojem jemné nuance ve významu. Sama bych po nastudování literatury nazvala motivaci označením „hnací motor“, jelikož ji pokládám za nezbytnou pro jakoukoli aktivitu. Vágnerová (2016) potvrzuje můj výrok o mnohosti definic a pojetí motivace. Pojetí motivace je různé v psychoanalytickém směru a jinak se k ní staví i jednotliví psychologové. Motivace je pojem, který je hodně skloňován i v jiných vědeckých odvětvích, například v oblasti filozofie, fyziologie a biologie. Na základě toho je těžké vymezit jednu definici, jelikož každý z oborů motivaci chápe s jemnými rozdíly (Chýlová, Rymešová, Kolman, 2012).

Helus (2018) zdůrazňuje, že k pojmu motivace neodmyslitelně patří slovo usilování. Motivace je podle něj činitel, který podněcuje lidský organizmus k usilování v různých podobách, například k určitému typu chování nebo k dosažení uspokojení potřeb či vytyčeného cíle. Plháková (2003) dodává, že motivace má jasné poslání, a to změnu existujícího neuspokojivého stavu či dosažení jakéhosi pro jedince pozitivního stavu. V konečném výsledku se autoři shodují na tom, že je motivace intrapsychickým, tedy vnitřním duševním procesem, který slouží k usilování o změnu stavu.

Zimbardo (1983, in Nakonečný, 1996) zdůrazňuje, že motivace není žádným hmatatelným objektem, nýbrž je to jakási hnací síla pro určité chování. Tuto sílu můžeme odborněji nazývat jako motiv. V motivu se skrývá celý plán jak dosáhnout cíle. Do plánu je zakomponováno mnoho složek, které jsou pro uskutečnění chování důležité. Jsou jimi mimo jiné nabuzení pro daný cíl tzv. nadšení pro věc a vklad energie pro uspokojení motivu. Je jím také selektivní pozornost pro určité podněty, jež jsou důležité pro soustředění pouze na cíl a lhostejnost k podnětům méně podstatným pro uspokojení vytyčené potřeby (Nakonečný, 1996). Motivy slouží k aktivaci chování, které vede ke smysluplné aktivitě, na jejímž konci je dosažení uspokojujícího stavu, jenž pro nás aktuálně nebyl vyhovující, nebo tímto procesem člověk dosáhl něčeho pozitivního. (Plháková, 2003) Délka aktivity, která je důležitá pro pozitivní dokončení se zdárným výsledkem; intenzita snahy i náplň celé aktivity, to vše určuje motiv (Vágnerová, 2016). Tímto stylem chování se člověk dostává k vytyčenému cíli. Například prostřednictvím motivace uspokojuje nějaké potřeby, které jsou

spojeny s emočním prožitkem libosti či nelibosti (Vágnerová, 2005). Vznik takového motivu je zapříčiněn dle Vágnerové (2016) ze dvěma základními zdroji a těmi jsou jedincův vnitřní stav psychický či tělesný a druhým hlediskem je vnější prostředí, které vyvolává, stejně jako vnitřní stav, potřeby. Vnější prostředí je typické tím, že probouzí v člověku nějaké pobídky neboli incentive. Samotné incentive se pak přetvářejí do potřeb. Pobídkou je myšlen vnější podnět, který osobu motivuje k uspokojivému jednání nebo naopak vyhnutí možným problémům (Vágnerová, 2016). S rozdělením motivů do dvou typů souhlasí i Plháková (2003), která se navíc domnívá, že významnější jsou vnitřní motivy na rozdíl od vnějších, které ovlivňují stav pouze na základě pozitivní nebo negativní zkušenosti. Na rozdíl od uvedeného Henryho Murrayho, jak popisuje Vágnerová (2016) ve své knize, přikládá vnitřním a vnějším motivům stejnou váhu. Klade důraz i na jedincovo prožívání daných potřeb, které ovlivňují jeho vnímání a způsob myšlení.

Ilustrujme si výše uvedené na příkladu: Aby student napsal domácí úkol, potřebuje klid, aby se koncentroval a mohl se soustředit pouze na vypracování zadání. Za tím účelem vypíná televizor či počítač, tlumí hudbu, odkládá telefon. Nesmí se rozptylovat ničím jiným, aby svůj úkol mohl řádně zpracovat. Celému procesu mohla předcházet pobídka, tedy incentive, například v podobě pohružky vyloučení ze školy za nesplnění školního předmětu. Tím žák zvnitřnil svoji potřebu úkol splnit, aby nepřišel o cíl, na kterém mu z určitých důvodů záleží. Motivem jeho jednání je potřeba předmět zdárně dokončit. Takovýto motiv pak zapříčiní chování, které vede k dosažení cíle. V tomto případě má student cíl dvojaký, a tím je úspěšné dokončení předmětu a zároveň setrvání na škole. Cíle se mohou překrývat a mnohdy si člověk musí jeden z cílů vybrat jako primární (Vágnerová, 2017). Jedním z cílů, proč student takový úkol plní, mohla být například snaha dokázat okolí, že je student dostatečně inteligentní, aby školu dokončil, i přesto, že ho studium vlastně nezajímá. Cíle však mohou být i protikladné. Dlouhodobá deprivace potřeb vede k tomu, že člověk své priority a cíle přehodnocuje tak, aby vedly k jeho spokojenosti (tamtéž).

1.1. Lidské potřeby

V minulé kapitole byl zmíněn pojem potřeba. Shledávám podstatným vysvětlit, co je pro účely této práce tímto pojmem myšleno. Ze samotného slova potřeba vyplývá, že něco potřebuji. Může to být fyzická či psychická potřeba neboli pohnutka, která je jednou z klíčových důvodů, proč začneme být něčím motivováni. Murray tento pojem pro účel své teorie potřeb definoval jako sílu v mozku, která nutí člověka k chování, které mění neuspokojivou situaci v uspokojivou na základě myšlení, vnímání a jednání za dané situace.

Stav, při kterém má člověk nějaký deficit a ten jej nutí něco potřebovat za účelem udržení své zdravé psychické i fyzické schránky, nazývá Nakonečný (1996) též jako potřebu. K uvolnění užívání definovaného pojmu se velmi zasadil Abraham Maslow, který pojem potřeba používal velice volně. Dnes se v psychologii používají i synonyma jako je touha, pohnutka či motiv (Plháková, 2003). Jakákoli potřeba nastartuje motivované chování, které je nástrojem k uspokojení (Nakonečný, 1996).

V předešlé kapitole uvádím příklad žáka, který je motivován různými potřebami. V této kapitole se chci věnovat lidským potřebám, jelikož jsou nedílnou součástí motivace. Mnoho odborníků se snažilo uceleně popsat všechny lidské potřeby a shrnout je do jedné teorie. Existuje mnoho takových teorií a každá se od sebe liší počtem potřeb, které by měly ovlivňovat lidské prožívání a chování (Plháková, 2003). Sama Plháková (2003) shrnuje tři nejznámější teorie Sigmunda Freuda, Henryho Murraye a Abrahama Maslowa. Dodává, že „zatímco S. Freud uvažoval o existenci jednoho či dvou základních pudů, H. Murray popsal několik základních lidských potřeb. Další vlivnou komplexní teorii motivace vytvořil americký psycholog Abraham Maslow.“ (Plháková, 2003, s. 361).

Vzhledem k omezenému prostoru jsem se rozhodla podrobně vysvětlit pouze jednu z těchto teorií potřeb a tou je teorie Abrahama Maslowa, kterou pokládám za nejpopulárnější a osobně jsem s ní ze všech tří nejvíce ztotožněna. Teorie psychologa Murrayho je též podnětná, jelikož rozděluje potřeby na primární a sekundární. Primární se dají označit za ty fyzické, jako je např. potřeba dýchat kyslík či přijímat tekutiny, a za sekundární považuje za zakotvené v psychickém uzpůsobení. V Murrayho teorii se člověk považuje za vlastníka všech potřeb, ale každý má osobitě nastavenou důležitost a intenzitu prožívání jednotlivých potřeb (Plháková, 2003).

Důvodem, proč zmiňuji potřeby v této práci, je spokojenost dětí a jejich uspokojených potřeb. Vzhledem k tématu práce se domnívám, že jestliže samo dítě nebude mít uspokojené základní potřeby fyzické či psychické, jako je například potřeba bezpečí (viz níže), nebude jeho školní výkon i samotná motivace do studia nijak závatná. Neuspokojování potřeb vede mimo jiné k selhávání ve školním prostředí, protože se dítě plně nemůže soustředit na náplň studia a musí přemýšlet jak uspokojit deficit těchto potřeb. Jeho pozornost se odvrací od školních témat na témata pro něj v danou chvíli důležitější. O to víc tímto problémem trpí děti z dětských domovů, jelikož u nich je očividné, že se potýkaly či stále potýkají s některými neuspokojenými potřebami. Tudíž se domnívám, že u těchto dětí existuje ještě o to větší riziko, že uspokojování školních potřeb pro ně nebude vůbec podstatné.

1.2. Maslowova pyramida potřeb

První písemná zmínka o této teorii se objevila v Maslowově knize z roku 1954, která se stala jednou ze stěžejních knih 20. století a nesla jméno „Motivace a osobnost“. Díky hierarchii potřeb v knize uvedené se americký psycholog Maslow stal známým v celém světě. Sám podotkl, že uváděné potřeby v jím znázorněném hierarchickém pořadí vykazuje především zdravý a odolný člověk. Maslow totiž nezaručuje, že takto seřazené potřeby mají i například psychicky nemocní jedinci (Plháková, 2004).

Jak již samotný název napovídá, Maslowova pyramida potřeb se zakládá na principu hierarchických vztahů mezi jednotlivými potřebami. Maslow vychází z toho, že nejdříve musíme uspokojit potřebu základní a až poté potřebu vyšší, tu, jež je nad základní, fyziologickou potřebou. Člověk se jen s obtížemi soustředí na cokoli jiného, dokud neuspokojí potřebu primární, kterou může být například fyziologická potřeba močení, hladu či žízně. V důsledku uspokojení fyziologických potřeb vyvstane okamžitě potřeba vyšší a po uspokojení i této potřeby vyvstane potřeba ještě vyšší. Pokud jsou potřeby jedince během života adekvátně uspokojovány, bude na deprivaci v budoucnosti reagovat tolerantněji než po dlouhou dobu deprivovaný člověk. Současně ten, jenž byl v minulosti deprivován, na náhlé uspokojení reaguje jinak než nedeprivovaný jedinec.

Maslow obdobně jako Murray dělí potřeby na primární a sekundární – potřeby, které potřebujeme k zachování života, a potřeby, které jsou důležité k rozvoji osobnosti, například náklonnost a pochopení od jiných osob (Vágnerová, 2005). Maslow bývá za striktní posloupnost potřeb kritizován, ale jak uvádí Plháková (2021) ve své recenzi na jeho knihu, sám Maslow připouští, že každý člověk může mít hierarchii potřeb individuálně strukturovanou, s čímž lze souhlasit, neboť si lze představit, že umělec v zápalu práce raději upřednostní potřebu vyřezání sochy než fyziologickou potřebu hladu, i když na něj už čeká dobrý oběd. Maslow vychází z předpokladu, že uspokojení, resp. neuspokojení potřeb zejména v raném dětství zásadně ovlivňuje osobnostní rysy dospělých.

Maslow (2021) potřeby dělí do pěti kategorií, které jsou seřazeny od nejzásadnějších pro lidské přežití až po ty seberozvojové, které jsou taktéž důležité, ale bez nichž se člověk obejde, byť za cenu pocitu neuspokojenosti či deprivace.

Konkrétními potřebami jsou:

1. Potřeby fyziologické, životu velmi důležité – např. potřeba spánku, požívání potravy a tekutin apod. Maslow (2021) však poznamenává, že je rozporuplné řadit potřebu sexu, ospalost či smyslové potřeby, jako je chuť, hlazení nebo vůně do potřeb fyziologických tedy základních, i přesto, že jsou tyto potřeby očividně fyziologické a dají se chápat jako

motivované chování. Není však životu nebezpečné, pokud tyto potřeby nebudou naplněny. Konzumační chování podle Maslowa (2021) slouží i jako prostředek k uspokojování jiných potřeb. Příkladem je „hladový“ jedinec; myslí si, že má hlad, ale ve skutečnosti může jen toužit po pohodlí, a tudíž začíná jíst. Určité fyziologické potřeby se dají substituovat i jinou potřebou. Příkladem může být potřeba potravy, která je částečně uspokojená velkou dávkou tekutin anebo cigaretou.

Tato nejzákladnější potřeba je pro rozvoj dalších potřeb naprosto klíčová. Jestliže jedinec strádá natolik, aby nebyly ani zdaleka uspokojeny jeho fyziologické potřeby, existuje pouze malá šance, že by se u něho vytvořily vyšší potřeby, které by byl schopen uspokojovat. Všechny vyšší potřeby může jedinec naprosto postrádat, jsou pro něj v takové chvíli nepodstatné a soustředí se pouze na uspokojení těch nejzákladnějších potřeb nutných k přežití. Maslow (2021) takovýto organismus nazývá hladovým, jelikož se jedincovo vědomí soustředí pouze na uspokojení primární potřeby pudu hladu. Organismus má dle Maslowa (2021) také tu zajímavou charakteristiku, a sice že pokud máme jako lidé něčeho nějakou dobu nedostatek, začneme se ve svých myšlenkách na budoucnost upínat k představě, že pokud budeme mít v budoucnu hojnost v potřebě, která je v současnosti deprivovaná, staneme se naprosto šťastnými a už nebudeme potřebovat k životu nic jiného, abychom se cítili uspokojení.

2. Potřeba bezpečí vyvstane, pokud je relativně dobře uspokojena první potřeba. Je typická pro stimulování pocitu jistoty, který se může projevat jako tendence k upřednostňování všeho známého před neznámým (známí lidé, známé prostředí, známé zvyklosti, známé jídlo), a poté také charakteristické, nicméně související potřeby jako je potřeba struktury, pořádku, spolehlivosti. Tuto potřebu lze vnímat jako zcela zásadní faktor spokojeného člověka. Vnímám tuto potřebu jako důležitou, avšak nesmí člověka pohltnout natolik, aby vůbec neopouštěl svou komfortní zónu. V současnosti se doporučuje tuto zónu čas od času opustit a vystavit se novým situacím, které člověk důvodně nemusí vnímat jako komfortní, ale vyvaruje se tomu, že se potřeba bezpečí a ulpívání pouze na známém prostředí se známými lidmi stane chronickou až extrémní, a vyvstane riziko, že se pro jedince takovýto stav stane omezujícím a málo podmětným z hlediska jeho rozvoje.

Malé dítě se dle Maslowa vyznačuje preferencí pravidelných aktivit a stálého režimu, jelikož mu dělá dobře žít ve světě zákonitosti, pravidelnosti a předvídatelnosti, ve světě definovaném strukturami a organizovaného plánu. Pokud dítě zná rytmus dne, týdne či měsíce, který se stále opakuje, nemá se prakticky čeho bát, jelikož už vše zná. Jestliže se dítě potká s neznámou osobou, předmětem či situací, může reagovat nepřiměřeně, typicky

pláčem. Má strach z neznámého a necítí se v bezpečí ani v komfortní zóně.

Při výchylce z takto organizovaného světa ztrácí dítě pocit bezpečí. Takovýmito výchylkami bývají kupříkladu hádky rodičů, hrozba trestem, hrubé zacházení, vyvolávání pocitu nejistoty, ztráty bezpečí a paniky. Dítě se bojí o svoje bezpečí, popřípadě o ztrátu lásky od svých vychovávajících, proto se i k nemilujícím rodičům může až nápadně upínat (Maslow, 2021).

3. Vztahové potřeby, pod něž se řadí potřeba lásky, náklonnosti, ale i úcty, jsou typické touhou někam nebo k někomu patřit a tím uspokojit pocit sounáležitosti. V okamžiku, kdy jsou uspokojeny primární potřeby, vyvstane do popředí potřeba lásky, a to jak v ohledu lásku přijímat, tak dávat. Díky této potřebě najednou jedinec chce více než doposud trávit čas v rodinném kruhu, cítí potřebu navázat partnerský vztah a založit svou rodinu. Jedinec považuje za důležité uspokojit potřebu hlubších citových vztahů. Potřeba uznání, úcty a sebeúcty se vztahuje k sociálnímu hodnocení. Je velice důležité, aby byl jedinec oceněn, a tím se mu zvyšovala vlastní hodnota. Uspokojení této potřeby pak předznamenává sebeúctu.

4. Poslední potřebou je potřeba sebeaktualizace, resp. seberealizace. Do této třídy potřeb patří všechny tendence a předpoklady k sebeuspokojení v rovině seberozvoje. To znamená, že jedinec uplatní všechny možnosti k tomu, aby se stal tím, kým chce být. Do této velké skupiny se zahrnuje 17 metapotřeb (potřeby nejvyšší, kterým Maslow také říká B-potřeby neboli potřeby bytí), příkladem jsou potřeby estetického nebo kognitivního charakteru (potřeba poznání).

B-potřeby se liší od potřeb deficitních neboli potřeb, které jsou uvedeny od 1. do 3. kategorie potřeb. Jelikož jsou to potřeby nedostatkové čili deficitní, nazývá je Maslow D-potřebami.

Metapotřeby (uvedené v bodu 4.) jsou v hierarchii uspokojovány až jako poslední. Aby se dostalo na uspokojování těchto B-potřeb, musí jedinec uspokojit předešlé potřeby nižší úrovně (Plháková, 2004, Vágnerová, 2005).

Při uspokojování B-potřeb se jejich intenzita nesnižuje, nýbrž naopak stále narůstá (Plháková, 2004). Pro tyto potřeby bývá rovněž charakteristická nestálost, což znamená, že se může potřeba jejich uspokojení měnit a nahrazovat za uspokojování potřeb jiných. U některých jedinců tyto potřeby nejvyšší třídy mnohdy ani nevzniknou nebo se nedostanou na nejvyšší úroveň (Vágnerová, 2005).

Metapotřebou je i přání poznávat a rozumět. V dětském věku je tato potřeba velice častá. Pokud je dítě zaopatřené a netrpí žádným deficitem, je potřeba poznávat a rozumět

zastoupena hojněji než u dospělých jedinců. Dítě totiž poznává a objevuje svět, vše je pro něj nové a rozvíjí svou zvědavost. Problémem je, pokud je potřeba poznání v dítěti potlačena například nějakým špatným vlivem okolností a prostředí.

Maslow (2021) zastává názor, že děti není třeba učit zvědavosti a touze poznávat. Upozorňuje však, že existují okolnosti, za kterých se děti naučí nerozvíjet svou zvědavost, například je-li dítě umístěno do ústavní péče. Tento názor se pokusím ověřit v praktické části této práce. Sama bych však na tomto místě nepokládala za primární příčinu přímo umístění do ústavní péče; je třeba vzít v potaz, že dítě mohlo být deprivováno již v péči svých původních vychovatelů, že již tam se touha po poznání mohla vytratit, pokud zde dítě strádalo. Dalším důvodem může být dle mého názoru i to, že v takovýchto domovech nejsou děti a mládež důsledně vedeni k samostatnosti, je jim podstrojováno, nemusejí vykonávat specifické domácí práce každodenního života jako třeba přípravu jídel, nákup, úklid a údržbu domácnosti, ale i občanské povinnosti, například styk s úřady či hospodaření s peněžními prostředky, s nimiž dítě není seznamováno nebo jen v omezené míře ani v rámci povinné školní docházky, nýbrž výhradně v rodině. Určitou výjimkou jsou v tomto ohledu dětské domovy rodinného typu, v nichž se k dětem uplatňuje odlišný přístup než v jiných typech ústavních zařízení; děti zde mívají umožněno alespoň o víkendech vařit či chodit na nákup. Blíže o tomto budu pojednávat v podkapitole o deprivaci u dětí. V kontextu Maslowových závěrů však připouštím, že přinejmenším může docházet k situacím, kdy je snížena potřeba zvědavosti ve výše naznačených aspektech chodu běžného občanského života.

2. Školní motivace

Školní motivace je velice složitě popsatelná a komplexní kategorie motivace, jelikož je poměrně obtížné uchopit rozmanité okolnosti, které ovlivňují jednotlivé děti při jejich výkonech ve škole. Každé dítě pochází z jiného prostředí, jiné rodiny, samotné má jiné vlastnosti a jsou na něj kladeny různé nároky. Tato specifická kategorie motivace má i jiné ekvivalenty, pod kterými se tento typ motivace uvádí, například motivace žáků k učení. Na základě výše uvedené hierarchie potřeb je zřejmé, že se motivace k učení dostavuje až po uspokojení deficitních potřeb. Dle mého úsudku je třeba vnímat každou lidskou potřebu jako určující faktor motivace žáka k učení. Má-li školní dítě podávat výborné výkony, měly by být uspokojeny jeho primární potřeby. Poté se u dítěte rozvíjí potřeby, jež jsou důležité pro úspěch ve škole, příkladem je potřeba sociální. Zároveň však nedostatečné uspokojení sociálních potřeb limituje vznik potřeb růstových (tj. poznávacích) (Pavelková, 2002).

U dětí v dětských domovech je o to těžší docílit kvalitní motivovanosti ke vzdělávání. Děti z dětského domova pochází často ze znevýhodněného prostředí, mohou pociťovat deficit lásky ze strany rodičů či jiných subjektivně významných osob, pro něž se stávají někým jedinečným a jsou vytržené ze známého prostředí, mohou se cítit nejistě, mohou mít narušenu potřebu bezpečí. Jestliže má jít školní motivace ruku v ruce se školním výkonem a úspěšností dětí ve školním prostředí, pak je třeba pokládat ji za navýsost důležitou součást procesu vzdělávání. Samotná školní úspěšnost je důležitá pro budoucí život a motivace k učení může úroveň vzdělání u dítěte pozvednout, což je pro budoucí vývoj dítěte bezesporu žádoucí.

Problematika školní motivace zahrnuje celou škálu aspektů, které musejí být naplněny a vedou k úspěšnému vzdělávání žáků. Například co žáky k učení vede, jak se tato motivace vyvíjí v horizontu času, jaký vliv mají blízké osoby a školní prostředí (rodiče, učitelé) (Dvořák, 2005).

Motivaci k učení lze rozdělit do tří oblastí, ze kterých sestává celková školní činnost. Těmito jsou oblast afektivní, kognitivní a efektivní. Afektivní oblastí je myšlena oblast skládající se z emočních motivů, vyplývající ze vztahů k členům okolí, jimiž jsou třeba rodiče či učitelé. Dítě se ztotožní s požadavky a přáními, chce jim vyhovět a potěšit svým úspěchem (Stránská, Blažková, 2001). Domnívám se, že u rodičů může identifikace s jejich požadavky fungovat i jako jistá forma jistoty či záruky v jejich vzájemné lásce, dítě nechce ztratit náklonnost nebo zklamat své rodiče, a proto se snaží plnit jejich požadavky. Do sféry související s citovými vztahy spadá i citový vztah ke spolužákům. Žák touží po začlenění do skupiny, chce být členem kolektivu, přeje si podávat společné výkony, tudíž musí být do

studia zainteresován, aby ho skupina uznávala jako svého právoplatného člena při skupinových aktivitách. Kognitivní oblastí je myšleno poznávání, žádostivost po poznání a chápání. Efektivní oblast se ve školní motivaci zaměřuje především na vlastní snahu přizpůsobit se okolnímu světu, sebehodnocení a úsilí v podávání školních výkonů. Efektivní oblast slouží jako osvojená motivace, jež vyplývá z pochopení vlastní úlohy ve společnosti (Stránská, Blažková, 2001).

Školní motivace je kompletní motivací a „hnacím motorem“, pokud jsou v ní obsaženy nižší třídy potřeb a motivací, které dohromady vytvoří právě motivaci školní. Každá tato nižší motivace je založena na určité potřebě. Jednotlivé děti mají jiné potřeby, tedy i jiné důvody, proč se učí, proč uspokojují danou potřebu. Potřeby se u každého dítěte vyvíjí jinak, jelikož si každé dítě prochází zcela jedinečnými zkušenostmi. Na významu nabírají okolnosti spojené s rodičovským úsilím dítě motivovat ve školních povinnostech, podnětné prostředí doma i ve škole, správná motivace v průběhu vyučování (Pavelková, Fencel, 1997).

U dítěte s uspokojenými deficitními potřebami, jak bylo uvedeno výše, vystávají do popředí potřeby vyšší. Těmi jsou hlavně potřeba poznávací, výkonová a sociální. Na jejich základech se poté vytváří jednotlivé motivace, které jsou důležité pro školní motivaci. Příkladem je výkonová motivace, která je významná pro správný chod motivace školní (Pavelková, 2002). Pojetí očekávání a hodnot spojuje Chýlová a kol. (2012) s výkonovou motivací a potřebou. Uvádí, že jedinec dělá takové skutky, ze kterých očekává patřičný úspěch a necítí hrozbu ze selhání, a k těmto skutkům se uchyluje také z důvodu jakési hodnoty, kterou s tímto skutkem spojuje. Pavelková s Fenclem (1997) také uvádějí, že výkonová motivace nastupuje, pokud samo dítě vnímá učení jako radostnou aktivitu a rádo zažívá pozitivní úspěch při plnění úkolů. Důvody, proč se dítě vzdělává, mohou být různé. Čistý zájem o učivo je zapříčiněn kognitivní motivací; učení se z povinnosti je součástí morální motivace. Příčinou studování může být také vyvyšování sebe nad ostatní čili prestižní motivace. Je záhodno, aby se potřeby dětí rozvíjely a také, aby se zlepšovala jejich vnitřní motivace, neboť má vliv na kvalitu učení. Pokud je dítě k učení a vzdělávání vnitřně motivováno, pak tato motivace přetrvává i do dospělosti a ukončení školní docházky. Vnitřní motivace totiž napomáhá dítěti i v budoucím životě usilovat o řešení a poznání (Pavelková, Fencel, 1997). Z tohoto tvrzení odvíjí Chýlová a kol. (2012) právě dvě složky, a těmi je potřeba uspět při plnění jakéhokoli úkolu (pozn. tedy výkonová potřeba /motivace) a zároveň potřeba vyhnout se selhání. Pokud jedinec v dětském věku častokrát selhal, má v dospělosti velmi citlivou potřebu se neúspěchům vyhýbat. Člověk, který naopak

v dětství pocítoval často úspěch, dělá vše proto, aby byla jeho potřeba úspěchu uspokojovaná i v dospělém věku (Chýlová a kol., 2012).

2.1. Učení

Podle Vágnerové je učení proces, během něhož dochází k nabývání zkušeností. Jelikož si jedinec během tohoto procesu osvojuje rozličné dovednosti, může u něho nastat i dlouhodobější změna ve vnímání, chování, uvažování a celkově vzhledem k nabytým zkušenostem u něho může docházet ke změně nazírání na svět (Vágnerová, 2016). Fontana (2010, s.146) tuto definici v zásadě nijak nerozporuje, když uvádí, že *„učení je poměrně trvalá změna v potenciálním chování jedince v důsledku zkušenosti.“* Podotýká však, že tato definice platí, pokud se jedinec vlivem zkušenosti nějak změní. Příkladem může být dítě, které se naučilo při stravování krájet samo nožem a od doby, kdy se to naučilo, už si jídlo samo nakrájí. Plháková (2003) však upozorňuje, že je třeba rozlišovat změny, které se člověku během života dějí, jelikož každá změna není produktem učení. Může se stát, že ke změně chování dojde vlivem prožitku určité situace, která s procesem učení nemusí nikterak souviset, nýbrž má nějakou biologickou příčinou – typicky například užívání drog, úraz, šok apod.

Bez školní motivace bohužel nemůže ve většině případů přijít ani uspokojivé učení ve škole (Fontana, 2010). Je důležité, aby pro účely kvalitního učení znalo dítě dobré techniky učení a fungující postupy, jelikož povědomí o funkčních technikách učení pochopitelně přispívá k lepším výsledkům ve škole. Pokud dítě ví, jak se učit, bývá ve škole úspěšnější než ostatní spolužáci. Správná učební strategie je klíčem k úspěšnému samostudiu. Správná technika učení také napomáhá zodpovědnosti dítěte za školní úspěchy (Hrozková, 2014). Domnívám se, že děti z dětského domova, které jsem měla možnost osobně potkat a pomáhat jim s domácími úkoly, takovouto správnou techniku dosud neovládly; nevěděly, jakým způsobem se mají učit. Mezi žáky z devátých ročníků základní školy byli tací, kteří se dosud učili převážně memorováním a budili zdání, že vlastní látce v podstatě nerozumí, neboť ji kupříkladu neuměli adekvátně reprodukovat vlastními slovy. Vykazovali ambice toliko ke správně napsanému testu, avšak ambice k hlubšímu porozumění tomu, co zrovna studují, postrádali.

3. Vývojová stádia

Vývoj osobnosti jedince je z velké části determinován geneticky a také vlivy z prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Genetická složka se podílí na rozvoji vlastností a jejich míře, stupni kvality i na jejích kvalitativních specifikách. Vlastnosti člověka jsou však ovlivněny i vnějším prostředím. Vliv prostředí a dědičnost pak na každého jedince působí různě. Psychický vývoj je závislý na socializaci, která představuje jeden z nejvýznamnějších faktorů vlivů prostředí. Socializace je označení pro ryze společenské zkušenosti – vznikající při kontaktu s jinými lidmi – které zapříčiňují rozvoj lidských projevů a žádoucí chování ve společnosti. Dítě se díky socializaci učí nápodobou, odměňováním žádoucích a trestáním nežádoucích projevů chování a identifikací s různými typy chování (Vágnerová, 2012).

Pokud u jedince dochází k jakýmkoli patologickým jevům, jeho vývoj se zkomplikuje. Příkladem patologického jevu v rodině je typicky zanedbávání dítěte, což je jeden z projevů syndromu CAN (viz kapitola o syndromu CAN).

3.1. Dospívání

Výzkumná část je zaměřena na děti v tomto vývojovém období, tudíž pokládám za důležité vymežit specifika této životní etapy a zdůraznit odlišnosti od jiných vývojových stádií. Dospívání je období lidského života, které se vyznačuje proměnou osobnosti z dítěte v dospělého jedince. Tato proměna je typicky vymezována údobím od desátého do dvacátého roku života. Změny se odehrávají jak v oblasti biologické, tak i v psychické a sociální. Dospívání se obvykle dělí na dvě fáze – fáze rané a pozdní adolescence (Vágnerová, 2012). Oproti tomu Langmeier s Krejčířovou (2006) člení období dospívání na fázi pubescence a adolescence. Tam, kde Vágnerová hovoří o fázi rané adolescence, rozlišují Langmeier s Krejčířovou fázi pubescence dále na podfáze prepuberty a vlastní puberty; období označované Vágnerovou za fázi pozdní adolescence pak Langmeier s Krejčířovou nazývají čistě jako adolescentní období. Pro účely této práce budu operovat s kategorizací dle Vágnerové, jelikož používá již novější a, oproti Langmeierovi a Krejčířové, mně osobně bližší dělení.

Ve fázi rané adolescence se u jedince mezi jedenáctým a patnáctým rokem života začne měnit tělesná schránka. Prvním znakem je změna sekundárních pohlavních znaků. Jedinci se mění se postava a v návaznosti na to i jeho sebepojetí. Důsledkem vývoje se mění i jedincův způsob myšlení a pohled na svět. Hormonální změny zapříčiňují odlišné emoční prožívání než doposud. Jedinec se osamostatňuje, stává se dospělým a chce, aby na něj tak nazíralo i okolí. Pubescent se snaží najít ve světě dospělých, a proto hledá vhodný životní

styl, který by mu vyhovoval; upravuje i svůj vzhled. Příkladem může být nápadné oblékání či tendence k extravagantním účesům; tyto úpravy pro jedince fungují jako prostředek pro vyjádření identity. V tomto období také jedinec ukončuje povinnou školní docházku a stává se trestně odpovědným (Vágnerová, 2012).

Pozdní fáze dospívání je primárně vymezena pohlavním dozráním. Typickým pro toto období je začátek sexuálního života. V tomto období se naplno rozvíjí vlastní identita, mění se jedincovo postavení ve společnosti, jelikož přichází věk ukončení studia a profesní přípravy a nastává odchod do zaměstnání.

Dle mého názoru je pro jedince z dětského domova toto období, kdy prochází velkými životními změnami, obzvláště složité, neboť zpravidla nemá oporu v blízké osobě (rodiče), s níž by mohl svou proměnu sdílet a diskutovat. Oproti tomu dítě z rodiny má možnost setrvat v domácnosti rodičů na dobu pro něj nutnou či potřebnou. Takové dítě zpravidla odchází z domu rodičů až v době, kdy se samo cítí být na odchod připravené. Děti z dětských domovů takovouto jistotu v zázemí už z pohledu zákona nemají, neboť podle § 2 odst. 6 č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů (dále jen „zákon o výkonu ústavní nebo ochranné výchovy“), opouštějí dětský domov kategoricky již po nabytí zletilosti, resp. po ukončení příprav na výkon budoucího povolání, maximálně však do 26 let.

4. Ústavní výchova

Ústavní výchova je jedním z typů institucionální péče, která se vyznačuje určitou systemizací a je zákonně zakotvena. Již ze slovního spojení institucionální péče je zřejmé, že takováto výchova probíhá v určitém zařízení. Ve svém latinském původu označuje slovo instituce něco, co je zřizováno, zařizováno. V tomto kontextu institucí rozumíme veřejné, výchovné, církevní nebo jiné zařízení. Mnohdy slovo instituce spojujeme právě s nějakou budovou, ve které zařízení spravuje svou činnost (Matoušek, 1995). Institucionální péče pro děti a mládež je rozdělena do kompetence tří ministerstev. Konkrétně dětské domovy, které jsou pro tuto bakalářskou práci stěžejní, spadají pod agendu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky.

Definici ústavní výchovy v kontextu výše představených zařízení nacházíme v úvodním ustanovení zákona o výkonu ústavní nebo ochranné výchovy, kdy dle § 1 odst. 2 je účelem takovýchto zařízení zajišťovat nezletilé osobě, a to zpravidla¹ ve věku od 3 do 18 let, případně zletilé osobě do 19 let, na základě rozhodnutí soudu o ústavní nebo ochranné výchově, resp. o předběžném opatření, náhradní výchovnou péči v zájmu jeho zdravého vývoje, řádné výchovy a vzdělávání; věta druhá tohoto ustanovení pak klade zařízením do vínku povinnost součinnosti a pomoci rodině dítěte; věta třetí pak zařízením ukládá povinnost poskytování podpory při přechodu dítěte do původního anebo i náhradního rodinného prostředí. Jedním z typů takovýchto zařízení je dětský domov, o němž pojednám v následující kapitole.

Za jakých okolností k nařízení ústavní výchovy soudem dochází či nedochází a jaká kritéria pak soud bere v potaz, upravují procesní ustanovení § 971 až 975 zákona č. 89/2012 Sb., občanského zákoníku. Ústavní výchova je soudem nařízena v případě, že je výchova dítěte v rodinném prostředí ohrožena nebo narušena a jiné prostředky k nápravě výchovy v rodinném prostředí se neslučovaly s dobrými výsledky. Může se stát, že je dítě do ústavní výchovy dáno i z vážných důvodů, kdy se sami rodiče o dítě nezvládnou postarat, a tak je dítě umístěno do nějakého z vybraných ústavních zařízení. V těchto ustanoveních je navíc patrný požadavek zdrženlivosti co do ústavní péče, neboť se do ní má dítě dostávat pouze v krajních případech, pokud není jiné možné řešení, příkladem může být náhradní rodinná péče čili pěstounství, které má přednost před výchovou ve státním zařízení (Kaleja, 2013). Občanský zákoník dále například uvádí, že nedostatečné bytové poměry nemohou být samy o sobě důvodem pro rozhodnutí o ústavní výchově.

¹ Slovo „zpravidla“ navíc naznačuje, že uvedené věkové rozpětí není kategoricky dáno, ale může se případ od případu lišit, tj. v takovýchto zařízeních mohou být dle zákona i děti mladší tří let.

Dítě v ústavní péči nemá na starost konkrétní vychovatel či náhradní rodič. Zodpovědnost se rozprostírá pouze v rukou daného ústavu, je tedy značně neosobní. Dohledovým orgánem je pak opatrovník dítěte, jímž bývá orgán sociálně-právní ochrany dětí, resp. jím pověřený zaměstnanec příslušného odboru obecního úřadu obce s rozšířenou působností (Matějček, 1999).

Ústav se snaží být náhražkou domova. Bohužel ale nikdy tím pravým domovem nebude. Podle Matouška (1995) slouží ústav hlavně jako jistota a zajištění pocitu bezpečí. Dítěti nedělá dobře střídat často prostředí, ve kterém žije. Vyhovuje mu stálý prostor a okruh stálých vychovávajících osob.

4.1. Dětský domov

Dětský domov je právně zakotven v již několikrát citovaném zákoně o výkonu ústavní nebo ochranné výchovy, podle něhož je dětský domov státním zařízením, které spadá do resortu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Ustanovení § 12 tohoto zákona pak ve třech odstavcích definuje roli a účel dětského domova a jaké osoby do něj mohou být umístovány. Dětské domovy jsou zřizovány vyššími samosprávnými celky – kraji na základě zákonného zmocnění obsaženého v § 181 odst. 1 písm. k) zákona č. 561/2004 Sb., školského zákona. Dětský domov je jedním z druhů školského výchovného zařízení, které zaopatřuje dítě v oblasti výchovy, péče, financování zdravotních úkonů a léčiv nad rámec veřejného zdravotního pojištění. Dětem je poskytnuto i veškeré vybavení do školy, ošacení, osobní pomůcky a vybavení pro volný čas (Jedlička, 2015). Jak už bylo naznačeno výše, do dětských domovů bývají umístovány děti ve věku nejčastěji od tří do osmnácti let, které nemají žádné vážné poruchy chování a které byly odebrány z péče svých rodičů a není nikdo vhodný, kdo by péči o ně převzal, které nemohou být osvojené nebo umístěné do jiné formy náhradní rodinné péče (Matoušek, 2008; Jedlička, 2015). Ztráta rodiče může být faktická – typicky smrt – nebo sociální, tou je myšleno selhání rodičovské výchovy, například kdy rodič nezvládne výchovu dítěte, jelikož sám na tuto roli není dostatečně vyzrálý, je v tíživé životní situaci či o své dítě jednoduše nejeví větší zájem (Matoušek, 2008). Dětský domov se tak jeví jako zařízení, které v ideálním případě pečuje o dítě tak, jak by o něj měli standardně pečovat rodiče.

Děti jsou v domově rozděleny do tzv. rodinných skupinek. Ve skupinách jsou v počtu od minimálně šesti do maximálně osmi dětí. Jsou to skupinky věkově i pohlavně heterogenní. V Dětském domově Nové Strašecí, kde byl prováděn sběr kvalitativních dat, jsou rodinné skupinky tři, a ty bývají uspořádány tak, aby mohly být pospolu sourozenecké

skupiny a nepřetrhlo se rozdělením jejich vztahové pouto. Novostrašecký dětský domov je v současnosti domovem rodinného typu. To znamená, že je to zařízení rozdělené na samostatné bytové jednotky, které simulují život v jednotlivém bytě. V těchto rodinných skupinách se nachází vychovatelna, obývací pokoj, koupelna, dětské pokoje a kuchyň na snídani a víkendové vaření. Děti se tímto způsobem alespoň v omezené míře učí, jak funguje domácnost v běžném životě. Shledávám jako pozitivní, že se v domovech rodinného typu děti učí větší samostatnosti a zodpovědnosti, jelikož si samy musí uklízet v pokojích, o víkendech zodpovědně připravovat stravu a tím pádem se lépe orientují v běžných úkonech v domácnosti. Dle mého názoru je prospěšné, pakliže si dítě samo musí dojít na nákup a učí se tím jak zodpovědnosti, tak i finanční gramotnosti, která je pro úspěšný samostatný život nezbytná.

Co se týče vychovatelů, pak možná trochu skepticky nacházím v jejich roli úskalí v tom, pokud se dětem věnují toliko jako zaměstnanci, tedy striktně z roviny profesionální, a berou děti jen jako své klienty a po odpracování směny odcházejí do svých domovů. Ač lze tento postup vnímat jako určité bezpečnostní opatření ze strany vychovatelů, který jim z různých důvodů zamezuje citově se k dětem z dětských domovů vázat a vytvořit si s nimi pevný rodinný a hluboký vztah, je třeba mít na paměti vůbec účel jejich práce, a tou je zajistit těmto dětem zdravý vývoj, řádnou výchovu a vzdělávání. Je otázkou, zda bez náležité citové vazby pak může být těchto cílů dosaženo v dostatečné míře. Dalším úskalím dětských domovů je podle mého názoru častá změna dětí i personálu. Vychovatel v dětském domově je chtě nechtě stále jen zaměstnancem, s nímž může být pracovní poměr kdykoli jednostranně či oboustranně rozváznán. Tak či onak může být ukončení poměru vesměs vnímáno jako nežádoucí situace, neboť je nasnadě, že si děti s vychovatelem i přes profesní odstup vytvoří určité citové pouto, které se s ukončením pracovního poměru přetrhne. K obměně však bezesporu dochází i na straně dětí. Osobně jsem během praxe v rozmezí dvou let v tomtéž dětském domově zažila, že se skladba dětí v rodinných skupinách změnila. Některé děti byly přemístěny do jiných zařízení, jiné se vrátily do péče rodičů. Bohužel je smutnou skutečností, že se v dětském domově vztahy často mění a jsou celkem nestabilní.

5. Děti z dětských domovů

Děti z dětských domovů pocházejí často z rodin, pro které bylo charakteristické rizikové prostředí; mohou to však také být děti, které výchovu svými rodiči nikdy nezažily. Příkladem dětí, které žijí ve školských výchovných zařízeních typu dětského domova, mohou být oboustranní sirotci; děti ze sociálně slabého prostředí, které jsou ohroženy sociální patologií přímo ze své nefungující rodiny; děti s výchovnými problémy a rizikovým chováním; a děti, jež mají zkušenosti s kriminalitou (Jedlička, 2015).

Děti, které pochází ze znevýhodněných rodin, se musí také potýkat s nevýhodnými startovními podmínkami na poli vzdělávání. Rodiče takových dětí jsou z velké části absolventi speciálních škol či rodiče se základním vzděláním. Děti, které žily do doby před rozhodnutím o ústavní péči u rodičů, mnohdy nebývají rodiči motivovány ke studiu, jelikož ani pro rodiče nebylo vzdělání hodnotné. V případě romských dětí je překážkou vzdělávání i fakt, že děti z této etnické skupiny často nenavštěvují předškolní vzdělávání nebo s nimi rodiče mluví romským jazykem. V takovém případě je jejich znevýhodnění o to větší, jelikož se potýkají se špatnou českou slovní zásobou, přicházejí z odlišného prostředí a jsou z hlediska většinové společnosti nesocializované, nemají osvojeny základní hygienické návyky a základní společenská pravidla (Habart, Jánská, 2011).

Podle mého názoru může být problémem také to, že jsou problematičtí rodiče dítěti, byť špatným, ale pořád vzorem. Je velmi pravděpodobné, že dítě převezme rodičovský vzor. Pokud však jeho rodiče žádné střední vzdělání nedokončili, existuje riziko, že ani jejich dítě nebude motivováno ke studiu. Takovýto vzor způsobu života nemusí být přejímán pouze v oblasti vzdělávání, ale i v dalších aspektech běžného občanského života, např. v motivaci k práci.

Existují však různé nadace, které přístup dětí ke vzdělávání podporují. Příkladem je Nadace Terezy Maxové, která motivuje děti z dětských domovů k lepšímu přístupu ke vzdělání tím, že jim vytváří příjemnější podmínky pro studování a pomáhá zajišťovat materiální pomůcky pro školní účely. Tento projekt se také snaží o rozvoj dětí z dětských domovů v profesní a osobní sféře (Slaninová, 2017).

Některé děti vnímají pobyt v dětském domově jako šanci lepšího života. Osobně jsem se na praxi v dětském domově setkala s chlapcem, v současnosti studentem střední ekonomické školy, který jako jediný ze sourozenecké skupiny zůstal dobrovolně v péči výchovného zařízení. Stojí si za tím, že je mu v dětském domově lépe než v rodině svých biologických rodičů. Dalším příkladem byl svého času také Lukáš Kotlár, v roce 2013 student gymnázia, který svůj pobyt v dětském domově vnímal rovněž jako šanci. Vnímal

možnosti dětského domova jako příležitost pro lepší úroveň svého budoucího života, jelikož mu dětský domov umožnil studium, cesty do ciziny a shledával také pozitivním, že se učil práci v kolektivu a pomoci druhým. Nevýhodou dětských domovů byla podle něj ztráta kontaktu s biologickou rodinou a výchova od vychovatelů. Výchovu vychovateli vnímal jako nedostatečnou, jelikož vychovatel všem dětem nedokázal dát tak velkou mateřskou lásku, kterou by dítě potřebovalo. V období puberty je pro dítě dle jeho názoru těžké řešit intimní problémy s vychovateli (Kotlár, 2013). Lukáš Kotlár byl v roce 2022 hostem Českého rozhlasu. V rozhovoru se zmínil o svém kariérním postupu. Dosáhl vysokoškolského vzdělání v oboru mediálních studií. Stal se šéfredaktorem časopisu Zámeček pro dětské domovy a působí také jako ředitel PR agentury (Horvátová, 2022).

5.1. Charakteristické jevy u dětí z dětských domovů

V následujících podkapitolách se zabývám jistými charakteristickými jevy, které mohou dítě z dětského domova provázet a v rozmezí citových vztahů s nejbližšími osobami (citová deprivace, nejistá či absentující citová vazba a syndrom CAN) se mohou v různé míře u některých dětí překrývat. Je pravděpodobné, že některé z těchto důvodů, resp. následků jednání, vedly k odebrání dítěte z rodiny. Některé níže zmiňované jevy mohou být způsobené či posílené důsledkem ústavní výchovy, například určité projevy deprivace syndromu.

5.1.1. Deprivace

Deprivace jedince nastává v okamžiku strádání, nedostatku a neuspokojování důležité potřeby. Takový stav trvá po určitou dobu, kdy potřeba, jež je pro jedince život důležitá, není uspokojována v dostatečné míře a dostatečným způsobem. Deprivovaný jedinec zažívá krajně nepříjemný psychický stav, který může působit při dlouhodobé a těžké deprivaci negativně na psychický vývoj, narušit rozvoj některých složek osobnosti nebo mohou u jedince vzniknout specifické psychické odchylky (Vágnerová, 2004). Vágnerová (2004) rozlišuje různé, níže uvedené typy deprivace podle oblastí neuspokojených potřeb. Domnívám se, že u dětí z dětských domovů lze oproti dětem v rodinách očekávat větší zastoupení všech typů deprivací, které Vágnerová (2004) uvádí, a to až už během výchovy v biologické rodině anebo dále v ústavu.

Deprivaci v oblasti biologických potřeb mohly zažít děti, které byly v rodinách zanedbávané či týrané a nedostávaly například za trest najíst. Podnětovou deprivací podle

mého názoru mohou trpět děti, které nejsou svými rodiči dostatečně stimulovány, nemají dostatek hraček a podnětů k rozvoji. Kognitivní deprivace je podle Vágnerové (2004) stav, kdy dítě nemůže uspokojit potřebu učení, chybí mu potřebné zkušenosti a nemůže se rozvíjet. Sociální deprivace může být způsobena izolací dítěte od ostatních lidí. Někteří lidé nedopřejí dítěti kontakt s jinými lidmi než členy rodiny. Vágnerová (2004) poukazuje také na citovou deprivaci, kterou dle mého soudu trpí děti z dětských domovů nejčastěji. Jedná se o deprivaci způsobenou ztrátou jistého citového vztahu s vychovávajícími členy rodiny, resp. s matkou a otcem. Vágnerová (2004) upozorňuje, že nedostatek citových vztahů může ovlivnit jak vztah k sobě sama, tak i k jiným lidem. Langmeier a Matějček (2011) nazývají citovou deprivaci deprivací psychickou. Deprivace je označení zejména pro škodlivé události, situace, které zapříčiňují strádání v oblasti duševních potřeb. Určitá psychická potřeba pak nemůže být uspokojena po dobu nezbytně nutnou a v míře potřebné pro správný vývoj (Langmeier, Matějček, 2011). U malých dětí je deprivace charakterizována nemožností budovat pevné vztahy s pečujícími osobami a zamezením rozvoje duševních schopností, který poté vede k opožděnému vývoji v intelektové oblasti a v opoždění emočního, morálního i řečového vývoje (Matoušek, 2008). O deprivaci se mluví zejména v případech, kdy existující psychická potřeba nemůže být uspokojena, jelikož prostředky a podněty, které by vedly k uspokojení, zmizely. Obecně známou tezí je, že pro zdravý a správný vývoj dítěte je důležité uspokojení všech potřeb, zejména těch psychických. Pro dětský věk je podstatné, aby mělo dítě uspokojenou potřebu lásky, citovou podporu, vřelost a sympatie od svých vychovávajících. Pakliže jsou tyto potřeby uspokojeny, dokáží naopak přehlušit jiné deficity, například nedostatek hraček. V kontextu školní motivace pak na tomto místě pokládám za patřičné připomenout, že pokud jsou děti psychicky deprivované, může to souviset s případnou nedostatečnou motivací ke vzdělání.

Deprivaci rozlišujeme podle původce strádání. Jednou z deprivací je tzv. „**hospitalismus**“, který je typický pro děti, které žijí po delší čas v institucionálním prostředí. Hospitalismus je starší pojem, který původně označoval pouze strádání ústavního typu nebo strádání způsobené kolektivní výchovou. Poté byly pod tento termín zařazeny i děti dlouhodobě hospitalizované v nemocnicích. Hospitalismus se může vyskytovat i u dětí v dětském domově, jelikož ty rovněž vyrůstají v ústavním zařízení (Langmeier, Matějček, 2011). Hospitalismus je dle Hartla a Hartlové (2009) pojem, do něhož náleží syndrom vývojových poruch, které vznikají následkem malého množství interakcí a podnětů v době umístění dítěte do zařízení. Hospitalismus souvisí i s poruchou přizpůsobení, která vzniká na základě významné životní změny, která je pro jedince něčím traumatická. Projevuje se

stavy úzkosti (Hartl, Hartlová, 2009). Nakonečný (1995) uvádí, že hospitalismus souvisí i s neuspokojující mateřskou láskou nebo její úplnou absencí. Ta podle Nakonečného (1995) vede k trvalému poškození osobnosti. Dítě poté vykazuje sklony k agresivitě, také selhává v sociálních vztazích a je citově labilní. Pod tento pojem se začaly řadit obecně všechny deprivace fyzické či psychické, za něž zodpovídá prostředí (Langmeier, Matějček, 2011).

Matoušek (1995) definuje hospitalismus odlišně než předešlí autoři. Z jeho definice je hospitalismus chápán jako jakýsi stav dobrého přizpůsobení na život v ústavu. Dítě si přivykne na režim a řád v zařízení. Přivykne si, že mu je tzv. podstrojováno, někdo mu vaří, žehlí, pere, vytváří mu denní program a víkendový plán aktivit. Dítě tak přivykne tomuto systému a poté není schopno se samo o sebe postarat, nedokáže se adaptovat na civilní život. Matoušek (1995) také poukazuje na problematiku redukce nároků a omezení podnětů na dítě, které může způsobovat například ztrátu zájmu o okolní svět a lidi v něm, zhoršenou schopnost komunikace anebo neúměrně dlouhý spánek.

Jsem na rozpacích, zda je hospitalismus v tomto pojetí pro dnešní dětské domovy rodinného typu aktuální. V dětských domovech, jak jsem byla svědkem, musí děti s určitými domácími pracemi pomáhat. K některým typům domácích prací děti povinovány nejsou, na druhou stranu mívají určený týdenní i víkendový program. Na podobném principu mohou fungovat i klasické rodiny, ve kterých může být situace mnohdy ještě horší než v dětských domovech. Dítě může být v rodině přehnaně zaopatřováno matkou, která dítěti dopřeje maximální komfort tím, že po něm v domácnosti nevyžaduje sebemenší drobné práce, protože si kupříkladu přeje, aby se dítě učilo do školy. Po absolvované praxi v dětském domově jsem toho názoru, že v dětských domovech nemusí nezbytně docházet k psychickému strádání. Viděla jsem, že vychovatelé jednali s dětmi individuálně a v rámci možností se snažili vždy vyhovět individuálním potřebám konkrétních dětí; v jiném zařízení tomu však může být jinak. Dětský domov je nicméně zařízením s řádem, děti nad sebou mají neustálý dohled a péče v dětském domově je strukturovanější než u biologické rodiny. Domnívám se, že některým dětem tento typ výchovy může být prospěšný, jiným nikoli. Umístěním dítěte do institucionální výchovy v raném dětství se zabývali van IJzendoorn a jeho kolegové (2011), kteří ve svém článku uvádí, že důkazy o zpomaleném fyzickém a psychickém vývoji důsledkem umístění dítěte do instituce nejsou nijak prokázány, tudíž lze o takových dopadech na dítě jen spekulovat. Van IJzendoorn a kol. (2011) uvádí, že se zatím dají zkoumat pouze společné rysy u dětí z rané ústavní péče. Avšak i přesto, že nepotvrzuje hypotézu, že jsou děti v ústavní péči ve svém vývoji opožděné, ilustruje příkladem dětí z ústavního zařízení, u nichž je zpomalen kognitivní vývoj, na druhou stranu však

upozorňuje na případy ústavů, kde dětský vývoj probíhal naprosto standardně a v pořádku. Dodal však, že je pro dítě určité prospěšné žít alespoň nějakou dobu v rodinném prostředí, než nastoupí do ústavního zařízení. Nejhorší vývoj pak podle van IJendoorna (2001) lze pozorovat u dětí, které byly do ústavního zařízení umístěny již před dvanáctým měsícem života a v péči ústavu setrvávají několik let. Šimíčková-Čížková s Novákovou (1990) potvrzují, že pokud je dítě citově deprivováno a nemá-li v ústavním zařízení ke komu citově přilnout (např. k sourozenci nebo empatickému vychovateli), vyvstává riziko narušení vztahu k lidem. Dítě si neosvojuje kladné citové vazby k lidem, a tak se upíná na neživé předměty. V budoucím dospělém životě se narušený vztah k lidem může posunout až k asociálnímu chování. Langmeier a Krejčířová (2006) ve své knize pozorují v našich dětských domovech do tří let děti, které vykazují jistou vývojovou opožděnost a významnější retardaci v řečové oblasti a sociálních dovednostech. Zdůrazňují, že dítě, které je včasné umístěno do péče náhradní rodiny, má velkou šanci tento deficit ještě dohnat.

Ve výzkumu, který se zabíral hodnotami dětí z dětského domova, Čížková s Novákovou (1990) zjistily, že děti z dětských domovů, které zažily během svého života pocit nedostatku, vybírají do svých budoucích imaginárních domovů věci, které jim scházely nejvíce. Příkladem věcí, u kterých děti z dětských domovů pocítovaly nedostatek, bylo jídlo, ošacení a také hračky. Výzkum se zakládal na porovnávání výsledků dětí z dětských domovů s dětmi z rodin. Zajímavým poznatkem je hierarchické umístění knihovny do imaginárního obydlí. Děti z rodin umísťují knihovnu v seznamu důležitosti na čtvrté nebo páté místo, zatímco dítě z dětského domova nepovažuje knihovnu za důležitý prvek v jeho obydlí, a tudíž je v jeho seznamu až na místě osmnáctém. Tento rozdíl vypovídá o odlišném přístupu k hodnotám věcného prostředí. (Šimíčková – Čížková, Nováková, 1990) Tímto zjištěním se dle mého názoru nabízí jedno z možných vysvětlení neuspokojených potřeb dle Maslowovy pyramidy – jelikož jsou děti z dětského domova neuspokojené v některých deficitních potřebách, nemají proto potřebu vlastnit knihovnu s knihami, aby si mohly číst.

5.1.2. Citová vazba

S psychickou deprivací jedince souvisí pojem citové vazby, který pro účely práce pokládám za patřičné – z důvodu limitace rozsahem práce alespoň okrajově – představit. Teorie citové vazby neboli teorie attachmentu byla poprvé představena psychiatrem Johnem Bowlbym a jeho spolupracovnicí Mary Ainsworthovou. Problémem u dětí z dětských domovů může být odloučení od pečující osoby a ztráta attachmentu s nejbližšími, které poté vede k citové deprivaci. Citové pouto je definováno jako emoční vazba, kterou jedinec

potřebuje, tudíž ji vyhledává a s určitými osobami udržuje. U dětí je tato citová vazba často skloňována především ve vztahu mezi matkou a dítětem, jelikož je takovýto vztah unikátní a významný pro zdravý vývoj dítěte. Dítě chápe vztah s matkou jako bezpečné útočiště, které mu poskytuje možnost být v bezpečí a zároveň prozkoumávat svět a v případě nutnosti se může u matky skrýt před nebezpečím (Kulísek, 2000). Bezpečná citová vazba je založena především na důvěře. Pokud nastane situace, kdy primární vztahová osoba, jež je dítěti nejbližší, není v blízkosti a nemůže mu tak uspokojit jeho potřebu emocionálního bezpečí, je dítě donuceno hledat osoby sekundární, u nichž by takovouto potřebu uspokojilo. Uspokojené dítě po této stránce v budoucnu navazuje bezpečné vztahové vazby a celkově je jeho schopnost navazovat vztahy s jinými osobami silnější.

Každému dítěti se ovšem uspokojení citových vazeb nemusí nutně dostat. Neuspokojené dítě pak vyrovnává s částečnou či úplnou citovou deprivací. Důsledkem částečné deprivace jsou například zvýšená potřeba po uspokojení lásky nebo touha po pomstě. Úplná deprivace může mít za následek ustrnutí psychického vývoje a neschopnost navazovat přímé emoční vztahy k jiným osobám. Takové dítě sice navazuje kontakty, nikoli však hluboké vztahy. Důsledkem deprivace ztrácí možnost navázat bezpečnou citovou vazbu, jelikož není nikdo, kdo by uklidnil jeho strach a pocit zoufalství. (Lečbych, Pospíšilíková, 2012).

Vazebné chování se dělí na čtyři druhy připoutání mezi matkou a dítětem. Existuje připoutání bezpečné a spolehlivé, které je považováno za optimální. Matka je pro potomka dostupná a její chování je pro něj srozumitelné. Úzkostně vyhýbavé, úzkostně vzdorující a připoutání dezorganizované nejsou již definovány mezi optimální vazby, nýbrž jako vazby pesimální.

Pokud je matka sice fyzicky přítomna u dítěte, ale nevěnuje se mu a nedává mu svou pozornost, dá se hovořit o úzkostně vyhýbavé vazbě. V tomto případě se dítě naučí odtažitosti vůči matce, jelikož se tímto obranným mechanismem samo chrání před zklamáním a buduje si odolnost pro vzdálený vztah mezi ním a matkou. Dalším příkladem nevhodné vazby je úzkostně vzdorující připoutání, které je typické pro ne zcela funkční a nepozornou matkou, která způsobuje tímto chováním u svého dítěte frustraci z nedostatečného kontaktu. Dítě si poté tento kontakt vynucuje například častým pláčem, který matku přiměje k větší vnímavosti. Takovéto dítě se po shledání s matkou po nějakém odloučení intenzivně rozpláče, jelikož ví, že tímto způsobem k sobě matku přivolá a bude moci její kontakt vytěžit na maximum. Dezorganizované připoutání je charakteristické závažným narušením vazby mezi dítětem a matkou. Obnovování vazby ze strany rodičů není

funkční. Výkyvy ve vztahu mezi rodičem a dítětem jsou pro dítě traumatizující. Tento typ vazby je charakteristický v rodinách, kde je dítě týrané nebo zneužívané. Dítě na matku po příchodu reaguje apaticky nebo naopak agresivně (Helus, 2015).

Ze své vlastní zkušenosti z praxe si vzpomínám na malého chlapce, který pochází z nefungující rodiny, ve které panovalo násilné chování. Dítě při návštěvě matky v dětském domově nejevilo žádný zájem o kontakt s ní. Chlapec při nástupu do domova a posléze i ve školce obracel svůj hněv vůči dětem, vychovatelům i pedagogům.

Petra Vrtbovská (2010) ve své knize popisuje několik typů dětských osudů a jejich citových vazeb. Jedním z takových typů jsou děti, které prožily rané dětství v ústavní péči. V knize popisuje děti, které se bohužel setkaly s brzkým odloučením od pečující osoby, a to v době prvních měsíců a let života. Tyto děti velice často trpí takzvaným „nulovým attachmentem“. Tento stav popisuje jako absolutní neutralitu dítěte k ostatním lidem. Dítě ostatní lidi vnímá jako objekty, které přicházejí a odcházejí. Samo s nimi komunikuje, užívá si s nimi okamžiky, ale nijak se nepoutá. Dítě rozvine náhradní mechanismy, jak přežít, ale jeho budoucí život v lidské společnosti bude obtížný.

Vrtbovská (2010) také zmiňuje případy dětí, které jsou odebrány bezprostředně po porodu, následně se mohou dostat zpět do péče biologické matky nebo náhradních rodičů. Naneštěstí však s velkou pravděpodobností stráví nějaký čas v kojeneckém ústavu, ve kterém jsou sice jejich fyziologické potřeby řádně uspokojeny, ale několikadenní či týdenní pobyt v nemocnici či v dětském centru bez matky se na tak malém dítěti okamžitě podepisuje a negativně ovlivňuje attachment.

„Dítě, které v raném dětství do pěti let nezažilo trvalé a bezpečné citové pouto s rodiči nebo primárním pečovatelem, má uloženou velmi rozdílnou zkušenost než dítě očekávané, přijímané a chované s péčí, zájmem a láskou.“ (Vrtbovská, s. 66, 2010) Vrtbovská (2010) k tomu také dodává, že dítě, které takové pouto nezažilo, jelikož bylo nechtěné, týrané, zanedbávané nebo opuštěné, prožívalo opakované a dlouhodobé traumatické zážitky, bude mít v paměti negativní vzpomínky. Takové dítě se vnitřně nastaví na to, že se musí spolehnout jen samo na sebe a bude nedůvěřovat světu, nepřijímat pomoc od ostatních lidí. Své rodiče bude vnímat jako neschopné ho ochránit a podpořit. Dítě bez bezpečné základny se samo cítí nehodné dobrých výkonů, podceňuje se a cítí se být zavrženíhodné (Vrtbovská, 2010).

5.1.3. Syndrom CAN

Funkční rodina zabezpečuje uspokojování vztahových potřeb a stability, resp. bezpečí a

jistoty, příkladem je ekonomická jistota a fyzické bezpečí (Jandourek, 2012; 2013). Dítě v prvních letech svého života vnímá rodinu jako celý svůj svět. Narodilo se do ní a v prvních letech nezná žádné jiné prostředí než to rodinné. Podle toho, jak se k němu rodina chová, rozlišuje, jestli je svět dobrý nebo špatný. Rodina dítě hodnotí a tím se dítěti dostává prvních zkušeností o tom, jak je vnímáno druhými lidmi, pomalu se vytváří jeho sebehodnota. Rodiče fungují jako vzory, které dítě napodobuje a chce se jimi v budoucnu stát. Rodiče na druhou stranu mívají od dítěte určitá očekávání. Může se stát, že je dítě jiné, než si rodiče vysnili. Pokud rodič nepřijme jinakost svého potomka, může jej začít urážet, podceňovat a srážet jeho sebedůvěru. V krajních případech se rodič může uchýlovat k různému patologickému chování v podobě týrání, zanedbávání nebo zneužívání dítěte vychovávající osobou. Takové projevy chování se řadí k syndromu CAN, tedy syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte (*Child Abuse and Neglect*). Vágnerová (2012, s. 593) tento syndrom definuje jako „*poškození tělesného, duševního i společenského stavu a vývoje dítěte, které vznikne v důsledku jakéhokoli nenáhodného jednání rodičů nebo jiné dospělé osoby.*“

Zanedbávání definuje Langmeier s Krejčířovou (2006) jako neblahý stav, který je zapříčiněn přehlížením potřeb dítěte a opomíjením povinností rodičů vůči němu. Zanedbávání zapříčiňuje zpravidla špatný tělesný i duševní vývoj. Do zanedbávání patří nezaopatření materiálních potřeb dítěte v podobě nedostatku ošacení a stravy, nezabezpečení hygieny a ochrany, ale i náležitého dohledu a dozoru nad volným časem dítěte a školní docházkou. Langmeier s Krejčířovou vyložili zneužívání v zásadě obdobně jako Asociace amerických školních poradců Lambie (2005). Na psychický vývoj působí přímé zanedbávání, které se vyznačuje nedostatkem péče o dítě, a poté i nepřímé zanedbávání – například výživa dítěte nevhodnými potravinami. Procházková (2005) dále rozlišuje zanedbávání citové, které definuje jako neuspokojování potřeb dítěte v citové oblasti a to tak, že dítě nemá uspokojený pocit, že k někomu a někam patří. Citové zanedbávání je také podle Procházkové (2005) vyznačováno absencí lásky a náklonnosti vůči dítěti. Dalším typem podle Procházkové (2005) je zanedbávání výchovy a vzdělání, které se vyznačuje neposkytnutím možnosti vzdělávat se a navštěvovat školu, jelikož je dítě například povinno starat se doma o mladší sourozence či provádět domácí práce. Dle Procházkové (2005) má takovéto zanedbávání za výsledek zaostávání. Vágnerová (2012) zmiňuje, že se nejčastěji stanou oběťmi zanedbávání děti, jež neumí svého rodiče zaujmout, jelikož jsou kupříkladu nevýrazné nebo pasivní. Také dítě znevýhodněné postižením může být pro rodiče zklamáním, s nímž se nedovede smířit, a tak si na tomto dítěti vybíjí vztek. Zanedbávání

dítěte se odráží na jeho psychickém stavu, tím se mimo jiné zhoršuje i školní prospěch a narůstá také porušování kázně ve škole (Langmeier, Krejčíková, 2006).

Pod syndrom CAN se rovněž řadí děti týrané. Obecně se řadí týrání do dvou kategorií, a to psychické a fyzické. Psychické týrání označuje Procházková (2005) jako chování, které vážně narušuje citový vývoj dítěte a jeho chování. Ponižování, zavrhování a verbální útoky na sebevědomí dítěte vyvolávají situace, kdy má dítě neustálý pocit strachu, který pochopitelně působí na dětský vývoj negativně (Procházková, 2005). K nejčastěji týraným dětem se řadí jedinci, kteří jsou nadměrně zatěžováni rodiči a tyto požadavky nejsou schopni plnit nebo kteří nerozumí požadavkům rodičů. Příkladem jsou děti úzkostné, které jsou svazovány svými obavami a rodiče tímto chováním provokují.

Do fyzického týrání řadí Orel (2012) nejen přímé fyzické ubližování, ale také absenci ochrany před takovýmto ubližováním. Příkladem takového chování je nečinně přihlížející matka, která nebrání své dítě před trýznivým chováním otčíma. Vágnerová (2012) uvádí, že fyzické týrání nezahrnuje pouze fyzické napadání dítěte, nýbrž do něj zahrnuje i odpírání jídla a odpočinku v podobě neustále přerušovaného spánku, který následně vede k vyčerpání. Dítě může být vlivem týrání deprivováno v oblastech citových a biologických potřeb. Vágnerová uvádí, že u týraných dětí se může vyskytovat apatie, neschopnost prožitku radosti, případně až jakékoli emoce. Citové prožívání dítěte se důsledkem týrání eliminuje či úplně vymizí, čímž dítě dosáhne určitého obranného efektu před emoční zátěží ze strachu. Pokud je u dítěte schopnost prožívání zachována, s velkou pravděpodobností bude jeho prožívání orientováno na strach a úzkost. Týrané děti jsou nedůvěřivé, ustrašené a pocítují ohrožení při kontaktu s lidmi (Vágnerová, 2012).

Sexuálním zneužíváním Vágnerová (2012) rozumí sexuální uspokojení sexuálního pudu dospělého prostřednictvím dítěte. Nejvíce jsou ohroženy dívky, které se vyznačují sekundárními pohlavními znaky nebo děti postižené či znevýhodněné, které jsou bezbranné a často nerozumí významu sexuální aktivity, tudíž je agresor lépe chráněn před prozračením (Vágnerová, 2012).

Domnívám se, že některému z výše uvedených typů patologického chování byla vystavena většina dětí z dětských domovů. Pamatuji si na malého chlapce předškolního věku v dětském domově, který pocházel z dysfunkční rodiny, ve které bylo násilí směřováno i na děti. Chlapec vykazoval stejné chování, o němž hovoří Langmeier a Krejčířová (2006), kteří uvádějí, že některé týrané děti se chovají vůči ostatním velmi agresivně, často jsou neklidné a jejich způsob hraní je dezorganizovaný. Chlapec byl agresivní k ostatním dětem, strkal do nich; kousal a škrábal vychovatelky do rukou.

Lambie (2005) apeluje na neblahé důsledky syndromu CAN. Ve svém článku uvádí statistické údaje. Riziko opakování školního ročníku je dokonce 25 % a pravděpodobnost, že týrané děti ukončí předčasně své studium, je 75 %. Statistické údaje jsou již staršího data, tudíž je přikládám pouze pro zajímavost nikoli jako relevantní údaj, jelikož se procentuální hladina mohla již změnit.

Na základě shora uvedeného lze shrnout, že děti, které jsou odebrány a rodiny, v níž strádaly, a následně přemístěny do ústavní péče, budou nadále strádat i zde. Tyto děti jsou do budoucího života špatně vybavené, jejich psychický vývoj je narušen a hrozí riziko, že se o sebe v budoucnosti nezvládnou postarat a uchránit se před zneužíváním. Pravděpodobnost recidivy, která spočívá v zanedbávání, týrání a zneužívání v rodině, psychické deprivaci v ústavním zařízení a zneužívání mimo ústav, je vysoká (Langmeier, Krejčířová, 2006).

VÝZKUMNÁ ČÁST BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

6. Kvalitativní výzkum

6.1. Cíl výzkumu

Ve výzkumné části této práce jsem si jako hlavní cíl stanovila zjistit, jaká je motivovanost žáků v dětském domově ke studiu; jaká je struktura jejich motivace a jaká jsou její specifika. Hlavním cílem tedy bude zjistit, jestli jsou žáci do vzdělávání zapálení a jestli mají potřebu se vzdělávat a případně jaká tato potřeba je, co je pro ni specifické, a to s ohledem na subjektivní vnímání oblasti motivace školních dětí, a také zda se rádi učí novým poznatkům, případně jakým a za jakých okolností. Za sekundární cíl si pak stanovuji zjistit, co děti z dětského domova podle jejich názoru ke studiu motivuje či naopak od něj demotivuje.

Cíle výzkumu jsem si stanovila na základě výše zmiňované podstoupené praxe.

6.2. Charakteristika zkoumaného souboru

Respondenty jsou dospívající z dětského domova v Novém Strašecí. Rozhovory s žáky probíhaly v dětském domově v Novém Strašecí. Dětský domov se nachází v obytné zástavbě. Jeho součástí je hlavní budova, ve které se nachází zázemí nepedagogických pracovníků (ředitelna, kancelář sociální pracovnice apod.) a dvě rodinné skupinky. V areálu je relativně nově vystavěn rodinný dům, ve kterém sídlí jedna z rodinných skupin. Dětský domov se pyšní velkým areálem, ve kterém mají děti možnost hrát týmové hry na sportovním hřišti, skákat na trampolíně nebo obývat prostornou zahradu plnou zeleně. V tomto zařízení pracuje třináct pedagogických pracovníků a pět pracovníků nepedagogických.

Respondenty jsem vybírala na základě toho, zda jsou žáky druhého stupně základní školy nebo žáky střední školy. Nejmladšími respondenty byli žáci 6. ročníku základní školy a nejstarší z respondentů byl student střední školy. S výběrem vhodného vzorku respondentů mi pomohl ředitel dětského domova, který měl dobrý přehled o tom, které děti navštěvují druhý stupeň základní školy a střední školu. Obecně jsem pro účely výzkumu vytvářela rozhovory s respondenty dospívajícími. Respondentů bylo celkem šest, z toho čtyři dívky a dva chlapci.

Stručná charakteristika respondentů:

1. respondentka: dívka., 8. ročník základní školy
2. respondentka: dívka., 2. ročník středního odborného učiliště

3. respondentka: dívka, 8. ročník základní školy
4. respondentka: dívka, 6. ročník základní školy
5. respondent: chlapec, 6. ročník základní školy
6. respondent: chlapec, 1. ročník střední školy s maturitou

6.3. Metoda výzkumu

Výzkumnou část chci pojmout kvalitativně. „*Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.*“ (Creswell 1998, s. 12, in Hendl, 2016)

Kvalitativní výzkum je založen primárně na zpracování kvalitativních dat. Výzkumník si na počátku určí výzkumné téma a s ním spjaté výzkumné otázky nebo hypotézy. Poté analyzuje data, která získal od respondentů pomocí určité metody, například pozorováním, z textů a dokumentů, rozhovorem s respondenty či audiozáznamy a videonahrávkami (Hendl, 2016).

Metodou pro získání dat bude v mém výzkumu interview neboli rozhovory s klienty dětského domova v Novém Strašecí. Počet respondentů je v kvalitativním výzkumu menší, tudíž budou jednotlivé rozhovory hloubkové. Rozhovor bude veden polostrukturovaným dotazováním. Takový rozhovor je charakteristický pro již předem vypracovaný seznam otázek, které tazatel může během rozhovoru doplnit o otázky, které jsou doplňující k obsahu odpovědí respondenta (Hendl, 2016).

Hloubkové rozhovory budou se souhlasem dotazovaných žáků nahrávány, poté přepsány a zpracovány pomocí otevřeného a axiálního kódování. Rozhovor je podepřen tematickými okruhy s otázkami uvedenými v Příloze č. 1.

6.3.1. Formulace výzkumných otázek

Pro zhotovení kvalitativního výzkumu jsem formulovala dvě výzkumné otázky, kterými jsou:

1. Jaká je motivace dětí z dětských domovů k učení?
2. Co nebo kdo dítě z dětského domova podle něj motivuje k tomu, aby se učilo a celkově vzdělávalo?

Na základě těchto výzkumných otázek následně zanalyzuji získaná data z rozhovorů.

6.4. Způsob provedení výzkumu

6.4.1. Sběr dat

Rozhovorů bylo celkem šest. Výzkum probíhal v letních měsících. To znamená, že všichni respondenti měli prázdniny, a proto se povětšinou nacházeli mimo dětský domov. Někteří z dotazovaných jeví lehké známky nezájmu o školní tematiku, jelikož si chtěli naplno užívat atmosféru prázdnin a neměli pomyšlení na školní záležitosti.

Každý jednotlivý rozhovor jsem vedla s respondentem v soukromí jeho pokoje nebo v prostorách společenské místnosti, která je v dětském domově označovaná za obývací pokoj.

Průběh rozhovorů byl pro zachování kvalitních dat zaznamenáván na záznamník a po skončení výzkumného rozhovoru přepsán. V průběhu rozhovorů jsem se plně věnovala pouze dialogu s respondentem, nic jsem si nezapisovala, abych do interview nepřinášela zbytečné rušivé elementy. Data získaná z nahrávek jsem přepisovala v soukromí, aby se sdělené informace nepředávaly dál a nepoškodily tak samotné respondenty. Několik dotazovaných respondentů vyjadřovalo neklid i přesto, že jsem se snažila vytvořit přátelskou atmosféru, ve které by se žáci mohli cítit komfortně. Některým z dotazovaných nebylo z počátku zaznamenávání na záznamník úplně příjemné. Snad proto, že při spuštění nahrávání nabyly dojem, že rozhovory budou posléze vyhodnocovány dalšími lidmi. Ujistila jsem je, že nahrávky uslyším pouze já a po přepsání vše smažu. I přes takové ujištění se mě několik dětí opětovně ptalo, jestli ho nebude poslouchat další osoba.

Jak bylo již několikrát zmíněno výše, v tomto dětském domově jsem byla dvakrát na školních praxích, tudíž jsem se s některými respondenty již znala lépe z minulosti. Někteří dotazovaní pro mě byli pouze známými tvářemi, které jsem letmo z praxí znala, ale více s nimi kontakt nenavázala, jelikož byli z jiné rodinné skupinky, než ve které jsem vykonávala své praxe. Myslela jsem si, že rozhovory se žáky, kteří mě již znají, budou uvolněnější a dotazovaný se více rozpovídá. Předchozí známost však na květnatost odpovědí respondentů neměla znatelný vliv. Zatímco nejdelší rozhovor s respondentkou č. 4, se kterou jsem se předtím nikdy neviděla, trval 19 minut a 43 sekund, tak nejkratší rozhovor s respondentem č. 6, se kterým jsme se již znali, pojal pouhých 10 minut a 56 sekund. Chlapci byli oproti dívkám zdrženlivější v projevu a méně sdílní.

Rozhovory s dětmi hodnotím pozitivně, jelikož jsem byla překvapená různorodým přístupem k dotazování. Je nasnadě, že každý z respondentů coby jedinečná osobnost podal kvalitativně i kvantitativně odlišný objem výstupních dat – někteří respondenti odpovídali

květnatě, při jednotlivých výzkumných otázkách měli potřebu se vyjádřit co výstižněji nebo dovedli odpověď lépe rozvádět.

6.4.1. Etické hledisko výzkumu

Respondenti byli o účast na výzkumu požádáni. Respondent účast na výzkumu mohl odmítnout již v počátku i kdykoli v průběhu spolupráce, také měl každý dotazovaný možnost odmítnout odpovídat na konkrétní dotazy, které jsem pokládala. Všichni respondenti, kteří s účastí na výzkumu souhlasili, byli poučeni o průběhu výzkumu. Každý z respondentů byl informován o zpracování dat a nahrávání jednotlivých rozhovorů se kterým všichni zúčastnění souhlasili. S nahrávkami jsem zacházela jako s diskrétním materiálem a po přepsání rozhovorů z mluveného slova do písemné podoby byly nahrávky smazány. Vzhledem k věku respondentů nejsou uvedena jména. Adolescenti jsou vedeni pouze pod číselným označením, aby byla zachována anonymita a účast ve výzkumu tak nepoškodila žádného účastníka. Na konci rozhovoru měl každý dotazovaný možnost doplnit, cokoli mu přišlo k rozhovoru důležité a nesdělil tuto informaci v průběhu.

6.5. Metoda vyhodnocení dat

V první fázi výzkumu jsem si stanovila výzkumné otázky a související podotázky, které by mi pomohly na výzkumnou otázku odpovědět. Rozhovory s respondenty jsem získala výzkumný materiál, který jsem ze záznamníku nejprve za pomoci Microsoft Word zpracovala z mluvené do psané podoby. Po vytvoření šesti rozhovorů a následném vytvoření přepsaných nahrávek jsem veškerý text několikrát četla a následně jsem ho analyzovala pomocí otevřeného kódování, které jsem vypracovávala v aplikaci Notability.

Otevřené kódování je považováno za jeden z velice efektivních prvních kroků při analýze kvantitativních dat (Švaříček, Šed'ová, 2010). Na základě tohoto kódování jsem v textu našla sekvence, které jsou podstatné pro mé výzkumné otázky. K těmto sekvencím jsem následně vytvořila otevřené kódy. Po dokončení otevřeného kódování jsem ve stejné aplikaci vytvořila kódování axiální.

Axiálním kódováním jsem získala kategorie, které podrobněji nastíním v další kapitole. Obecně se jedná o tato získaná témata: vnější motivace, vnitřní motivace, prestižní motivace, pozitivní a negativní třídní klima, lhostejnost, negativní psychické stavy dětí z dětského domova spojené se školní motivací a subjektivní pozitivní faktory školní motivace.

6.6. Výsledky výzkumu a jejich interpretace

6.6.1. Vnější motivace

Respondenti z dětského domova, kteří byli mými respondenty ve výzkumu, vykazovali převážně znaky vnější motivace. Objevovala se podpora od vychovatelů a jejich pozitivní motivace v podobě pochval, a také vnější motivace od pedagogů.

Učitelka mě pochválila a někdy i Monča [vychovatelka]. Jako když mě chválí, tak mi to učení pak přijde asi lepší, že bych zase chtěla pochválit. (respondentka č. 4)

V některých respondentech vyvolává vnější motivace, konkrétně pochvala od ostatních, určitou změnu v chování. Například respondentka č. 1 uvedla, že se na následující hodinu, kde byla pochválena pedagogem, více těšila. Pozitivní dle mého názoru je i skutečnost, že si to respondentka sama uvědomuje. Zároveň se v její výpovědi vyskytovaly prvky výkonové motivace.

Pan učitel na tělocvik, protože jsme házeli medicinbalem a byla jsem nejlepší z té třídy.

Jo jo [změnilo], víc jsem se asi na ten tělák těšila. I když mě tělocvik obecně baví, když tam děláme něco takovýho, co mi jde. I mě ten tělocvik uklidňuje, protože se tam cítím dobře na té hodině.

Dvě respondentky uvedly, že je sice někdo z vychovatelů nebo pedagogů někdy pochválil, ale na ně tato pochvala neměla významný vliv a nic se u nich pochvalou nezměnilo.

Respondentka č. 2: Na praxích mě pochválila mistrová.

Tazatelka A.: A změnilo se u tebe tím něco?

Respondentka č. 2: Ne.

Tazatelka A.: Máš z toho například alespoň radost?

Respondentka č. 2: Ne.

Respondentka č. 3 také uvádí, že pro ni chválení nemá žádný efekt.

Když se mi něco povede anebo za dobrou známku mě pochválí. Chválí mě paní učitelka nebo paní asistentka. Asi je to na stejno, nic se tím nezměnilo. (Respondentka č.3)

Respondentka č. 4 je pro školní výkony motivovaná trestem, resp. zákazem telefonu od vychovatelů, jelikož uvádí, že se snaží podat ve škole nejhůře výkon na známky stupně 3, aby jí nebyl zakázán mobilní telefon.

Vždycky si řeknu, že se to musím naučit, abych nedostala pětku, protože pak by se třeba mohlo stát, že nebudu moct mít mobil celý den. Tak se to vždycky chci naučit aspoň na tu trojku. (respondentka č. 4)

Z celkových šesti respondentů uvedlo pět žáků svůj vzor. Každý respondent

považoval za svůj vzor někoho jiného. Vzorem pro žáky je například paní učitelka, kamarádi, spolužačka, sestra nebo dokonce sportovní vzory.

Jó, to mám [vzor]. Zrovna moji spolusedící, co se mnou sedí v lavici. Ona mě furt motivuje, protože má dobrý známky. (respondentka č. 1)

Respondentka č. 1 také ve výpovědi uvedla, že ji k učení vede *úplně cokoli, třeba ti vychovatelé, nebo i kamarádi....* A také studuje z důvodu, citují: *„Abych se dostala na nějakou dobrou střední.“*

Respondent č. 6 na otázku ohledně svého vzoru uvedl:

Ve škole moc ne, ale ve sportu jo. Ve sportu je to z basketbalu Curry a ve volejbale je to Nishida, Ishikawa a Takahashi.

Respondentka č. 2 zpočátku odpověděla, že vzor nemá, po chvíli přemýšlení k výpovědi dodala: *„No, možná tak ségra. Ta je z té rodiny taková jediná normální, která udělala školu....i maturitu udělala.“*

Vzor respondentku č. 2 motivuje svým školním úspěchem.

Děti odpovídaly také na otázku, jestli existuje někdo, u něhož by byly rády, kdyby na ně byl pyšný za jejich školní výkony. Nejčastěji by je udělalo šťastnými, kdyby na ně byli pyšní rodiče. Toto přání měla polovina respondentů. Dalšími lidmi, o nichž by děti chtěly, aby na ně byli pyšní, jsou vychovatelé. Respondentka č. 1 uvedla, že by si přála, aby na ní byl pyšný bratr a spolužačka, která je jejím vzorem, viz výše.

Do této kapitoly zařadím zmínku o prestižní motivaci, která se vyskytovala u některých z respondentů a také o motivaci výkonové. Prestižní motivace se vyskytovala u poloviny respondentů. Respondent č. 6 zmiňuje, že je u něj dost časté, že se učí, jen aby byl lepší než ostatní a dodává: *Asi se neučím kvůli nikomu jinému. Ale když jsou ve škole třeba nějaká témata, tak si schválně vyhledám něco navíc, abych pak vyniknul.* Respondentce č. 1 slouží prestižní motivace jako nástroj pro zvednutí sebevědomí: *To ano, to jo, protože mi to jako ne, že přijde dobrý, jako že bych se tím vychloubala, ale že z toho mám dobrej pocit, že jsem lepší než někdo, nějaký spolužáci. (respondentka č. 1)*

6.6.2. Vnitřní motivace

Z rozhovorů bylo patrné, že jsou někteří dotazovaní motivovaní k dobrým školním výkonům i vnitřně. Projevy vnitřní motivace byly zastoupeny o poznání méně než projevy motivace vnější. Například u respondenta č. 5 jsem z rozhovoru nezaznamenala žádné znaky vnitřní motivace, respondentky č. 2, č. 3, č. 4 a č. 6 uváděly vnitřní motivaci v interview jen

okrajově, respondentka č. 1 naopak vykazovala znaky vnitřní motivace znatelněji. Příkladem projevené vnitřní motivace je u respondentky č.1 snaha o zlepšení svých školních výkonů.

... řeknu si, že čím lepší známka, tím líp pro mě, takže se snažím nějakým způsobem jako k tomu dojít, jakýmkoli způsobem

...ale snažím se ji [přípravu do školy] mít co nejlepší.

...snažím se to [školní výkon] vždycky zlepšit, když je to nějak hrozný.

Vzhledem k tomu, že jsem slibovala, že příští rok to bude lepší a je to horší, tak mě to docela mrzí, ale doufám, že to bude zase lepší příští pololetí. (respondentka č. 1)

Tato respondentka také vykazuje odpor ke špatným známkám, resp. nepříjemný pocit ze selhání, jelikož se poté necítí komfortně a chce mít ze známek dobré pocity.

Protože kdybych měla nějaký špatný známky, tak je to pro mě prostě blbý a necejtím se dobře. (respondentka č. 1)

Všichni z dotazovaných respondentů uvedli, že se učí kvůli sobě samým. To je ovšem v rozporu s tím, že mnozí výše uvedení uvádějí i jiné motivy. Výše uvedené motivy naznačují, že je motivace respondentů spíše komplexní a je složená z více faktorů.

Výkonovou motivaci jsem pozorovala u respondentky č. 1 a respondenta č. 6. Analýzou dat jsem zjistila, že dotazovaný č.6 touží po dobrém výkonu, snaží se učivo pochopit a vzdělat se. Například uvedl, že se učí hlavně z důvodu, že chce být více vzdělaný. Tuto touhu po vědění, resp. touhu po studiu dokládá i jeho snaha o pochopení učiva.

Když fakt nevím, tak jdu za učitelem, jestli by mi to znovu nevysvětlil anebo si to vyhledám.

(respondent č. 6) Respondentka č. 1 jevila výkonovou motivaci převážně v oblasti tělocviku, jelikož vypověděla, že v něm byla nejlepší ze třídy a baví ji, když na tělocviku dělají aktivity, u kterých se jí daří. Tělocvik jí navíc uklidňuje a cítí se na hodinách dobře.

6.6.3. Prostředí školy a dětského domova

V této kapitole zmiňuji spokojenost žáků s podmínkami pro učení v prostorách školy a dětského domova. Do této kapitoly také zařadím výpovědi ohledně třídního klimatu, který může ovlivnit kvalitu školní motivace.

Děti se jednoznačně shodovaly v tom, že se jim v dětském domově líbí a s podmínkami pro učení jsou spokojené. Pět ze šesti dětí má na učení klid a prostor. Pouze respondentka č. 4 uvedla, že ji občas ruší spolubydlíci.

Jenom někdy, když se chci učit, tak mi tam do toho mluví ---[jméno spolubydlící], která je se mnou v pokoji.

Ostatní respondenti vypovídají, že jsou s podmínkami k učení spokojeni ve škole i v dětském domově.

Ve škole to učí dobře a ve škole se učím sám. (respondent č. 6)

Nikdo mě nijak neotravuje, takže nic [by neměnil]. (respondent č. 5)

Mně tu nikdo neruší, když se učím, tak vždycky toho druhého, co tu máme, tak z pokoje vyhodí vychovatel. Tak tu mám klid. (respondentka č.1)

V této kapitole chci také zmínit třídní klima, které je pro spokojenost ve škole důležité. Třídní klima se mezi respondenty rozdělilo na pozitivní a negativní. Polovina respondentů byla ve své třídě spokojená, avšak druhá polovina nikoli. Respondenti č. 6, č. 3 a č. 2 hodnotili školní třídu a klima v ní spíše negativně.

Respondent č. 6 je prvním rokem na střední škole s novým kolektivem a uvádí: *Jó, na začátku jsem hodně přemýšlel [o změně školy], že mi tam nevyhovují ty lidi. Ted' je to ale v pohodě. Beru to tak, že tam prostě musím přežít s nima čtyři roky. Nebavím se s nima, no prostě mi přijde, že jejich humor není až tak vtipnej, jak by mohl bejt.*

Respondentka č. 2 a č. 3 se shodují, že jejich třídní kolektiv není úplně sjednocený a ve třídě se tvoří skupinky. Respondentka č. 3 se se svými spolužáky nebaví a do budoucna se s nimi ani nechce začít bavit. Respondentka č. 2 se ve svém třídním kolektivu také necítí komfortně, ale stejně jako respondentka č. 3 nechce kolektiv ani školu měnit.

Dobrá, protože jsou kamarádský. Když jsem přišla poprvé, tak se se mnou začali hned bavit. Taky se mi vůbec neposmívaj, prostě se navzájem vůbec neposmíváme. Baví se se mnou celá třída, kromě tří kluků. Ty ze sebe dělaj frajery a pruděj někdy. (respondentka č.4)

Je to s nima docela dobrý, myslím. Tak hlavně s klukama dobrý, s těma holkama je to takový, že se s nima tak nějak moc ani nebavím, že jo. (respondent č.5)

To se mi nikdy nestalo. Vzhledem k tomu, že se mnou vždycky vycházeli dobře. Myslím, že se mnou nikdy nebyl žádný problém. Protože když já k nim nebudu hnusná, tak oni nebudou ke mně. Tak si myslím, že to je v pohodě. ... velmi dobrý [vztah]. Myslím, že jsme všichni jako parta a rozumíme si tam. (respondentka č.1)

Jak je možné vidět na úryvcích z rozhovorů, tak druhá polovina respondentů je s třídním kolektivem spokojená. Uvádějí, že mají ve třídě přátelské vztahy a vzájemný respekt mezi sebou.

6.6.4. Lhostejnost

U respondentů z dětského domova byla zastoupena i lhostejnost, která se projevovala ve vztahu k učení a k povinnostem. Další lhostejný postoj respondentů se týkal například jejich reputace u učitelů, jelikož některým respondentům bylo jedno, jak o nich učitelé smýšlí. Respondent č. 6 uváděl v rozhovoru, že je lhostejný k tomu, když se na něj zlobí někdo z dospělých. Čtyři z respondentů byli lhostejní ke své pověsti v učitelském sboru. Nezáleželo jim na tom, co si o nich jejich učitelé budou myslet.

Ne, nijak mi na tom nezáleží, jako možná by mi bylo trochu líto, kdyby si mysleli něco, ale jako asi ne, je mi to jedno, co si myslejí. (respondentka č. 2)

Lhostejné chování se nejčastěji vyskytovalo v rozhovoru s respondentkou č. 2, která se lhostejně stavěla i k vypracovávání domácích úkolů. Když úkol nepřinesla, bylo jí to dle jejích slov jedno. Ke školním výkonům se stavěla netečně, jelikož uvedla, že pro zlepšení svého školního výkonu nedělá nic. V rozhovoru jsem se ptala na otázku, jak respondent řeší, když se mu ve škole někdy nedaří. Respondentka č. 2 odpověděla: *Kašlu na to. Hm, nic si neříkám, je mi to asi jedno. Prostě mi to nejde a co.* Tři z respondentů uvedli, že největší nuda ve škole je, že se učí.

6.6.5. Negativní psychické stavy dětí z dětského domova spojené se školní motivací

Negativními psychickými stavy jsem označila všechny projevy, v nichž adolescenti projevovali negativní postoj k učení, resp. všechny prvky ovlivňující respondenty v jejich školní motivaci. Uvedené projevy se vztahovaly k negativním psychickým stavům oslovených respondentů.

Příkladem takového negativního projevu, který se objevil ve výpovědi respondentky č. 2 je rezignace na školní výkon, kdy na otázku, kdy chtěla podat skvělý výkon a u jaké příležitosti to bylo odpověděla stroze: *Já nechci být dobrá.* Respondentka č. 2 také jevila znaky nízké ambice spojené se školním výkonem. Na druhou stranu dále uvedla, že zatajuje, pokud ve škole dostane špatnou známku a s nikým nemluví, jelikož je trochu smutná. V další otázce ohledně učení ze zvědavosti respondentka č. 2 uvedla: *Mě už nějak nic moc nezajímá.* Respondent č. 6 rezignuje, pokud mu něco ve škole nejde. Uvádí, že situaci dle jeho slov přežije. Respondentka č. 4 na otázku ohledně situace, kdy chtěla podat dobrý výkon a u jaké příležitosti to bylo, odpověděla: *No já moc takový situace nemám. Ono jako jednou jsem se trochu víc snažila, ale stejně mi to nešlo.* Pokud se žák setkal s neúspěchem, může do budoucna jít již demotivovaný nebo naprosto rezignuje. Z odpovědi respondentky je

znatelná demotivace po nepodařeném úsilí. Tato respondentka č. 4 prožila v dětství trauma ve své rodině, které školní motivaci může také do jisté míry ovlivnit, zvláště pokud není trauma zpracované. Respondent č. 5 uvedl, že se někdy ve škole nesoustředí a z toho důvodu se zhoršují jeho školní výsledky.

Některým z dotazovaných chybí školní zvědavost. Ve škole preferují zábavu namísto učení. Učení berou jako nutnou povinnost. Respondent na otázku ohledně učení ze zvědavosti odpověděl: *Ummm, nevím. No možná ta angličtina, ale jako nevím, jestli někdy chci něco vědět.*

6.6.6. Subjektivně pozitivní faktory školní motivace

Do této kategorie jsem uvedla všechny z rozhovorů zachycené faktory, o kterých si myslím, že jsou pro školní motivaci důležité a dokáží ji kladně ovlivnit. Prvním z faktorů kladného ovlivnění školní motivace je z mého pohledu zvědavost. Zvědavost se projevovala u dvou ze šesti respondentů.

Tak to je hodně věcí. Třeba když jsem hledal něco, co je tvrdší než diamant, tak jsem myslel, že je to karbon, kterej je, myslím, tvrdší desetkrát. Je dělanej v laboratoři. (respondent č. 6)

Asi ten přírodák. to mě celkem baví se učit, no. (respondent č. 3)

Respondenti také uvádějí, že mají oblíbené předměty, které je baví. Jsou jimi angličtina, tělocvik a také přírodopis. Respondentka č. 3 si přeje, aby v přírodopisu podala dobrý výkon a tudíž dostala hodnocení výborně. Pozitivním faktorem u školní motivace je spokojenost s vlastním školním výkonem. S ním jsou spokojené čtyři děti.

No, já si myslím, že dobře, že jsem neměl ani čtyřku ani pětku na vysvědčení, takže dobrý. (respondent č. 5)

Známky mám dobrý, takže asi dobrý. (respondentka č.2)

Respondentka č. 1 uvedla, že se jí daří: *...ne úplně dobře, ale snažím se to vždycky zlepšit, když je to nějak hrozný.*

Pozitivním faktorem, který může ovlivnit školní motivaci, je přemýšlení o budoucnosti. Nad budoucím povoláním se rozmýšlejí dvě respondentky, které jsou v osmém ročníku základní školy. Respondentka č. 1 uvedla v odpovědi ohledně toho, co ji vede k tomu, aby se učila, to, aby se dostala na dobrou střední školu.

6.7. Diskuze

V praktické části bakalářské práce jsem si stanovila dvě výzkumné otázky, na které jsem pomocí kvalitativního výzkumu našla odpovědi. **První výzkumná otázka zněla: *Jaká je motivace dětí z dětských domovů k učení?*** Každý z respondentů je originální osobnost, jelikož má jiné vlastnosti i jiné zkušenosti, a tak i každý rozhovor s dítětem byl jiný. Zásadní pro vytvoření motivace k učení je, aby děti měly uspokojené deficitní potřeby (Maslow, 2021). Domnívám se, že u některých z dětí bylo patrné, že jim chybí blízká osoba. Podle mého osobního názoru mají někteří z dotazovaných málo uspokojené vztahové potřeby, jelikož o svých rodičích vědí jen málo. Maslow (2021) popisuje vztahovou potřebu jako touhu někam patřit a uspokojit tak pocit sounáležitosti. Z rozhovorů bylo patrné, že děti o svých rodičích tolik nevědí a přejí si, aby na ně byli pyšní za jejich školní výkon. Votrubovská (2010) uvádí, že děti, které nezažily v raném dětství bezpečné citové pouto s rodičem, spoléhají pouze samy na sebe. Pokládám za důležité na tomto místě zmínit, že všichni z respondentů vykazovali známky chybějící blízké osoby. Nejbližšími osobami by pro dítě, dle mého názoru, měli být rodiče. Děti, se kterými jsem vedla rozhovor, nevěděly, jakou školu mají jejich rodiče vystudovanou nebo kde pracují. Respondentka č. 3 odpovídala na tuto otázku velice obecně „*Táta něco opravuje, takže je něco jako opravář...*“ Někteří respondenti odpověděli, že jednoho z rodičů dokonce vůbec neznají. Domnívám se, že ve školní motivaci hrají roli také špatné citové vazby s rodiči. Podle Maslowa (2021) je důležité uspokojit vztahové potřeby. Dítě potřebuje někam patřit a chce cítit od blízkých lásku. Pokud se mu uspokojení této potřeby (viz výše v kapitole Maslovova pyramida potřeb, vztahové potřeby) nedostává, pak potřeba po seberealizaci může být u dítěte snížena. Votrubová (2010) uvádí, že děti s pesimální citovou vazbou nedůvěřují tomu, že jsou samy hodné dobrých výkonů, cítí se jako špatné a zavrženíhodné. Myslím si, že dětem může blízkou osobu alespoň částečně nahradit například vychovatel.

V předchozí kapitole je patrné, že se respondenti protínají ve stejných tématech různě. Každé dítě je motivováno jinak a z jiných důvodů. Obecně se dá z rozhovorů uvést, že jsou žáci motivováni velkou měrou z vnějšího okolí. Respondenti jsou povzbuzeni svými vychovateli, kteří se jejich výkon snaží oceňovat, dostávají za dobrý výkon drobné dárečky a také jim pomáhají se školní přípravou. Pokud dítě něčemu nerozumí, má možnost se na svého vychovatele obrátit. Děti uváděly, že mají od vychovatelů v oblasti školního vzdělávání velkou podporu. Myslím si, že je důležité, že respondenti mají někoho, na koho se mohou v případě potřeby obrátit. Jsou to vychovatelé, kteří dětem každodenně pomáhají. Mladší respondenti uváděli, že se s nimi vychovatelé učí, když něčemu nerozumí, nebo je

zkoušejí. Ze svého osobního pohledu hodnotím vnější motivaci u dětí z dětského domova jako důležitou, jelikož jim podle mého názoru může dát tento typ motivace možnost zažívat pocit, že někomu záleží na tom, jak se jim ve škole daří.

Stránská a Blažková (2001) rozdělují školní činnost podle několika aspektů. U respondentů jsem zaznamenala převážně dvě oblasti, a to afektivní a kognitivní oblast školní motivace. Afektivní oblast školní motivace se vyznačuje emočními motivy (Stránská, Blažková, 2001). Jedná se o ztotožnění se s požadavky a přáními někoho z okolí. Afektivní oblast školní motivace je dle mého názoru u dětí zjevně zastoupená, jelikož za toho, koho si přejí, aby na ně byl pyšný za jejich školní výkony, označovaly někoho z blízkého okolí, na kterém jim osobně záleží. Byl to například bratr respondentky č.1 nebo konkrétní vychovatelka u respondentky č. 3.

Také shledávám velice pozitivním, že uvádí pět ze šesti dotazovaných svůj vzor, ke kterému vzhlíží. Vzorem jsou pro respondenty kamarádi, spolužačka, sestra, sportovec či paní učitelka. Respondentka č. 4 v rozhovoru uvedla, že by chtěla být stejně chytrá jako její paní učitelka.

U respondenta č. 6 byla patrná motivace morální (Pavelková, Fencel, 1997), když v rozhovoru uvedl, že učení vnímá jako povinnost. Také na druhou stranu v rozhovoru vypověděl, že je někdy zvědavý a sám si vyhledává zajímavé informace. Uvedl také, že školní látku chce pochopit. Žádostivost po poznání a chápání je vnímána jako kognitivní motivace (Pavelková, Fencel, 1997; Stránská, Blažková, 2001). Maslow (2021) potřebu poznávat a rozumět nazývá metapotřebou, která je uspokojována v hierarchii potřeb až mezi posledními, tedy až po všech nižších potřebách. Tímto příkladem respondenta chci poukázat na Maslowův názor, že dítě v ústavní péči přestane rozvíjet svou zvědavost, opravdu neplatí na každého klienta ústavního zařízení. Ústavní péče skýtá riziko nerozvíjení zvědavosti. Respondent č. 6 je příkladem dospívajícího v dětském domově, který i přesto, že vyrůstá v ústavní péči, zvědavý je.

Část respondentů byla i vnitřně motivována. Vnitřní motivace se nedá kvantitativně měřit, proto není vhodné o některých respondentech tvrdit, že byli vnitřně motivováni hodně či málo. Spíše se jedná o to, zda se prvky ve výpovědích respondentů objevily či nikoli. Pozitivním zjištěním je, že se u některých respondentů vnitřní motivace objevuje, ať už v menším či větším zastoupení, jelikož, jak dokládá Pavelková s Fenclem (1997), je vnitřní motivace pro děti důležitá i v budoucím životě.

V rozhovorech se také objevovaly projevy lhostejnosti ke školnímu výkonu a vzdělávání. Většina respondentů svými výpověďmi naznačila, že jsou v určitých situacích

lhostejní k učení, chtějí učivo rychle odbýt a jsou lhostejní k povinnostem. Domnívám se, že tento přístup může souviset s negativními psychickými stavy, které mohou vést k uvedeným postojům. S ohledem k výše uvedené Maslowově pyramidě potřeb je možné, že žáci neměli uspokojené potřeby nižší, tudíž nebyli motivováni k uspokojování studijních potřeb. Respondentka č. 2 v rozhovoru na otázku ohledně potřebě zvědavosti uvedla: *Mě už nějak nic moc nezajímá*. Pokud by tento výrok vyjadřoval dívčin trvalý stav, mohlo by se jednat o jeden ze symptomů deprese. Myslím si, že nemotivovanost a rezignace může souviset mimo jiné i s potřebou vyhnout se neúspěchu, kterou uvádí Chýlová a kol. (2012). Pokud dítě již několikrát v dětství selhalo, jeho potřeba se neúspěchům vyhýbat se projeví ve vyšším věku.

Druhá výzkumná otázka se zabývala subjektivním pohledem na to, kdo nebo co děti motivuje. Zněla takto: *Co nebo kdo dítě z dětského domova podle něj motivuje k tomu, aby se učilo a celkově vzdělávalo?*

U poloviny respondentů se objevovaly prvky prestižní motivace, která je stimulovala k učení. Pavelková a Fencel (1997) potvrzují, že prestižní motivace může být jednou z příčin učení. Výpovědi některých respondentů naznačovaly, že se chtějí podle nich vyvýšit nad ostatní. Já sama si myslím, že prestižní motivace pro tyto žáky může být nástrojem pro zvýšení sebevědomí. To dokládá i výpověď respondentky č. 1, která uvedla, že se nikterak nemá v plánu nad ostatními spolužáky vychloubat, nicméně je jí pocit, že je lepší než ostatní spolužáci, příjemný. Jelikož tři ze šesti dotázaných zamítali jakékoli projevy prestižní motivace, usuzuji, že je každý žák motivován něčím jiným a každý žák se vzdělává z jiného důvodu. Nedá se tedy podle mého názoru vyjmenovat výšeč důvodů, kvůli kterým se všechny děti učí a jsou motivovány pro další vzdělávání.

Dalším z možných motivačních faktorů, které uváděli respondenti, je smýšlení o budoucnosti. Respondentka č. 1 a respondentka č. 2 jsou v 8. ročníku základní školy a přemýšlí o navazujícím vzdělání. Důvodem, proč zlepšovat školní výkon, je pro ně vidina dobré budoucí školy, na kterou by se chtěly dostat. Na otázku, co respondentku č. 2 vede k tomu, aby se učila, odpověděla: *Abych se dostala tam, kam chci...chci na aranžéra*. Respondentka č. 1 odpověděla: *Abych se dostala na nějakou dobrou střední a abych se cítila i kvůli tomu dobře. Protože kdybych měla nějaký špatný známky, tak je to pro mě prostě blbý a necejtím se dobře*. Z této odpovědi je patrné, že respondentka č. 1 se učí převážně kvůli dobrým známám, které jsou pro ni důležité z důvodu dobrého pocitu ze svého výkonu i sebeúcty a také pro budoucí střední školu. Respondentka č. 2 odpověděla na stejnou otázku, že se učí, protože sama chce a také proto, že musí, aby dokončila střední odborné učiliště.

Myslím si, že by se tyto výroky daly zahrnout do oblasti efektivní školní motivace, která dle Stránské a Blažkové (2001) souvisí s vlastním úsilím podávání výkonů z důvodu pochopení vlastní úlohy ve společnosti. Kombinace „musím“ a „chci“ se již objevila také u dotazovaného č. 6 a může souviset i s jeho věkem, s určitou mírou zralosti, včetně té emoční, kterou žáci na základní škole ještě nemají. Respondent č. 6 na otázku: *Co tě vede k tomu, aby ses učil(a)?*, odpověděl: *Být víc vzdělaný*. Tento respondent studuje střední školu s maturitou, chce se stát vojákem a jako jediný ze sourozenecké skupiny si přál zůstat v dětském domově. Myslím si, že konkrétně tento žák si význam vzdělání uvědomuje, a i přes nepříznivé dětství se snaží dosáhnout svého cíle.

Důležité je v této části bakalářské práce zmínit, že nelze všechny zde uváděné důvody, proč se děti učí, generalizovat. Každý z respondentů uváděl jiný druh motivace k učení, respondenti i jinak reagovali na vnější motivaci, někteří z respondentů byli vnitřně motivovaní k učení, jiní nikoli. Bohužel nelze aplikovat všechny druhy popisovaných motivací na všechny respondenty a obecně ani na děti z dětských domovů. Toto zjištění by mohlo pomoci pedagogům a vychovatelům, kteří s klienty dětského domova pracují. Myslím si, že je důležité, aby každý pedagogický pracovník pracoval s takovým klientem individuálně, jelikož, jak bylo zjištěno výzkumem, každý žák má strukturu motivace jinou a je klíčové poznat, co ho povzbuzuje a co naopak nikoli. Pochvala se jeví jako skvělý nástroj, jak žáka povzbuzovat, ale jak vyplynulo z výpovědí, někteří z respondentů v pochvalě žádný efekt nespatovali, proto je důležité přistupovat ke klientovi individuálně a zjistit, jaký způsob povzbuzení je pro něj nejlepší. Z výzkumu také vyplynulo, že byl u některých z respondentů zastoupen lhostejný postoj k učení. Pokud lhostejnost k učení zastíní školní motivaci natolik, že dítě k učení není motivováno ničím, myslím si, že by kromě individuální práce s vychovatelem dítěti pomohla také spolupráce i s jinými odborníky, například pomoc psychologa či psychoterapeuta.

V této části práce je také důležité uvést limity výzkumu. Za velký limit výzkumu považuji pozdní začátek s výzkumem. Výzkum jsem začala provádět až na začátku léta a v počátku letních prázdnin. To se dle mého názoru odrazilo i ve výpovědích respondentů, jelikož někteří z nich byli již naladěni na prázdninovou atmosféru a do školního tématu se jim moc nechtělo vracet; nadto se tato skutečnost promítla i v celkovém počtu respondentů. Myslím si, že kdyby byl výzkum prováděn v období, kdy děti chodí do školy, bylo by to lepší. Děti se nechtěly moc zdržovat s odpověďmi, jelikož chtěly naplno trávit čas prázdninovými aktivitami. Dalším limitem práce byl podle mého názoru ostych dětí při nahrávání na diktafon, který některé z nich rozrušoval i přesto, že jsem je uklidnila, že je

nebude poslouchat nikdo jiný nežli já, některým žákům nebylo nahrávání komfortní. Některé z dětí mohly tak být v důsledku studu ovlivněny co do spontánnosti své výpovědi. Domnívám se taktéž, že je velmi těžké zaujmout adolescentního respondenta natolik, aby odpovídal v květnatých souvětích, navíc když bylo tématem rozhovoru vzdělávání a škola. To se bohužel stalo jen v jednom případě, kdy byla respondentka schopna podat rozsáhlé odpovědi o její školní motivaci. Ostatní respondenti odpovídali stroze.

7. Závěr

V této bakalářské práci jsem se zabývala školní motivací dětí z dětského domova. Práci jsem rozdělila na teoretickou a praktickou část. V části teoretické jsem vysvětlila hlavní důležitá hlediska související se školní motivací a charakterizovala jsem děti z dětského domova. Část praktická se zabývala kvalitativním výzkumem, ve kterém byly stanoveny dvě otázky. Na tyto otázky jsem odpověděla ve výzkumné diskuzi.

Každý žák z dětského domova je motivován k učení jinak a z jiných důvodů. Je velice složité a zřejmě nemožné uvést společné důvody, které by obecně vzato platily pro všechny děti žijící v dětském domově. Tito žáci často zažily traumatizující situace, pocházejí z velmi složitých a nestabilních rodin, a i kvůli neochotě obšírněji hovořit je velmi těžké hodnotit jejich motivaci k učení. Rozhovory s dospívajícími jsem především zjistila, že nelze generalizovat.

V počátku tvorby bakalářské práce a po předchozí praxi jsem byla skoro přesvědčená, že děti motivované nejsou vůbec, škol je příliš nezajímá a mají úplně jiné priority. S postupným pročitáním odborné literatury a vytvářením výzkumu jsem zjistila, že není možné zobecňovat školní motivaci žáků z dětského domova pouze po absolvování jedné či dvou krátkodobých praxí, při kterých praktikant nestihne pochopit předmětnou problematiku komplexně.

Z analýzy dat jsem zjistila, že žáci vykazují určitý druh motivace, která souvisí s motivací školní. Respondenti byli motivovaní vnějšími podněty. Překvapivým zjištěním pro mě bylo, že jsou i respondenti, kteří jsou motivovaní vnitřně. Z analýzy výzkumu není možné odpovědět na mé výzkumné otázky žádnou obecnou odpovědí, která by platila na všechny respondenty, nicméně výzkum ukázal, že každé dítě má nějaký důvod pro učení.

Seznam použité literatury

1. CRESWELL, J. W. 1998. *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks: Sage Publications.
2. DVOŘÁK, Dominik. 2005. *Efektivní učení ve škole*. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-556-3.
3. FONTANA, David. 2014. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vydání čtvrté. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0741-2.
4. HABART, Tomáš, JANSKÁ, Iva. 2011. ed. *Pojďte do školy!: nerovné šance na vzdělávání znevýhodněných dětí*. Praha: Člověk v tísní (společnost). ISBN 978-80-87456-19-4.
5. HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. 2009. *Psychologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-569-1.
6. HELUS, Zdeněk. 2018. *Úvod do psychologie. 2.*, přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4675-3.
7. HENDL, Jan. 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.
8. HORVÁTOVÁ, Rena. *Šéfredaktor časopisu Zámeček Lukáš Kotlár: Rád bych inspiroval mladé Romy, aby se nebáli jít za svými sny* [online]. Český rozhlas: O Roma vakeren, ©2022 [cit. 1. 4. 2022]. Dostupné z: <https://radiozurnal.rozhlas.cz/sefredaktor-casopisu-zamecek-lukas-kotlar-rad-bych-inspiroval-mlade-romy-aby-se-8666799>
9. HROZKOVÁ, Ivana. 2014. Jak strategicky na strategické učení. *Komenský: časopis pro učitele základní školy*. Olomouc: Jan Havelka, 1873-, **139**(1), 26-30. ISSN 0323-0449.
10. CHÝLOVÁ, Hana, Pavla RYMEŠOVÁ a Luděk KOLMAN. 2012. Motivace lidského chování – vývoj a přehled základních pojetí: Motivation of human behaviour – its development and basic principles = Motivation des menschlichen Verhaltens – Entwicklung und Übersicht der grundlegenden Ansätze. *Psychologie pro praxi*. Praha: Karolinum, **47**(3-4), 71-82. ISSN 1803-8670.
11. van IJzendoorn, M. H., Palacios, J., Sonuga-Barke, E. J. S., Gunnar, M. R., Vorria, P., McCall, R. B., Le Mare, L., Bakermans-Kranenburg, M. J., Dobrova-Krol, N. A., & Juffer, F. (2011). I. CHILDREN IN INSTITUTIONAL CARE: DELAYED DEVELOPMENT AND RESILIENCE. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, **76**(4), 8–30. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/41408755>

12. JANDOUREK, Jan. 2012. *Slovník sociologických pojmů: 610 hesel*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3679-2.
13. JANDOUREK, Jan. 2013. *Úvod do sociologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-749-3.
14. JEDLIČKA, Richard. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada, 2015. Psyché. ISBN 978-80-247-5447-5
15. KALEJA, Martin. 2013. *Etopedická propedeutika v inkluzivní speciální pedagogice*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7464-396-5.
16. KOTLÁR, Lukáš. 2013. Dětský domov беру jako šanci. *Romano vodi = Romská duše*. Praha: Vojtěch Lavička, 11(7-8), 14-16. ISSN 1214-8660.
17. LAMBIE, G. W. (2005). Child Abuse and Neglect: A Practical Guide for Professional School Counselors. *Professional School Counseling*, 8(3), 249–258. <http://www.jstor.org/stable/42732466>
18. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. Psyché. ISBN 80-247-1284-9.
19. LANGMEIER, Josef a Zdeněk MATĚJČEK. 2011. *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Karolinum,. ISBN 978-80-246-1983-5.
20. MASLOW, Abraham Harold. 2021. *Motivace a osobnost*. Přeložil Pavla LE ROCH. Praha: Portál. Klasici. ISBN 978-80-262-1728-2.
21. MATĚJČEK, Zdeněk. 1999. *Náhradní rodinná péče: Průvodce pro odborníky, osvojitele a přestouny*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-304-8.
22. MATOUŠEK, Oldřich. 2008. *Slovník sociální práce*. Vydání 2., přepracované. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-368-0.
23. NAKONEČNÝ, M. 1996. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0592-7.
24. NAKONEČNÝ, Milan. 1995. *Lexikon psychologie*. Praha: Vodnář. ISBN 80-85255-74-X.
25. PAVELKOVÁ, Isabella, 2002. *Motivace žáků k učení: perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, ISBN 80-7290-092-7.
26. PAVELKOVÁ, Isabella a Miloslav FRENCL, 1997 . *Motivace žáků k učení. Pedagogika*. 1997, 47(4), 329-345.
27. PLHÁKOVÁ, A. 2021. *Motivace a osobnost [recenze]*. *E-psychologie*, 15(3), 43-45. Dostupné z: <https://doi.org/10.29364/epsy.417>
28. PLHÁKOVÁ A. 2003. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1499-3.

29. PROCHÁZKOVÁ, Jana. Dítě se syndromem CAN. In: *Pedagogicko-psychologické poradenství I: vybrané problémy*. Praha: Univerzita Karlova, 2005, 2005, s. 167-179.
30. SLANINOVÁ, Romana. Projekt podporuje teenagery z dětských domovů. *Týdeník školství*. Praha: Sofiprin, 2017, **25**(28), 5. ISSN 1210-8316.
31. STRÁNSKÁ, Zdenka a Helena BLAŽKOVÁ, 2001. Motivace žáků k učení. In: *Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity. Roč. 49. Ř. psychologická (P). Č.5. Annales psychologici.*: Brno, Masarykova univ.
32. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka a Ivana NOVÁKOVÁ. Hodnoty dětí z dětských domovů. *Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1990-, **3**(1), 36-40. ISSN 1211-2720.
33. VÁGNEROVÁ M. 2016. *Obecná psychologie: dílčí aspekty lidské psychiky a jejich orgánový základ*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-3268-1.
34. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0225-7.
35. VÁGNEROVÁ, Marie. 2004. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, ISBN 80-246-0841-3.
36. VRTBOVSKÁ, Petra S. *O ztraceném dítěti & cestě do bezpečí: attachment, poruchy attachmentu a léčení*. Tišnov: Scan, 2010. ISBN 978-80-86620-20-6.
37. zákona č. 109/2002 Sb. o výkonu ústavní nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních – znění od 01.01.2014
38. ČESKO. Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů – znění od 1. 1. 2014. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2023 [cit. 11. 4. 2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2002-109#f2299302>
39. ČESKO. Zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) - znění od 1. 2. 2022. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2023 [cit. 14. 4. 2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#p181>
40. ČESKO. Zákona č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů – znění od 1. 1. 2014. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2023 [cit. 11. 4. 2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2002-109#f2299302>

Příloha č.1

1. Jaká je motivace dětí z dětských domovů k učení?

Školní příprava a názory na školu

1. Mohl(a) bys popsat, jak vypadá tvoje příprava do školy?
2. Když se ti nechce učit, co děláš pro to, abys to zvládl(a)?
3. Vzpomeneš si na situaci, kdy jsi opisoval(a) od spolužáků? Co tě k tomu vedlo?
4. Jakým způsobem se učíš na písemky?
5. Popiš mi, co ti nejvíc při učení pomáhá, aby sis například zapamatoval učivo.
6. Popiš mi, co děláš, když zapomeneš vypracovat domácí úkol včas.

Názory na školu

1. Co je pro tebe ve škole největší nuda?
2. Co tě naopak ve škole baví?
3. Jak si myslíš, že se ti ve škole daří?
4. Jaké máš podle tebe známky? Jsi s nimi spokojený, nebo by sis chtěl nějaké známky vylepšit?

Třídní/ školní klima

1. Nastala někdy situace, kdy jsi se ve své třídě nebo své škole necítil(a) dobře a chtěl jsi přestoupit na jinou? Pokud ano, z jakého důvodu?
2. Jaké to je se spolužáky ve třídě? Jaké s nimi máš vztahy?

Zázemí a klima v dětském domově

1. Co a jak by pro tebe mohlo zlepšit podmínky pro učení ve škole a v dětském domově?
2. Nutí tě někdo do toho, aby ses učil nebo je to čistě jen na tobě?
3. Pomáhají ti s přípravou do školy vychovatelé? A pokud ano, s čím a jak ti pomůžou?

Vnitřní motivace ke studiu

1. Pokud ti to ve škole nejde (např. nerozumíš učivu), čím si myslíš, že to je? Co děláš pro to, aby se to změnilo?

2. Co tě vede k tomu, aby ses učil(a)?
3. Jak řešíš, když se ti ve škole někdy nedaří? Co si v té chvíli říkáš? Co ti pomáhá tu situaci překonat?
4. Popiš situaci, kdy jsi chtěl(a) ve škole podat skvělý výkon a u jaké příležitosti to bylo?

Vnější motivace ke studiu

1. Popiš mi situaci, kdy tě někdo za tvůj školní výkon pochválil a kdo to popřípadě byl? Změnilo se tím u tebe něco? (příprava do školy, přístup k učení, vztah ke školním věcem)

Co nebo kdo dítě z dětského domova motivuje k tomu, aby se učilo a celkově vzdělávalo?

Budoucnost

1. Jaké by ses chtěl(a) věnovat v budoucnu profesi?
2. Je k této profesi důležité mít vystudovanou školu nebo se vyučit?
3. Jakou školu mají vystudovanou tvoje rodiče?

Podpora od okolí

1. Máš někoho jako svůj vzor, který tě motivuje k tomu, aby ses ve škole snažil? Pokud ano, kdo to je a z jakého důvodu je to tato osoba?
2. Jsi za hezké známky odměněn(a)? Pokud ano, v jaké podobě? Dělá ti to radost?
3. Vzpomeneš si na situaci, kdy jsi svým výkonem udělal někomu radost? Jaký jsi z toho měl pocit?
4. Popiš, jak se cítíš, když se na tebe někdo z dospělých zlobí.
5. Existuje někdo, u něhož bys rád(a), aby byl na tebe za školní výkony pyšný? Kdo to je?
6. Vzpomeneš si, že by ses někdy učil(a) jen kvůli někomu jinému? Co to bylo za situaci?

Prestižní motivace

1. Stává se ti, že se něco učíš jen proto, abys byl lepší než ostatní?
2. Vzpomeneš si na situaci, kdy jsi záviděl(a) spolužákovi lepší známku nebo že mu celkově například nějaký předmět jde lépe než tobě?

Výkonová motivace

1. Popiš situaci, kdy ses učil něco jen čistě ze zvědavosti, resp. proto, že jsi to chtěl(a) sám(a) vědět.
2. Co ti přináší úspěchy ve škole?
3. Co se stane, když ze školy přineseš špatnou známku?
4. Jak se cítíš, když takovou špatnou známku dostaneš?

Motivace od učitelů

1. Jací jsou učitelé na vaší škole?
2. Který z učitelů ti přijde nejsympatičtější? A čím to podle tebe je?
3. Jak ti záleží na tom, co si o tobě myslí učitelé?

Na závěr bych ti chtěla moc poděkovat za rozhovor a tvůj čas. Pokud tě ještě k nějaké otázce něco napadá, nebo mi chceš ještě něco k tomuto rozhovoru doplnit, budu ráda.