

UNIVERZITA KARLOVA

FILOZOFICKÁ FAKULTA

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Bc. Jana Štěpánková

**Motivační a zájmový potenciál volnočasových aktivit z pohledu
vychovatelů dětského domova se školou**

**Motivational and interest potential of leisure activities from the point
of view of educators of children's home with school**

Praha 2021

Vedoucí práce: doc. PhDr. Jitka Lorenzová, Ph.D.

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala doc. PhDr. Jitce Lorenzové, Ph.D. za odborné vedení, podnětné a cenné rady a čas při vedení mé diplomové práce. Dále chci poděkovat všem pracovníkům dětského domova se školou, kteří byli součástí mého výzkumu.

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem svou diplomovou práci, Motivační a zájmový potenciál volnočasových aktivit z pohledu vychovatelů dětského domova se školou, vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne

.....

Jana Štěpánková

Abstrakt

Diplomová práce je zaměřena na motivační a zájmový potenciál volnočasových aktivit dětí v dětském domově se školou. Vychází z předpokladu, že pro děti, které mají nařízenou ústavní výchovu nebo uloženou ochrannou výchovu, je velmi důležité smysluplné využívání volného času a pestrá nabídka volnočasových aktivit. Práce je teoreticko-empirického charakteru. Jejím cílem je zjistit, jakým způsobem koncipují vychovatelé dětského domova se školou přípravu na odpolední a víkendový program, aby děti dokázali zaujmout, rozvíjet a motivovat je ke smysluplnému využívání volného času. Dílčími cíli je zjistit, jak motivují děti, aby se aktivně podílely na programech připravených vychovateli a jak vychovatelé hodnotí efektivitu této motivace. Teoretická část práce vychází z analýzy odborné literatury a rešerše výzkumů provedených na uvedené téma. V jednotlivých kapitolách se blíže zabývá charakteristikou dětského domova se školou a dalších zařízení, kde jsou umístěny děti, jež mají nařízenou ústavní nebo ochrannou výchovu. Jsou zde popsány důvody umístění dětí do tohoto typu zařízení, charakterizována kategorie volného času a aktivity provozované ve volném čase vhodné pro děti umístěné v ústavní výchově. Dále je definován pojem motivace a její smysl v rámci plnohodnotného využívání volného času dětí, stejně jako role vychovatele v tom, aby učil děti smysluplně a plnohodnotně trávit volný čas. Empirická část je realizována na bázi kvalitativní metodologie, konkrétně formou polostrukturovaných rozhovorů s vychovateli z vybraného dětského domova se školou. K hlavním výsledkům výzkumu patří to, že oslovení účastníci se snaží připravovat dětem pestrý a zajímavý program. Ten realizují takovým způsobem, aby se mohly zapojit všechny děti, i když to v některých případech není úplně možné. Významnou roli zde hraje vliv motivace, kdy ve většině případů převládá vnější motivace nad vnitřní. Oslovení účastníci používají své osvědčené metody získané během průběhu svého působení v zařízení, což také souvisí s jejich osobnostními vlastnostmi a délkou praxe. Dále se toto odvíjí od momentální nálady a rozpoložení dětí, na což mají vliv jejich psychiatrické diagnózy, psychické poruchy a poruchy chování. Jak zmiňovali oslovení účastníci, někdy je nutné změnit program třeba z minuty na minutu. Z pohledu dlouhodobého hlediska tomu však příliš velký význam nepřikládají.

Klíčová slova

dětský domov se školou, ústavní výchova, ochranná výchova, vychovatel, volný čas, motivace, zájem.

Abstract

The diploma thesis is focused on the motivational and hobby potential of children's leisure activities in an orphanage with a school. It is based on the assumption that for children who have been ordered institutional education or imposed protective education, it is very important to make meaningful use of free time and a wide range of leisure activities. The work is of a theoretical-empirical nature. Its aim is to find out how the educators of a children's home with a school design the preparation for the afternoon and weekend program, so that the children can attract, develop and motivate them to make meaningful use of their free time. The partial goals are to find out how they motivate children to actively participate in programs prepared by educators and how educators evaluate the effectiveness of this motivation. The theoretical part of the work is based on an analysis of the literature and a search of research conducted on the topic. In the individual chapters, it deals in more detail with the characteristics of a children's home with a school and other facilities where children who have been ordered to have institutional or protective care are placed. It describes the reasons for placing children in this type of facility, characterizes the category of leisure time and leisure activities suitable for children placed in institutional care. Furthermore, the concept of motivation and its meaning in the full use of children's free time is defined, as well as the role of the educator in teaching children to spend their free time meaningfully and fully. The empirical part is realized on the basis of qualitative methodology, specifically in the form of semi-structured interviews with educators from a selected children's home with a school. One of the main results of the research is that the addressed participants try to prepare a varied and interesting program for children. They prepare the program in such a way that all children can participate, although in some cases this is not entirely possible. The influence of motivation plays an important role here, when in most cases external motivation prevails over internal. Addressed participants use their proven methods, acquired during their work in the facility, which is also related to their personality traits and length of practice. Furthermore, this depends on the current mood and mood of the children, which is influenced by their psychiatric diagnosis, mental disorders and behavioral disorders. As mentioned by the addressed participants, sometimes it is necessary to change the program from minute to minute. From a long-term perspective, however, they do not attach much importance to this.

Key Words

Children's home with the school, institutional care, protective education, tutor, leisure time, interest.

Obsah

Úvod.....	6
Teoretická část	8
1 Ústavní a ochranná výchova	8
2 Zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy	10
2.1 Diagnostický ústav	11
2.2 Dětský domov	11
2.3 Dětský domov se školou	12
2.4 Výchovný ústav.....	13
3 Nejčastější příčiny umístování dětí do ústavní výchovy.....	15
3.1.1 Sociálně patologické jevy, sociální deviace a delikvence jako příčina umístování dětí a dospívajících do ústavní výchovy.....	17
3.1.2 Poruchy a závady chování.....	19
4 Vliv ústavní výchovy na dítě	24
5 Volný čas a výchova	27
5.1 Pojetí výchovy ve volném čase a výchovy mimo vyučování	29
5.2 Funkce výchovy ve volném čase.....	31
5.3 Osobnost vychovatele, pedagoga volného času	32
5.4 Trávení volného času u dětí ve výchovných institucích	34
6 Motivace a zájem a jejich rozvíjení u dětí a mladých lidí v ústavní výchově.....	43
6.1 Rozvíjení motivace a zájmů u dětí v rodině a ve výchovných zařízeních	47
Shrnutí teoretické části.....	51
7 Empirická část.....	53
7.1 Metodologie výzkumu	53
7.1.1 Cíl výzkumu.....	53
7.1.2 Výzkumné otázky – hlavní a dílčí.....	53
7.2 Charakteristika výzkumného vzorku.....	54
7.3 Etické zásady.....	55
7.4 Metoda sběru dat	56
7.5 Průběh výzkumu.....	57
7.6 Zpracování, analýza a interpretace dat.....	58
8 Výsledky výzkumu	59
8.1 Příprava zajímavého programu	60
8.2 Rozvíjení dětí	62
8.3 Smysluplné trávení volného času.....	63
8.4 Motivace k účasti na programu	65
8.5 Vliv motivace	67
8.6 Shrnutí výsledků výzkumu.....	69
9 Diskuse.....	75
9.1 Srovnání vlastního výzkumu se závěry dalších autorů	75
9.2 Srovnávání výsledků výzkumu s poznatky z teoretické části práce	77
9.3 Limity a přednosti výzkumu	80
10 Závěr	82
11 Seznam literatury	84

Úvod

Lhát jsem uměl dřív než se postavit. Bylo to ovšem v naší rodině tak samozřejmé, že si toho nikdo ani nevšiml.

Mark Twain

Dětský domov se školou je zařízení pro děti, jež mají uloženou ústavní nebo ochrannou výchovu. Do tohoto typu zařízení se dostávají děti z různých důvodů. Často to bývá nedostatečné sociální zázemí v rodině, kdy rodiče nemají na své děti dostatek času a nevěnují se jim. Nebo ho ani mít nechtějí, protože sami mají určité problémy, ať to jsou finance, nezaměstnanost, alkohol, nelegální návykové látky. Většinou jsou to děti z rozvrácených rodin, žijící s jedním rodičem, který má jiného partnera a většinou nestabilního. Často bývají děti buď svědky domácího násilí, nebo jsou samy oběťmi týrání či zneužívání, jak po stránce psychické, tak i fyzické.

Jak sám název vypovídá, je součástí zařízení škola, kam děti docházejí z důvodu, že nezvládají výuku v běžné škole. Škola je organizačně rozdělena do jednotlivých tříd a jsou zde realizovány vzdělávací programy základní školy (typu bývalé ZŠ a ZVŠ a speciální základní školy, což reprezentuje vzdělávací program bývalé pomocné školy). Pouze ve výjimečných případech může dítě navštěvovat běžnou základní školu. V případě, že se jedná o žáka, u kterého pominuly důvody, pro které musel navštěvovat školu v zařízení a nevykazuje výrazné výchovné problémy, může ředitel zařízení povolit výjimku.

Téma diplomové práce je zaměřeno na využívání volného času u dětí v dětském domově se školou. Tyto děti jsou zvyklé předtím, než se dostanou do tohoto typu zařízení, trávit volný čas libovolným způsobem. Pro nedostatek péče rodičů např. v rizikových partách, kde se setkávají s různými návykovými látkami. Mnohé z nich řeší své problémy útekem z domova, záškoláctvím a dávají přednost nevhodnému prostředí, protože touží někam patřit a být někým přijímány. Mnoho z nich má za sebou i trestnou činnost. Dětský domov se školou je zpravidla pro děti ve věku od 6 do 15 let, popřípadě do ukončení povinné školní docházky. Děti se do něj dostávají na základě rozhodnutí soudu o ústavní nebo ochranné výchově nebo o předběžném opatření v zájmu jejich zdravého vývoje, řádné výchovy a vzdělání.

V dětském domově se školou následně veškerou péči a zodpovědnost za děti přebírají hlavně vychovatelé. Ti v tuto chvíli přejímají úlohu rodičů a snaží se s dětmi pracovat tak, aby výsledkem jejich výchovného působení byla jakási náprava o následné znovuzачlenění do běžné společnosti. V zájmu všech pedagogických pracovníků je příprava dětí pro život mimo

institucionální péči. V zařízení je odborný tým, do něhož patří etoped, psycholog, adiktolog, sociální pracovník, sociální pedagog a speciální pedagogové.

Mnoho z dětí nemá vytvořeny ani základní hygienické a sociální návyky, natož pak aby uměly smysluplně využít svůj volný čas. Smysluplné využívání volného času je důležité nejen v zařízení, kde se mnohé děti učí vhodně využívat svůj volný čas, zároveň se učí žít v kolektivu s ostatními dětmi. Práce vychovatelů a případně asistentů je v tomto typu zařízení často dost obtížná. Většina dětí má diagnostikované poruchy chování, jsou pod odborným dohledem psychologa a psychiatra a většina z nich trvale užívá medikaci. Proto je u těchto dětí důležitá vhodná motivace k volnočasovým aktivitám.

Využívání volného času je důležité u každého dítěte. U dětí v dětském domově se školou se mnohé děti tomuto teprve učí. Úkolem vychovatelů je učit a naučit děti volný čas využívat smysluplně, což se promítá nadále do jejich budoucího života. V některých případech zde děti pobývají pouze krátkodobě, což je opět smyslem jejich následného začlenění do běžného života. Toto je důležité i při případných víkendových a prázdninových povolenkách a následném opuštění zařízení. Vychovatelé i učitelé a všichni zaměstnanci dětského domova se školou nahrazují dětem zanedbanou nebo neúplnou rodinnou péči, a proto přistupují ke každému dítěti citlivě a individuálně.

Předložená diplomová práce, která téma trávení volného času dětmi v dětských domovech řeší, je teoreticko-empirického charakteru. Teoretická východiska práce pramení z analýzy odborné literatury a rešerše výzkumů provedených na uvedené téma. V jednotlivých kapitolách se zabývá charakteristikou dětského domova se školou a dalších zařízení, kde jsou umístěny děti, jež mají nařízenou ústavní nebo ochrannou výchovu. Jsou zde popsány důvody umístění dětí do tohoto typu zařízení, volný čas a aktivity provozované ve volném čase vhodné pro děti. Dále je také popsána motivace a její význam v rámci plnohodnotného využívání volného času dětí. Důraz je položen na vychovatele a jeho roli učit děti smysluplně a plnohodnotně trávit volný čas. Empirická část je realizována na bázi kvalitativní metodologie, konkrétně formou polostrukturovaných rozhovorů s vychovateli z vybraného dětského domova se školou. Hlavním cílem bylo zjistit, jakým způsobem koncipují vychovatelé dětského domova se školou přípravu na odpolední a víkendový program, aby děti dokázali zaujmout, rozvíjet a motivovat je ke smysluplnému využívání volného času.

Teoretická část

1 Ústavní a ochranná výchova

V České republice je ústavní výchova a ochranná výchova upravena zákonem 109/2002 Sb., o výkonu ústavní a ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. Podle tohoto zákona jsou děti umístěny v těchto zařízeních: diagnostický ústav, dětský domov, dětský domov se školou a výchovný ústav. Uvedená zařízení poskytují dětem plné přímé zaopatření, což zahrnuje stravování, ubytování, ošacení, učební pomůcky, úhradu nezbytně nutných nákladů na vzdělávání, úhradu nákladů na zdravotní služby, léčiva a zdravotnické potřeby, jež nejsou hrazeny ze zdravotního pojištění, kapesné, osobní dary, věcná pomoc při odchodu zletilých ze zařízení, náhradu nákladů na dopravu do školy (Bendl, Hanušová, Linková, 2016). V jedné z novel (Zákon č. 383/2005 Sb., kterým se mění 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) je v odstavci 3 § 20 uvedeno, která práva platí také pro děti s uloženou ochrannou výchovou. Jedinými vyloučenými právy je právo přijímat návštěvy jiných osob než osob odpovědných za výchovu, osob blízkých a orgánu sociálně-právní ochrany dětí a právo na vycházku. Návštěvy a vycházky budou nově u dětí s uloženou ochrannou výchovou považovány za opatření ve výchově, tedy za odměnu, a budou moci být povoleny za podmínek stanovených zákonem (MŠMT, ©2020).

Aby mohla být dítěti uložena ústavní výchova, musí orgán sociálně-právní ochrany, případně zákonní zástupci nebo osoba odpovědná za výchovu, nejprve podat soudu návrh nebo podnět na nařízení předběžného opatření nebo ústavní výchovy. K tomu dojde v případech, kdy dítě jeví známky nedostatečné péče rodičů, je mravně narušené nebo pokud je dítě nějakým způsobem vážně ohroženo v prostředí, kde žije, a to po psychické i fyzické stránce (Arnoldová, 2001).

Organizační jednotkou v zařízeních pro práci s dětmi je výchovná nebo rodinná skupina. V diagnostickém ústavu je kapacita na rodinné skupině 4-8 dětí, ve výchovném ústavu 5-8 dětí, v dětském domově 6-8 dětí a v dětském domově se školou 5-8 dětí různého věku a pohlaví. Sourozenci se zařazují do stejné rodinné skupiny, platí zde však, že výjimečně, zejména z výchovných důvodů, jsou zařazeni do odlišných rodinných skupin.

Ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a ve školských zařízeních pro preventivně výchovnou péči musí být zajištěno základní právo dítěte na výchovu a vzdělávání v návaznosti na ústavní principy a mezinárodní smlouvy o lidských

právech a základních svobodách, jimiž je Česká republika vázána. Dále musí být vytvářeny podmínky podporující sebedůvěru dítěte, rozvíjení citové stránky jeho osobnosti a umožňující aktivní účast dítěte ve společnosti. S dítětem musí být zacházeno v zájmu plného a harmonického rozvoje jeho osobnosti s ohledem na potřeby osoby jeho věku.

Lašek (2007) uvádí, jak je důležitá stránka osobnostně vztahová promítající se do poměrně frekventovaného pojmu sociálně-psychické klima. To je definováno jako trvalejší sociální a emocionální naladění účastníků, kteří jsou ve vzájemné interakci. Je to specifický projev života, jenž odráží úroveň prostředí, v němž jsou účastníci ve vzájemné interakci. Šubrt (2010) uvádí umístění dítěte do ústavní výchovy jako krajní řešení situace, kdy je dítě vážně ohrožováno na výchově a vývoji rodičem. Tento typ výchovy je ve většině evropských států nahrazován jinými typy náhradní rodinné péče (Bertolino, 2015).

Účelem ústavních zařízení (dětské domovy, výchovný ústav) jako krajního typu náhradní rodinné péče je zajišťovat nezletilé osobě, a to zpravidla ve věku od 3 do 18 let, případně zletilé osobě do 19 let, na základě rozhodnutí soudu o ústavní výchově nebo ochranné výchově nebo o předběžném opatření náhradní výchovnou péči v zájmu jeho zdravého vývoje, řádné výchovy a vzdělávání. Účelem středisek je poskytovat preventivně výchovnou péči, a tím zejména předcházet vzniku a rozvoji negativních projevů chování dítěte nebo narušení jeho zdravého vývoje, zmírňovat nebo odstraňovat příčiny nebo důsledky již vzniklých poruch chování a přispívat ke zdravému osobnostnímu vývoji dítěte. Střediska poskytují pomoc rodičům nebo jiným osobám, kterým bylo dítě svěřeno do výchovy rozhodnutím příslušného orgánu, při výchově a vzdělávání dítěte a při řešení problémů (MŠMT, ©2020).

2 Zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy

Školskými zařízeními pro výkon ústavní a ochranné výchovy jsou diagnostické ústavy, dětské domovy, dětské domovy se školou a výchovné ústavy. V případě, že je výchova dítěte vážně narušena či ohrožena, jiná opatření nevedla k nápravě, a pokud rodina neplní své funkce, nařizuje soud ústavní výchovu, která je jedním z krajních výchovných opatření ukládaných podle zákona o rodině. Ochranná výchova se nařizuje v případě, pokud dítě vykoná čin, který by mohl být uznán při jeho trestní odpovědnosti za trestný, tedy pro závažné poruchy chování. Pokud se dítě ocitne bez náležité péče a jeho vývoj je vážně ohrožen, je vydáno předběžné opatření jako okamžité opatření soudu (Černíková, 2008).

Osoby ve věku 15-18 let se označují jako mladiství, ze zákona jsou již trestně odpovědní, avšak s jistým omezením. Osoby mladší 15 let nejsou trestně odpovědné, ale pokud jedinec ve věku 12-15 let spáchá trestný čin, může mu být jako sankce v občanskoprávním řízení uložena příslušným soudem ochranná výchova (Bendl, 2015).

Činnost školských zařízení v oblasti ústavní výchovy stanovuje zákon 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a jeho podrobnosti upravuje vyhláška 438/2006 Sb. Zákon 109/2002 Sb. vymezuje účel, působnost a poslání jednotlivých druhů zařízení, práva a povinnosti dětí, pedagogů a ostatních osob odpovědných za výchovu, opatření ve výchově, způsoby úhrady péče a ekonomická zabezpečení. Vyhláška 438/2006 Sb. ze dne 30. 8. 2006 upřesňuje organizaci výchovně-vzdělávací činnosti, přijímání dětí, umístování, přemístování a propouštění. Zabezpečení pohybu dětí na útěku, umístování dětí se zdravotním postižením, dětí se závažnými poruchami chování, nezletilých těhotných dívek, nezletilých matek a jejich dětí a umístování dětí cizinců (Bendl, 2015).

Kraus (2014) uvádí pojem školská zařízení jako zařízení poskytující služby a vzdělávání, jež doplňují vzdělávání ve školách nebo s ním přímo souvisí nebo zajišťují ústavní a ochrannou výchovu, preventivní výchovnou péči. Řadí sem školská poradenská zařízení pro zájmové vzdělávání, výchovná a ubytovací zařízení a školská zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy a pro preventivní výchovnou péči.

Průcha (2006) definuje zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy jako instituce vychovávající jednak opuštěné děti, jednak děti a mládež s výchovnými problémy ve věku od tří do osmnácti let. Jsou to dětské domovy, výchovné ústavy, diagnostické ústavy, u některých z těchto zařízení fungují i školy. Svěřenci jsou zde na základě soudního rozhodnutí nebo předběžného opatření orgánu péče o děti a mládež.

Přijetím novely, zákona č. 333/2012 Sb., se změnila koncepce těchto ústavů. Více se zaměřují na prevenci rizikového chování formou ambulantních a poradenských služeb. Sekundární prevenci poskytují formou celodenních a internátních pobytů, a to jak dobrovolných, tak na základě rozhodnutí soudu (Matoušek, 2016).

2.1 Diagnostický ústav

Diagnostický ústav přijímá děti s nařízeným předběžným opatřením, nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou. Děti s uloženou ochrannou výchovou také na základě výsledků komplexního vyšetření, zdravotního stavu dětí a volné kapacity jednotlivých zařízení umísťuje do dětských domovů se školou nebo výchovných ústavů (Zákon 109/2002 Sb.). Provádí diagnostiku a terapeutickou intervenci přijatých dětí na pobytu či v ambulantní péči a realizuje dle možností spolupráci s rodinou (Matoušek, 2016).

O umístění do diagnostického ústavu mohou požádat osoby odpovědné za výchovu dítěte, u nichž se projevují závažné poruchy chování. Pobyt dítěte nemá přesáhnout dobu 8 týdnů. Během této doby zařízení provádí úkoly diagnostické, zároveň vzdělávací – děti zde chodí do školy, terapeutické – náprava chování a sociálních vztahů, výchovné, sociální a zdravotní. Během pobytu dětí v zařízení proběhne diagnóza, na jejímž základě, pokud bylo uloženo předběžné opatření, rozhoduje soud o uložení ústavní výchovy, případně se vrací zpět do rodiny. Tímto zařízením je následně dětský domov, dětský domov se školou nebo výchovný ústav (Bendl, Hanušová, Linková, 2016).

Základní organizační jednotku diagnostického ústavu tvoří výchovná skupina složená ze čtyř až osmi dětí. Výchovné skupiny jsou členěny podle pohlaví a věku dětí. Hlavní součástí výchovného působení je snaha o smysluplné využití volného času a podpora kvalitních zájmů. Diagnostický ústav předává děti do stávajících zařízení s komplexní diagnostickou zprávou s programem rozvoje osobnosti, pravomocné rozhodnutí soudu, školní dokumentaci včetně posledního vysvědčení s návrhem klasifikace za dobu pobytu v diagnostickém ústavu a osobní věci dětí (Bendl, Hanušová, Linková, 2016).

2.2 Dětský domov

Dětský domov je pobytové zařízení určené dětem, o které se rodiče nemohou nebo nechtějí starat nebo se o ně starat nemohou (jsou ve výkonu trestu odnětí svobody, mají nařízenou detenci). V dětském domově mohou být spolu s dětmi umístěny jejich nezletilé matky. V dětském domově jsou umístěny děti, které nemají závažné poruchy chování (Bendl, Hanušová, Linková, 2016).

Děti v dětském domově jsou na základě rozhodnutí soudu, mohou zde pobývat od tří do osmnácti let, v případě přípravy na budoucí povolání až do šestadvaceti let. Do osmnácti let jsou zde děti na základě rozhodnutí soudu a po dovršení zletilosti na základě dohody mezi klientem a zařízením. Ústavní výchovu lze nařídit soudně maximálně na tři roky. Poté je možné ji prodloužit, pokud trvá důvod jejího pokračování. O prodloužení rozhoduje soud a musí být požádáno před uplynutím tří let od jejího nařízení. Dle občanského zákoníku č. 89/2012 Sb., § 974 z důležitých důvodů může soud ústavní výchovu prodloužit až o jeden rok po dosažení zletilosti.

Soud o prodloužení ústavní výchovy může rozhodnout pouze v případě, kdy jsou pro to dány důležité důvody. Soud totiž svým rozhodnutím fakticky omezuje osobní svobodu zletilé osoby, a to většinou proti její vůli. Zletilý se musí rozsudku o prodloužení ústavní výchovy podřídit. Takové důvody mohou být dány například tehdy, kdy by ústavní výchova nařízená do doby dosažení zletilosti dítěte zjevně nenaplnila účel, protože by trvala příliš krátce (OBECNIPORTAL, ©2017).

Dětský domov pečuje o děti s přihlédnutím k jejich individuálním potřebám. Zajišťuje dětem výchovnou, vzdělávací a sociální oblast. Vzdělávání dětí probíhá ve školách, které nejsou součástí dětského domova. V České republice jsou dětské domovy zřizovány krajem, jinou právnickou či fyzickou osobou, soukromníkem nebo církví (Bendl, Hanušová, Linková, 2016).

Základní organizační jednotkou domova je rodinná skupina, kterou tvoří nejméně 6 a nejvíce 8 dětí. V domově se může zřídit nejméně 2 a nejvíce 6 rodinných skupin. Činnost dětských domovů se řídí zákonem č.109/2002 Sb. o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních, o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních, o změně dalších zákonů, zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon) (MŠMT, ©2020).

2.3 Dětský domov se školou

Dětské domovy se školou vznikly transformací z dětských výchovných ústavů. Jde o školské pobytové zařízení, které zajišťuje péči o děti, jež mají nařízenou ústavní výchovu nebo uloženou ochrannou výchovu. V případě nařízené ústavní výchovy se jedná o děti mající závažné poruchy chování nebo pro svou přechodnou či trvalou duševní poruchu vyžadují výchovně léčebnou péči. Také zde mohou být umístěny se svými dětmi nezletilé matky s uloženou ústavní nebo ochranou výchovou (§ 13 Zákona 109/2002 Sb., ve znění pozdějších předpisů). Ochranná výchova může být uložena dítěti nejdříve ve dvanácti letech věku.

Stejně jako v dětském domově je základní organizační jednotkou rodinná skupina, kterou tvoří nejméně 5, nejvíce 8 dětí. Pokud dítě po ukončení povinné školní docházky vykazuje stále závažné poruchy chování a nemůže se vzdělávat na střední škole nebo učilišti mimo zařízení, je přeřazeno do výchovného ústavu (Bendl, Hanušová, Linková, 2016).

Při dětských domovech se školou a při diagnostických ústavech zřizovatel podle potřeby zřizuje mateřskou školu a základní školu. Školy, jejichž činnost vykonává právnická osoba vykonávající zároveň činnost zařízení, se zřizují při počtu nejméně 10 žáků. Diagnostická třída se zřizuje při počtu nejméně 4 žáků. Třída školy a skupina pro praktické vyučování má nejméně 4 děti nebo žáky. Třída školy, s výjimkou třídy školy při diagnostickém ústavu, se naplňuje do počtu 14 dětí nebo žáků, skupina pro praktické vyučování se naplňuje do počtu 8 žáků, s přihlédnutím k jejich speciálním vzdělávacím potřebám a při zajištění bezpečnosti a zdraví dětí a žáků. Ve školách, jejichž činnost vykonává právnická osoba vykonávající zároveň činnost zařízení, mohou být odděleně zřízeny třídy pro děti s uloženou ochrannou výchovou (MŠMT, ©2020).

Pokud pominou důvody pro zařazení dítěte do školy v rámci dětského domova se školou, je dítě zařazeno do školy, která není součástí dětského domova se školou. Pokud dítě po ukončení povinné školní docházky vykazuje nadále poruchy chování a nemůže se vzdělávat ve střední škole mimo zařízení nebo nenastoupí do pracovního procesu, je umístěno do výchovného ústavu (Hofschneiderová, 2016).

2.4 Výchovný ústav

Výchovné ústavy jsou školská pobytová zařízení zajišťující péči o děti starší patnácti let nebo od ukončení povinné školní docházky, které mají závažné poruchy chování a mají nařízenou ústavní výchovu nebo uloženou ochrannou výchovu. Pobývat v nich mohou do osmnácti až devatenácti let věku, pokud se připravují na své budoucí povolání. Výjimečně může být do výchovného ústavu umístěno i dítě starší 12 let, má-li uloženu ústavní nebo ochrannou výchovu, a v jeho chování se projevují tak závažné poruchy, že nemůže být umístěno v dětském domově se školou. Také zde mohou být umístěny nezletilé matky s dětmi, které mají nařízenou ochrannou výchovu a mladí lidé s nařízenou ochrannou výchovou vyžadující léčebně výchovnou péči (§ 14 Zákona 109/2002 Sb., ve znění pozdějších předpisů). Pro tyto děti se mohou zřizovat oddělené výchovné skupiny (Bendl, Hanušová, Linková, 2016).

Výchovné ústavy zajišťují funkci výchovnou, vzdělávací a sociální. Matoušek, Pazlarová (2014) uvádějí, jakým způsobem tato zařízení poskytují také terciární prevenci u dětí s extrémními poruchami chování nebo uloženou ochrannou výchovou v již existujících

zařízeních pro děti s extrémními poruchami chování. Nejčastějšími problémy dětí ve výchovném ústavu jsou útky ze zařízení, v dalším případě je to spolupráce s rodinou, která je často odrazem chování dětí a hlavním důvodem pro soudní stanovení ústavní výchovy (Matoušek, Pazlarová, 2014). Bendl, Hanušová, Linková (2016) popisují, jakým způsobem probíhá běžný den ve výchovném ústavu. Děti si zde plní režimové věci, což je budíček, osobní hygiena, úklid. Kromě malých přestávek a času na jídlo se účastní výuky, práce na pracovištích, sezení skupiny společně s vychovatelem a hodnocení, sezení s psychologem a etopedem. Večerka bývá mezi 21. až 22. hodinou. O propuštění dětí z výchovného ústavu rozhoduje soud na základě žádosti od OSPOD nebo zařízení pro výkon ústavní výchovy, rodiče nebo jiné fyzické osoby. OSPOD musí vždy dát souhlas. Zhruba půl roku předtím vyplní příslušné zařízení formulář o oznámení nadcházejícího propuštění dítěte z ÚV či OV a pošle ho sociálnímu kurátorovi na OSPOD, který provede šetření v místě, kam se má dítě vrátit (Bendl, Hanušová, Linková, 2016).

3 Nejčastější příčiny umístování dětí do ústavní výchovy

Občanský zákoník v ustanovení § 971 definuje důvody pro nařízení ústavní výchovy takto:

- a) Vážné ohrožení výchovy, duševního, tělesného či rozumového stavu nebo vývoj dítěte.
- b) Narušení výchovy, duševního, tělesného či rozumového stavu nebo vývoj dítěte.
- c) Rodiče dítěte nemohou jeho výchovu zabezpečit.

Poslední důvod nařízení ústavní výchovy, kdy rodiče nemohou výchovu dítěte zabezpečit, plní funkci výchovnou. Tento důvod je odlišný od předchozích, jelikož se zde jedná zejména o okolnosti, kdy ze zdravotních důvodů či z důvodů např. výkonu trestu odnětí svobody nemohou rodiče zabezpečit výchovu svému dítěti. A není zde jiná osoba, která by se výchovy o jejich dítě ujala.

Co se týče zákonné doby, po kterou lze nařídit ústavní výchovu, ta je stanovena na dobu maximálně tří let. Soud je povinen prověřovat, zda důvody pro nařízení ústavní výchovy přetrvávají. Alespoň jednou za šest měsíců je povinen si vyžádat zprávy příslušného orgánu sociálně-právní ochrany dětí, opatřit si vyjádření názoru dítěte a vyzvat rodiče dítěte k vyjádření stanoviska.

V souvislosti s ústavní výchovou je také vyživovací povinnost. To, že bylo dítě umístěno do ústavní výchovy, neznamená, že by došlo k zániku vyživovací povinnosti. Jakmile soud rozsudkem nařídí ústavní výchovu, měl by následně rozhodnout o výši vyživovací povinnosti k tomuto dítěti, jelikož došlo ke změně poměrů. V rozsudku, kterým soud nařídí ústavní výchovu, zároveň označí zařízení, do něž bude dítě svěřeno. Dbá současně na to, aby zařízení bylo co nejbližší bydliště rodičů nebo jiných blízkých osob (Cibienová, 2016).

Hrušáková (2014) spatřuje samotné ohrožení výchovy dítěte hlavně v situaci, kdy rodiče o dítě nepečují, zanedbávají jej a nemají pozitivní vliv na jeho výchovu. Může se jednat např. o rodiče požívající nadměrně alkoholické nápoje, gamblery apod. Výchovu dítěte ohrožují také tím, že dítěti tolerují zanedbání školní docházky, popř. drogy, alkohol a násilí. Pokud soud v takovémto případě ústavní výchovu nařídí, bude v této situaci ústav působit na dítě preventivní funkcí, neboť dojde k vytvoření lepších podmínek, než ve kterých dítě vyrůstalo doposud. Narušení výchovy lze chápat jako závažné zanedbání, jež je v rozporu se zájmem dítěte. Může se jednat o situaci, kdy je narušen tělesný či duševní stav dítěte. K tomuto dochází zejména týráním či jinými fyzickými útoky na dítě. V tomto případě nařízení ústavní výchovy plní nápravnou funkci.

Vocilka (1999) uvádí šest základních příčin umístování dětí do náhradní výchovné péče:

Alkoholismus a další návykové látky – alkohol je droga, která je velice rozšířená a zároveň nejsnáze dostupná, ať už finančně či v rámci jejího sehnání. Poskytuje únik od reality a problémů. Avšak lidé závislí na alkoholu bývají po požití této návykové látky často agresivní a důsledkem toho bývá psychické či fyzické týrání ostatních členů rodiny. Dochází také k zanedbávání péče o dítě.

Prostituce – prostituce je velmi častým důvodem umístění dítěte do ústavní péče. Ženy, v tomto případě hlavně matky, tímto způsobem řeší nepříznivou finanční situaci. Důvodem odebrání dítěte je kromě nefunkčního rodinného zázemí a špatného příkladu dětem zejména „náročnost“ tohoto povolání. Matka ho většinou provozuje v noci, děti nikdo nehlídá, přes den pak spí, takže děti nemají dostatečnou pozornost a nejsou zabezpečeny jejich základní potřeby.

Zneužívání a týrání dětí – ačkoli se o tomto tématu mluví stále více, pořád je mnoho neodhalených případů týrání a zneužívání dětí, ty se často bojí nebo stydí, popřípadě je s týrající a zneužívající osobou pojí blízké rodinné vztahy. Proto k nahlášení a následnému zabránění takovému jednání dochází jen ve zlomku případů. Jak týrání, ať už fyzické či psychické, tak i zneužívání má pro dítě nedozírné následky v celém dalším životě. Proto je nutné dítě z takovéto rodiny odebrat co nejdříve a zároveň zajistit psychologickou a terapeutickou péči. Nejzávažnějším aspektem na tomto tématu je to, že k týrání a zneužívání dochází právě velmi často ze strany rodičů.

Nezvládnutá výchova – rodiče nejsou jedinými, ale nejdůležitějšími činiteli v rámci výchovy dítěte. Předávají mu své zkušenosti, a spoluutvářejí dětskou osobnost. Dítě by v rodičích mělo mít oporu, rodiče by měli být vzorem autority, pocitu bezpečí a jistoty. Pokud rodiče nezabezpečí dítěti vhodné rodinné zázemí, dochází k zanedbávání výchovné péče. Dítě si vytváří svůj vlastní řád, což často vede nejen k poruchám ve vývoji a delikventnímu chování, ale i k citové deprivaci. Opačným extrémem je výchova přehnaně pečující, kdy dítě nemá možnost udělat nic samo, adekvátně se rozvíjet. Rodiče mu věnují až přehnanou péči a dítě nemá dostatek vlastního prostoru pro svůj zdravý vývoj.

Nízká sociální úroveň rodiny – tento problém se v poslední době stává stále častější příčinou umístění dítěte do náhradní výchovné péče. V těchto případech rodiče zabezpečují své dítě, co se týče výchovy, lásky a péče. Kvůli nízkým finančním prostředkům může být poskytování základních lidských potřeb na tak nízké úrovni, že není zabezpečen zdravý vývin jedince a může ho ohrožovat jak fyzicky, tak psychicky.

Trestná činnost – delikty neslučitelné se zákonem jsou dalším velmi častým důvodem nefunkční rodiny, ty mohou vést až k jejímu rozpadu. Po nástupu do výkonu trestu odnětí svobody je dítě odloučeno od rodiny, o dítě se nemá kdo starat. Pro dítě je v tomto případě rodič nežádoucí vzor v podobě zavřeného rodiče. Často se také stává, že dítě se do ústavní péče dostává opakovaně, vždy, když rodič musí opět nastoupit do vězení (Vocilka, 1999).

3.1.1 Sociálně patologické jevy, sociální deviace a delikvence jako příčina umístování dětí a dospívajících do ústavní výchovy

V kontextu výchovně vzdělávacího programu se pojmy sociální patologie, sociálně patologické jevy, rizikové chování vyskytují často. Klíčovým pojmem v materiálech MŠMT je aktuálně pojem rizikové chování, jež označuje takové vzorce chování, v jejichž důsledku může docházet k prokazatelnému nárůstu výchovně vzdělávacích, zdravotních, sociálních a dalších rizik pro jedince i pro společnost. Z pohledu odborníků sem patří záškoláctví, šikana a extrémní projevy agrese, extrémně rizikové sporty a rizikové chování v dopravě, rasismus a xenofobie, negativní působení sekt, sexuální rizikové chování, závislostní chování. V širším pojetí se pak k těmto sedmi oblastem zařazují ještě dva okruhy, které jsou z hlediska výskytu v populaci novými ohnisky pro preventivní práci, ale které nelze jednoznačně zahrnout do konceptu rizikového chování: okruh poruch a problémů spojených se syndromem týraného a zanedbávaného dítěte a spektrum poruch příjmu potravy (Miovský, Skácelová, Zapletalová, Novák et. al., 2010).

Sociální patologie je předmětem mnoha oborů, jako je sociologie, psychologie, speciální pedagogika, sociální pedagogika, kriminalistika, právo a lékařství. Tyto jmenované obory pak zaujímají k sociální patologii svůj úhel pohledu, který vychází z jejich primárního zaměření (Stankowski, 2001). V pojmu sociální patologie se zdůrazňuje, že je tento fenomén vždy doprovázen konfliktem chování, hodnot, fungování sociálního systému se světonázorovými hodnotami, jež jsou uznávány v dané společnosti.

Sociálně patologickým jevem se obecně rozumí takové chování jedince, které je charakteristické nezdravým životním stylem, nedodržováním nebo porušováním sociálních norem, legislativy a etických hodnot, chování a jednání, které vede k poškozování zdraví jedince, prostředí, ve kterém žije a pracuje a ve svém důsledku pak k individuálním, skupinovým či celospolečenským poruchám a deformacím (Pokorný, Telcová, Tomko, 2003, str. 4).

Podobně Procházka (2012) definuje pojem sociální patologie jako souhrn takových projevů chování, které společnost klasifikuje jako nežádoucí, protože porušují sociální, morální nebo právní normy společnosti, a tím narušují bezkonfliktní soužití ve společnosti.

Vedle pojmu sociální patologie se současně užívá pojem sociální deviace, což je shrnující pojem pro nežádoucí společenské jevy, které jsou v dané společnosti nebezpečné, nezdravé, nenormální. Ve společnosti jsou považovány za negativně sankciované formy deviantního chování. Sociální deviace je především nepřizpůsobení se určité normě či skupině norem dané společnosti (Mühlpachr, 2001). Sociální deviace je odchylka chování od sociální normy, skupiny norem, kdy dochází k porušení formálních, nebo neformálních požadavků kladených na lidské chování v dané společnosti. Za porušení normy se nepovažuje pouze překročení právních nebo společensky formálních norem, ale i porušení očekávání ve spojení s neformálním chováním, porušení náboženských, etických norem, které se vztahují k určitým zvykům, obyčejům nebo rituálům v dané společnosti (Munková, 2001).

Ondrejkovič (2000) rozlišuje následující typy chování:

- Normokonformní – chování, které je v souladu s normami dané společnosti.
- Nonkonformní – chování nápadné, provokující, které je ještě v rámci tolerančního limitu.
- Deviantní:
 - Disociální
 - Asociální a antisociální
 - Delikventní
 - Kriminální

Sociálně patologické jevy se někdy klasifikují podle stupně závažnosti a nebezpečnosti. Toto dělení je spíše názorné, protože hranice mezi mnohými problémy je ve skutečnosti velmi úzká. Závěrem lze vyvodit, že tam, kde chybí norma, je také postrádána deviace, a to i v opačném směru pohledu, z čehož vyplývá, že každá norma předpokládá deviaci. Bez odchylky by dokonce bylo obtížné udržet některé zřetelné normy (Jedlička, Kořa, 1998). Pokud existuje sociální norma, existuje také sociální deviace a následně musí existovat sociální kontrola. Ta kontroluje dodržování pravidel a sociálních norem, což znamená dodržování a fungování konformity se sociálními normami. Jak konstatuje Mühlpachr (2001), předpokladem fungování konformity je fungování dvojích kontrolních mechanismů. Vnitřní kontrola – aktér kontroluje sám sebe, má vytvořeny individuální kodexy příslušného chování, jež jsou utvářeny v průběhu socializace. Vnější kontrola – aktér je kontrolován okolím. Tato kontrola je označována jako neformální, protože nositelé této kontroly jsou vrstevníci, přátelé, rodiče. Dále hovoříme o kontrole formální, kterou provádí speciální organizace, které byly vytvořeny

k tomu, aby aplikovaly na jedince nátlak s cílem dosáhnout konformity jeho chování. Formální kontrolu provádí soudy, policie, vězení, léčebny (Mühlpachr, 2001).

Pro odborníky, specialisty a další pracovníky působící v oblasti pedagogických a psychosociálních věd, je znalost a pochopení souvislostí mezi vznikem a rozvojem delikventního chování základní podmínkou úspěšnosti při hledání možnosti řešení. Delikvence (Blažek, Fischer, Škoda, 2019) pochází z latinského slova delinquere = provinit se. Je to forma společensky závažného, nepřijatelného chování s protispoločenským dopadem. Delikvent je jedinec, který se takového jednání dopustil nebo dopouští. Právnícké hodnocení delikvence je společensky nepřijatelný čin, který spočívá v porušování určitých legislativních norem daného státu a toto jednání je následně sankciováno. Ve společnosti bývá také nazýváno jako asociální chování, což je rovněž široké označení škály společensky nepřijatelné činnosti, která nemusí být vždy předmětem sankce. Zároveň některé formy asociálního chování jsou zároveň delikventní, jedná se zde o závažné trestné činy, které jsou předmětem následného společenského trestu. Pokud je jedinec schopen chápat pravidla a normy přiměřené jeho chronologickému a mentálnímu věku, je na místě společenské hodnocení. Společenskou nepřijatelnost svého chování řada delikventů není schopna či ochotna společensky potřebným způsobem zhodnotit. Toto vede k tomu, že ke změně vzorců chování a životního způsobu nejsou dostatečně motivováni a ani se o ně nesnaží. Delikvence označuje činnost porušující normy právní i společenské a takové jednání se vztahuje na děti a mladistvé, kteří se takto stávají delikventy (Blažek, Fischer, Škoda, 2019).

3.1.2 Poruchy a závady chování

Každé chování má svou sociální dimenzi, protože je vyjádřením vnitřního vztahu osobnosti a je komunikací bezprostředních pocitů a postojů k sobě a světu, tj. sdělování tohoto stavu včetně emočního vyladění (Pešatová, 2006, s. 14-15).

Pojem porucha chování se u dětí a mladých lidí užívá nejčastěji ve speciálně pedagogickém a právním diskursu. Příčiny poruch chování jsou často spojeny se společenskou kohezí, socioekonomickou úrovní a disharmonickým rodinným prostředím (poruchy chování u rodičů, antisociální a kriminální chování rodičů, nezaměstnanost, alkoholismus, rozvody, rodiny s vysokým počtem dětí, přísná, ale i příliš volná výchova bez kontroly a strukturace volného času). Počet rizikových faktorů je zásadní a jejich kumulace zvyšuje riziko vzniku poruchy chování. Jsou mnohem častější u chlapců a u potomků antisociálních dospělých. Predisponujícím faktorem k disharmonickému vývoji osobnosti může být drobné poškození centrální nervové soustavy a specifické poruchy učení (Hort a kol., 2000).

Novák (2014) uvádí, že poruchy chování se obvykle také označují jako problémové chování. V mnohých případech mají své počátky již v mladším školním věku. Typické projevy jsou vzdor, agresivita, nekázeň, odmítání výchovného režimu. Ve středním školním věku roste agresivita, objevuje se sabotování, aktivní narušování výchovného režimu, krutost, šikana vůči mladším a slabším žákům, krádeže a drobné podvody. Na sklonku školní docházky se již mnohdy jedná o kriminální chování, jež by ve starším věku bylo trestně stíháno jako zločin. Více se objevují útěky z domova, záškoláctví, v rámci sexuálního chování také vyhledávání partnerů s prvky agresivity (Novák, 2014).

Novák (2014) uvádí oblasti, jež směřují k lehkým poruchám chování a zde používá termín „dificillity“. V tomto případě se jedná o nevhodně vytvořené, nesprávné vědomosti, dovednosti a návyky důsledkem nevhodných vlivů prostředí. Dificilní chování může být reakcí na tělesný defekt, nešikovnost, nedostatečnou znalost jazyka, onemocnění, v podstatě může jít o jakékoliv trauma. Může sem patřit také pocit méněcennosti, nízké, nebo naopak přehnané sebevědomí. Při práci s takovými dětmi je důležitá korekce nevhodných návyků a postupné vytváření návyků vhodných. Tyto děti mají často nevhodný postoj nejen k sobě, ale i k vrstevníkům, dospělým, práci, učení, hře a sociálním hodnotám uznávaných ve společnosti. Cesta k nápravě vede postupnými změnami dosavadních návyků (Novák, 2014).

Vágnerová (2004) uvádí, jak lze poruchy chování charakterizovat – jako odchylku v oblasti socializace, kdy jedinec není schopen respektovat normy chování na úrovni odpovídající jeho věku, eventuálně na úrovni svých rozumových schopností. Dále autorka vymezuje poruchy chování jako takové vzorce chování, které jsou v dané sociokulturní normě nežádoucí, nechtěné, nebo až nepřijatelné. Z vývojového hlediska je lze pak charakterizovat jako odchylku v oblasti sociálních vztahů.

Fischer, Škoda (2008) uvádí skutečnost, že v průběhu vývoje se jedinec učí rozlišovat, které způsoby chování jsou vhodné pro konkrétní situaci a které nikoliv. Od počáteční korekce ze strany rodičů se postupně ocitá v situacích, kdy přímá kontrola chybí. Jedinec je nucen k autoregulaci. Schopnost dodržovat společenská pravidla souvisí s rozvojem psychických předpokladů (Fischer, Škoda, 2008).

Slowík (2016) definuje poruchy chování jako nepřizpůsobení se běžnému sociálnímu prostředí. Nerespektuje autority a obecně nezvládá přijímání pravidel společenského soužití. V rámci speciální pedagogiky patří poruchy chování do oblasti etopedie. Slovník etopedické terminologie obsahuje mnoho známých pojmů jako mravní narušenost, delikvence, kriminalita. Poruchy chování se úzce dotýkají oblasti filozofie, sociologie, psychologie včetně speciálních disciplín jako například forenzní psychologie (Slowík, 2016).

Kocurová (2002) uvádí že, poruchy chování jsou často vázány na sociální příčiny jako nepodnětné nebo patologické prostředí, nesprávné výchovné postupy, vliv negativních vrstevnických skupin. U řady jedinců s poruchami chování je možné nalézt patologické změny osobnosti, psychické poruchy (disociální poruchy osobnosti, afektivní poruchy, neurotické projevy chování) a onemocnění, mentální postižení nebo projevy hyperaktivity.

Při klasifikaci faktorů poruch chování se můžeme setkat s rozdělením do těchto tří skupin:

- Predisponující – dědičnost, pohlaví, disociální porucha osobnosti, ADHD, mentální retardace.
- Preformující (socializační) – vliv rodiny, školy, vrstevnických skupin.
- Provokující – krize, věkové období.

U poruch chování je častá kombinace různých příčin, proto se zpravidla uvádí v etiologii těchto poruch jejich multifaktoriální povaha (Kocurová, 2002).

Stanovit, zda dítě trpí nějakou poruchou, je velmi složitý proces a může ho provést pouze dobře fundovaný odborník. Mnozí odborníci vám řeknou, že mezi chováním normálního dítěte a chováním dítěte s poruchou neexistuje pevná hranice. Budou se domnívat, že chování dětí s poruchou se od ostatních liší pouze v tom, že jeho projevy jsou závažnější, trvalejší a společensky více obtěžující. Vyjádří se v tom smyslu, že je mnohem důležitější zabývat se příznaky, nikoli hledáním správného pojmenování (Train, 2001, s. 14).

Příčiny vzniku a rozvoje poruch chování jsou multifaktoriální a podstatný význam pro vyšší pravděpodobnost rozvoje mají následující faktory, mezi nimiž je vzájemná interakce (Blažek, Fischer, Škoda, 2019).

Biologické faktory:

- Mezi biologické faktory patří v první řadě pohlaví. Mnohem častěji dochází k poruchám chování u jedinců mužského pohlaví. Důvodem je větší sklon k agresivnímu způsobu chování vzhledem k mužskému pohlavnímu hormonu testosteronu.
- Významným faktorem pro rozvoj poruch chování je věk. První vývojové poruchy chování se objevují již v pěti letech věku. Ve větší míře se pak objevují v období puberty a adolescence.
- Dalším faktorem jsou vrozené dispozice, kdy se jedná o dispozice na bázi temperamentových složek osobnosti. Vyšší míru tendence k poruchám chování mají jedinci dráždiví, impulzivní s nižší mírou frustrační tolerance. Tyto

dispozice jsou dány nejen geneticky, ale mohou vzniknout v období prenatálním a perinatálním.

- Poruchy chování se s větší pravděpodobností vyskytují u jedinců s narušenou strukturou nebo funkcí centrálního nervového systému (CNS). Často se jedná o rané poruchy během ontogenetického vývoje a poškození CNS (Blažek, Fischer, Škoda, 2019).
- Často se také vyskytují abnormální elektroencefalografické záznamy, které jsou častější u mladých mužů s vážnějšími poruchami chování. S vyšší frekvencí je zjišťována nižší úroveň základní aktivace autonomního nervového systému, čímž je zdůvodňována potřeba silných zážitků a podnětů. Předmětem šetření je dále geneticky podmíněný syndrom nedostatečné mozkové odezvy na podnět, který je spojen s poruchou regulace a fungování neurotransmiterů (dopaminu) (Raine, 1993).

Psychické faktory:

- Mezi tyto faktory patří úroveň mentálních schopností, děti a dospívající, u kterých se objevují poruchy chování, mají nižší míru rozumových schopností. To souvisí nejen s neúspěchy ve škole, ale také v mimoškolní činnosti, reakcí na to je vzdorovitost, záškoláctví. Také je možné se setkat s jedinci, jejichž intelekt je nadprůměrný, zde je většinou souvislost s negativním působením v rodině.
- Z těchto faktorů hraje významnou roli motivace a s ní související potřeby jedince. Příčinou poruch chování bývá často nuda a neuspokojování potřeb bezpečí, jistoty, sounáležitosti a lásky.
- Předmětem nežádoucího chování je také seberealizace. Jedinec touží někam patřit, být oceněn, vědět, že ho má někdo rád. A toto se mu dostává v partě, i když způsoby chování přijetí do skupiny bývají asociální i antisociální.
- Jedinci s poruchami chování většinou trpí specifickou poruchou osobnosti. Patří sem disociální porucha osobnosti, dále poruchy související s emocionalitou. V takovém případě jde o emoční poruchu osobnosti. V praxi bývají často poruchy smíšené (Blažek, Fischer, Škoda, 2019).

Sociální faktory:

- Nejdůležitějším sociálním faktorem je samozřejmě rodina, kde si jedinec utváří vzorce chování. Pokud se v rodině vyskytují určité patologické jevy, kdy se rodiče dopouštějí různých forem asociálního a antisociálního chování, rodina se stává rizikovým faktorem pro rozvoj poruch chování. Významnou roli hraje dysfunkční rodina spojená s psychickou deprivací a také úplnost rodiny.
- Dalším významným faktorem je vliv spoluvrstevnických skupin a part, jež ovlivňují jedince k poruchám chování a k asociálním až antisociálním formám chování. Toto je často spojeno s neúspěchy ve škole. K poruchám chování dochází již v mladším školním věku, v adolescentním věku nabývají poruchy chování vyšší míry společenské nebezpečnosti.
- Neméně důležitým faktorem je prostředí, ve kterém jedinec žije. Vyšší míra poruch chování bývá ve městech, kde je větší anonymita a často nedostatečná sociální kontrola. Jde především o jedince trávící svůj volný čas ve specifických částech měst (sídliště, vylidněné části měst). Významnou roli hraje také průmyslový charakter města a vzdělanostní struktura jeho obyvatel (Blažek, Fischer, Škoda, 2019).

4 Vliv ústavní výchovy na dítě

Dítě, pobývající v ústavním zařízení, si nese s sebou velký zásah do svého života, jak v průběhu pobytu v něm, tak i následně po opuštění zařízení. Zdravý vývoj člověka je závislý na souhrě vrozených dispozic a působení vnějšího prostředí. Avšak základem zdravého vývoje člověka a harmonického rozvoje jeho osobnosti je uspokojení základních životních potřeb, které mají všichni lidé stejné v jednotlivých vývojových fázích jejich života. Člověk se vždy snaží přizpůsobit vnější prostředí svým potřebám, i když někdy tato snaha nemůže být realizovatelná, pak dojde k neuspokojení potřeb a následně k deprivaci a jejím následkům. Dítě, které žije celý život v zařízení pro ústavní výchovu, má jen velmi málo příležitostí poznat opravdový život, který se odehrává mimo zdi ústavu (Bittner, 2005).

Dítě, které je vychovávané v ústavním prostředí, má oproti svým vrstevníkům vyrůstajícím v rodině, jen velmi omezenou možnost přijímat podněty, a to, jak co do jejich množství, tak pokud jde o kvalitu. Toto dítě se totiž musí o svůj díl pozornosti z řad dospělého personálu dělit se všemi ostatními vrstevníky v ústavu, a tak není v silách ani dítěte, ani pracovníků přijímat a dávat podněty v potřebném množství a dostatečně tak naplnit uvedenou potřebu dítěte (Bittner, 2005).

Jak připomíná Matějček (2008), mají-li se z jednotlivých podnětů stát poznatky a zkušenosti, musí být v těchto podnětech nějaký řád a smysl. Dítě žijící v běžné rodině má výhodu, protože mu jsou tyto podněty prezentovány rodiči, kteří mu tyto poznatky poskytují svou péčí, výchovou a pozorností. Dítě v ústavu ale bohužel nikoho takto blízkého nemá, takže jsou mu podněty poskytovány od různých osob v rámci různých situací. Z toho vyplývá, že výsledné sdělení je pro dítě velmi často matoucí a nejednoznačné, dítě se v něm neorientuje a sdělení pro něho prakticky nemá význam. Další psychickou potřebou je potřeba životní jistoty. Uspokojení této potřeby zbavuje člověka úzkosti, dodává mu pocit bezpečí a umožňuje mu cílevědomou aktivitu poznávací, pracovní a společenskou, což je potřebou prvotních citových a sociálních vztahů, tj. vztahů k osobám vychovatelů (Matějček, 2008).

Pro přirozený vývoj dítěte je kontakt s rodiči nedílnou a přirozenou potřebou, kterou v prostředí dětského domova těžko nahrazujeme. Vychovatel dítě doprovází, empatický vychovatel dítě dokáže citově sytit, ale potřeba dítěte někomu patřit je silná a není v možnostech vychovatele ji plně uspokojit. Proto se v domovech setkáváme s dětmi, častěji předškolního a mladšího školního věku, které mají zvýšené tendence vyžadovat pozornost nebo projevovali náklonnost k dospělým (Koluchová, Matějček 2002).

Projevy psychické deprivace mohou být četné. V raném věku se deprivace může projevat opožděním v psychomotorickém vývoji a v chudém řečovém projevu. V předškolním věku v přetrvávání povrchnosti citových vztahů a výrazné potřebě dítěte někomu patřit. Ve školním věku mají děti zhoršený školní prospěch, který neodpovídá jejich intelektovým vlastnostem. V sociálním styku se objevují výkyvy v chování, děti často mívají neurotické potíže. V pubertálním a adolescentním věku nastávají problémy v sociálním začleňování. V dospělosti se u deprivovaných jedinců objevují problémy v partnerských vztazích a nadále v roli rodiče bývají ve výchově dětí nejistí (Koluchová, Matějček 2002).

Mimořádný význam pro dítě již v raném věku má uspokojování potřeby pevné citové vazby k pečující osobě. Pokud není tato potřeba uspokojována, dochází u dítěte ke strádání, pro které se vžil termín citově sociální deprivace. Ta má následně vážné, dlouhodobé, mnohdy trvalé následky, které se projevují širokým spektrem příznaků označovaných jako deprivací syndrom. Podstatou toho je, že jedinec ztrácí způsobilost vnímání lásky druhých lidí k sobě a naopak. Nedokáže se vcítit do druhých a očekávat vcítění druhých vůči sobě. Neumí rozpoznat city druhých osob a popsat své vlastní citové stavy (Helus, 2015).

Právě citová deprivace je jednou z hojně zkoumaných příčin deviací, která působí na socializačním základě. Deprivanti jsou lidé, pro které je druhý člověk nástrojem k dosažení jejich osobních cílů, nikoliv bytostí, jež mají svou důstojnost, niternost, svébytnost. Chybí jim základna pro navazování vztahů, vzájemného respektu, zodpovědnost vůči druhým. Podle Koukolíka a Drtinové se nejčastěji vyskytují dvě skupiny deprivantů:

1. Ofenzivní deprivant – z pozice svého citového vychladnutí je útočný, agresivní, má sklony k násilí a destrukci. Dalo by se to popsat jako msta na svém okolí za zmrzačení, které mu způsobilo, baví ho ubližovat druhým.

2. Defenzivní deprivant – je nejistý, úzkostný, vtažený sám do sebe, jako by stále vyčkával pohromy, jež ho celý život provázejí (Koukolík, Drtinová, 2006).

Děti, které neměly nikdy možnost zažít fungování vlastní rodiny a během svého života prostřídaly i několik typů ústavních zařízení, nezvládají situace běžného života, neznají hodnotu peněz, neumí komunikovat se svým okolím, jsou nepřiměřeně důvěřivé a nechají se kýmkoliv velice snadno ovlivnit (Matoušek, 2017). Tyto děti tak podvědomě vyhledávají prostředí, jež je jim důvěrně blízké svou podobností, ve kterém vyrostly, a je pro ně snazší zvládat a přizpůsobit se danému pevnému režimu a řádu, například vězeňskému než zvládat samostatný reálný způsob života bez jakékoliv nebo s minimální pomocí (Matoušek, 2003).

Ústavní zařízení sice dobře saturují a pozitivně ovlivňují tělesný vývoj dětí, ale zároveň nedochází k plnému rozvoji jejich poznávacího potenciálu. Děti žijící v dětských domovech

mají také často velice zvýšenou afektivitu v jednání, nízké ambice, slabou vůli a chybí jim důležitý identifikační vzor rodičů (Škoviera, 2007).

První období pobytu dítěte v zařízení pro ústavní výchovu bývá velmi náročné v tom smyslu, že dítě prochází adaptačním obdobím, odloučení od rodiny, i od takové, která neplnila své funkce, představuje vážný zásah do života dítěte. Jak uvádějí Hájek, Hofbauer, a Pávková (2010), děti je prožívají různě, bývají nedůvěřivé, nepřiměřeně reagují na požadavky dospělých, neumí sladit své zájmy a potřeby s ostatními. Co se týká volního rozvoje, je u dětí zpočátku charakteristický nedostatek určité samostatnosti a vytrvalosti. Především ze začátku činí dětem obtíže zapojení do hry, do běžných činností a pravidelné plnění školních povinností. Proto je velmi důležité zjistit příčiny těchto nedostatků a podle toho rozhodnout, zda je možná náprava běžnými výchovnými metodami, nebo zda vyžaduje spolupráci specializovaného zařízení (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2010). Dále je důležité, aby byly na děti kladeny požadavky odpovídající jejich možnostem a schopnostem, jejich potřebám, zájmům a respektování jejich dosavadních životních zkušeností. Právě u dětí z nepodnětného a dysfunkčního rodinného prostředí je třeba počítat s výskytem negativních vlastností, návyků a chování. Zároveň by nebylo správné se zaměřovat právě na tyto jevy, ale naopak je třeba odhalovat a posilovat kladné stránky osobnosti a zároveň je využívat jako motivačního činitele k zájmové aktivitě, posílení důvěry v novém prostředí a vlastní síly a schopnosti (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2010).

5 Volný čas a výchova

Volný čas je čas, s kterým člověk může nakládat podle svého uvážení a na základě svých zájmů. Volný čas je doba, která zůstane z 24 hodin běžného dne po odečtení času věnovaného práci, péči o rodinu a domácnost, péči o vlastní fyzické potřeby (včetně spánku) (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, str. 274).

Pojem volný čas zachycují různé definice od různých autorů, které se shodují v těchto hlavních znacích: je to doba svobodné volby činností, člověk dělá to, co chce, ne to, co musí. Zvolené činnosti jsou pro člověka příjemné, přinášejí mu radost a potěšení. Činnosti ve volném čase dávají příležitost k regeneraci, rekreaci, odpočinku, obnově sil i k osobnostnímu rozvoji. Volným časem tedy rozumíme dobu odpočinku, rekreace, regenerace a zábavy. K volnému času patří zájmové činnosti, koníčky (hobby). Dále sem také patří i ztrátové časy v souvislosti s volným časem, např. doba strávená na cestě za zájmovou činností, cesta do práce, čekání u pokladny apod. (Hofbauer, 2004).

Opakem volného času je doba, kdy si člověk plní své povinnosti. Patří do ní činnosti, které člověk vykonat musí, a to bez ohledu na to, jestli mu jsou příjemné, nebo nepříjemné. Jsou to hlavně povinnosti v zaměstnání a v souvislosti s ním, u dětí školního věku vyučování a veškeré povinnosti s tím spojené. Do oblasti povinností patří také péče o rodinu, domácnost, zajišťování a uspokojování základních biologických potřeb a veškeré ztrátové časy s tím související. Oblast volného času a oblast povinností ale v praxi nelze úplně přesně oddělit, protože k sobě neodmyslitelně patří (Hofbauer, 2004).

Jak uvádí Hofbauer (2004), volný čas není pouze průvodním jevem života, ale stává se jeho aktivizujícím činitelem. To vyžaduje pronikat do jeho vnitřního uspořádání, čímž se odkrývají jeho vnější souvislosti i možnosti volného času a uplatnění v praxi. Východiskem jsou tyto skutečnosti:

- Volný čas, systém jeho aktivit a institucí je dynamickou a málo ustálenou, mimořádně nadějnou a současně rizikovou oblastí života současného člověka. Ve srovnání s některými sociálními institucemi má za sebou relativně krátkou historii. Rodina se rozvíjela po tisíce let, škola jako všem přístupná vzdělávací a výchovná instituce po několik posledních století, demokratický občanský život v předchozích dvou stech letech. Rostoucí měrou se v životě člověka a společnosti uplatňuje zvláště o druhé poloviny 20. století. V té době začal hrát významnější úlohu v životě společnosti, ve výchově mladé generace a vznikly také specifické postupy a prostředky pro jeho využívání.

- Uplatnění volného času v praxi vymezuje zejména jeho specifikum. Tento přístup je stále aktuální. Dnes však na významu nabývá společenský zřetel komplexně analyzovat volnočasové aktivity v rodině, škole, médiích nebo obci a takto hodnotit celkový přínos volného času pro život a výchovu dětí a mládeže.
- V evropských souvislostech se významně rozšířily funkce a cíle volnočasových činností, jejich obsahy, metodická a materiální vybavenost pro jejich realizaci. Možnosti seberealizace vznikají dnes zejména tím, že se dítěti a mladému člověku nabízí dobrovolné rozhodování a tím i větší míra svobody. Avšak ani volný čas nepostrádá výchovné, morální i právní zásady. Rostoucí míra individualizace umožňuje, aby si sami jednotlivci či skupiny do určité míry stanovovali pravidla fungování.
- Do volnočasových aktivit pronikají relativně snadno vlivy a důsledky rozvoje společnosti i života mladých lidí jako demokratická přeměna lidské společnosti. To vede k rychlým kvantitativním i kvalitativním proměnám volného času. Vznikají nové možnosti pro uplatnění nových přístupů. Volný čas je však také prostorem úskalí a nebezpečí, umožňuje, nebo dokonce sám vyvolává nicnedělání, nudu nebo vysloveně nežádoucí jednání vůči sobě, jiným lidem, majetku či přírodě. To pak určitou část mladé populace vyřazuje z využívání pozitivních možností volného času a vyžaduje od těch, kdo v této oblasti působí, takový přístup, který před negativními jevy nezavírá oči, ale přispívá k jejich odstraňování.
- Minulý, současný ani příští vývoj volného času nelze pouze chápat jako lineárně pojatou cestu vzhůru a vpřed, ale jako způsob trvalého odkrývání možností a jako pokusy o řešení tradičních i nově vznikajících otázek. Toto úsilí má odstraňovat negativní vlivy pronikající z celospolečenského kontextu nebo vznikající v samotném volném čase. Pozitivní vyústění volnočasových aktivit předem nezaručuje úspěch, ale může významně přispět k rozvoji osobnosti dětí a mládeže. Požadavek, aby se děti a mládež učily využívat smysluplně svůj volný čas, stávaly se jeho aktivním subjektem, aby ho braly jako nedílnou součást své přípravy na život a nadále přenášely do celého svého života (Hofbauer, 2004).

5.1 Pojetí výchovy ve volném čase a výchovy mimo vyučování

Výchova ve volném čase má svá specifika a své zvláštnosti. Důležité je, aby přes všechny zvláštnosti zůstaly zachovány základní znaky výchovného procesu, zejména dobrovolnost, záměrnost, cílevědomost. Výchovné působení ve volném čase má být nenásilné, citlivé, do činností účastníky nenutit a umět je vhodně namotivovat. Práce pedagoga spočívá právě v tom, že účastníky k ničemu nenutí, nepřikazuje, ale umí je vhodně a nenásilně namotivovat. Výchova ve volném čase není limitována věkem, vztahuje se na všechny věkové kategorie. Ať jsou to děti předškolního věku, ale i starší děti, mládež, dospělí a senioři (Pávková, 2014).

Dalším často používaným termínem, který pedagogika volného času používá, je výchova mimo vyučování. Ta se vztahuje k jedincům, kteří chodí do školy. Jedná se o žáky základních a středních škol. Patří sem dobrovolné volnočasové aktivity, ale i určité povinnosti. U žáků do oblasti výchovy mimo vyučování patří i plnění školních povinností, sebeobslužné návyky. Ty jsou důležitou součástí režimu dne např. ve školní družině, domově mládeže, dětském domově. Pojem výchova mimo vyučování bývá vymezován jako výchovné působení v době mimo povinné vyučování, převážně, ale nikoliv výlučně ve volném čase. Toto působení zajišťují instituce a probíhá mimo bezprostřední vliv rodiny (Pávková, 2014).

Pedagogičtí pracovníci realizující výchovu ve volném čase a výchovu v době mimo vyučování jsou pedagogové volného času nebo vychovatelé. Pedagogové volného času působí ve střediscích volného času (domy dětí a mládeže, stanice zájmových činností). Dále mají své uplatnění i v různých neškolských zařízeních. Vychovatelé jsou pedagogičtí pracovníci ve školních družinách, školních klubech, domovech mládeže, v zařízeních pro ústavní a ochrannou výchovu i v zařízeních sociální péče (Pávková, 2014).

Aby pedagog dokázal naplňovat výchovné cíle, je nezbytné znát podmínky výchovy a volit vhodné výchovné prostředky. Některé požadavky na výchovu formuloval ve svých pedagogických spisech už J. A. Komenský (postup od blízkého k vzdálenému, od konkrétního k abstraktnímu, od známého k neznámému). Nejobecnější požadavky pro výchovu (požadavek humanity, demokratičnosti, vědeckosti, spojení teorie s praxí) bývají označovány jako pedagogické principy. Konkrétnější požadavky jsou známy jako pedagogické zásady (zásada cílevědomosti, soustavnosti, přiměřenosti, názornosti, trvalosti). Tyto uvedené požadavky platí pro všechny oblasti výchovy, pro rodinnou, předškolní i školní výchovu i pro výchovu ve volném čase (Pávková, 2014).

Hájek (2007) uvádí tyto zásady pedagogického působení pro vedení zájmových činností:

Požadavek pedagogického ovlivňování volného času lze chápat jako nutnost citlivého pedagogického vedení dětí ke smysluplnému využívání volného času. Zájmový kroužek pouze nenaplňuje volný čas dětí, ale také je vychovává k budoucímu samostatnému naplňování volného času. Děti jsou seznamovány s různou náplní volného času prostřednictvím zájmových aktivit, které jim mají přinášet radost, uspokojení, kompenzaci a seberealizaci. Na základě poznání různých aktivit se vytvářejí pozdější základy návyků využívání volného času. Výrazným ovlivňováním volného času je osobní příklad vedoucího, který se věnuje dané zájmové oblasti. Do nabídky patří také různé nové trendy, avšak musí být voleny takové činnosti, které jsou přínosem pro rozvoj osobnosti.

Požadavek dobrovolnosti je velmi podstatný pro práci s dětmi v rámci volnočasových aktivit. Volný čas ve zjednodušené definici chápeme jako oblast svobodné volby jedince. Pedagog vytváří podmínky a navozuje činnosti tak, aby účastníci přijímali nabízený program dobrovolně. Zároveň je nutné brát v úvahu respektování jejich potřeb, přání i schopnosti vedoucího účinně motivovat.

Požadavek aktivity znamená vedení dětí k aktivnímu podílu na všech fázích činnosti – plánování, příprava, realizace a hodnocení. Podmínkou je podporovat iniciativu, nápaditost, kreativitu a samostatnost. Činnost kroužků je založena právě na aktivitě všech účastníků, i když míra jejich aktivity je rozdílná.

Požadavek seberealizace znamená připravit strukturu činnosti tak, aby každý jedinec mohl uplatnit své vlohy a schopnosti, což mu umožňuje být úspěšný v některé z nabízených činností. U volnočasových aktivit nejsou důležité výsledky, ale samotný proces činnosti. Z tohoto také vyplývá hodnocení – oceňuje se proces, snaha a výsledek s ohledem na možnosti a předpoklady dítěte. Prožitek úspěchu je důležitý pro zdravý duševní vývoj jedince a úspěch zvyšuje sebevědomí účastníků, kteří pak oceňovanou činnost chtějí opakovat a následně se k ní vracet. Tímto se vytvářejí základy pro pozdější samostatné naplňování volného času zájmovými aktivitami.

Požadavek zajímavosti a zájmovosti zdůrazňuje význam zájmových činností a náplně kroužků, což jsou činnosti vycházející z prvotního zájmu účastníků, které navodí vedoucí v průběhu činnosti. Tento požadavek obsahuje také **požadavek pestrosti a přitažlivosti**, který se týká obsahu, metod, forem práce a jejich střídání. Uspokojení, podněcování, rozvoj a kultivace zájmů jsou jedním z důležitých předpokladů úspěšné činnosti kroužku.

Požadavek citovosti a citlivosti znamená uspokojení zájmu účastníků a přínos kladných citů. Hodnocení zájmové činnosti probíhá citlivě s ohledem na specifika jednotlivých účastníků a má vyvolat kladné emoce.

Požadavek jednoty a specifčnosti školního vyučování a organizované zájmové činnosti, přičemž má být vymezeno společné plnění výchovných cílů, rozvoj osobnosti dítěte a jeho kompetencí. Neznamená to prodloužení školní výuky, ale dosahování tohoto cíle osobitými prostředky v době mimo vyučování.

V průběhu zájmových činností je důležitá průběžná **evaluace** činností, a to nejen z výchovně vzdělávacího hlediska, ale také průběžné odezvy účastníků, zájmu veřejnosti o nabízené aktivity. Obecné pedagogické zásady a požadavky pedagogiky volného času tvoří jednotu. Jejich dodržování je základem strategie pedagogické práce, jež podporuje kvalitu zájmového útvaru (Hájek, 2007).

5.2 Funkce výchovy ve volném čase

Z hlediska systematičnosti má výchova ve volném čase řadu funkcí:

Výchovně-vzdělávací funkce je záměrné a cílevědomé ovlivňování osobnosti vychovávaných jedinců působením na psychickou, fyzickou, sociální stránku osobnosti, rozvíjení rozumových schopností, emocí i volných vlastností. Aby bylo plnění této funkce úspěšné, je třeba volit pedagogické prostředky respektující zvláštnosti výchovy ve volném čase. Utváří se také vztah k celoživotnímu vzdělávání, což je přirozenou součástí lidského života.

Zdravotní funkce výchovy ve volném čase podporuje všechny aktivity rozvíjející zdravý tělesný, duševní i sociální vývoj jedinců. Tato funkce zahrnuje vhodné uspořádání denního režimu, střídání různých činností, zařazování pohybových aktivit hlavně u dětí školního věku, které mají v průběhu vyučování nedostatek pohybu, vedení ke zdravému stravování, upevňování zdravých stravovacích návyků, dodržování pitného režimu, vytváření a upevňování hygienických návyků, péče o tělo, osobní věci, oděv, obuv. Důležitá je také hygiena prostředí, ve kterém výchovný proces probíhá, dodržování zásad bezpečnosti práce, respektování požadavků psychohygieny, vytváření příznivého klimatu.

Sociální funkcí výchovy ve volném čase se nejčastěji rozumí zajištění bezpečnosti, dohledu nad dětmi, jejich ohlídání v čase mimo vyučování, který děti netráví s rodiči. Sociální funkce výchovy ve volném čase spočívá také v možnosti navazovat sociální vztahy, přátelství a kamarádství s jedinci, již mají podobné zájmy, setkávat se s novými autoritami, zaujímat ve skupinách různé postavení a sociální role. Tímto způsobem probíhá nenásilné sociální učení. Do určité míry lze tímto způsobem pomoci také dětem z problematičného rodinného prostředí.

Preventivní funkce výchovy ve volném čase spočívá v předcházení negativních jevů, jako jsou neukázněnost, lhaní, krádeže, záškoláctví, útoky z domova, agresivita, šikana, vandalismus, experimentování s drogami, gamblerství a další podobné formy závislostí i problémy v oblasti sexuality, projevy netolerance, rasismu apod. Hlavním principem této funkce je naučit děti vhodně využívat svůj volný čas. Děti, jež toto umí, mají menší pravděpodobnost, že podlehnou špatným vzorům a projeví se u nich některý z uvedených patologických jevů. Vždy je lepší negativním jevům předcházet, než je napravovat (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2010).

5.3 Osobnost vychovatele, pedagoga volného času

Vychovatel je pedagogický pracovník působící ve školách a školských zařízeních ústavní a ochranné výchovy a v oblasti výchovy mimo vyučování (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

Pávková (2014) upozorňuje, že schopnost vychovávat má své vrozené předpoklady, vlohy, které se rozvíjí během vykonávání příslušných činností. Svůj význam má rovněž odpovídající vzdělání i praxe v oboru. Toto vše platí i pro vychovatelské, pedagogické schopnosti. Na pedagogické pracovníky v jednotlivých oblastech výchovného působení jsou kladeny zvláštní požadavky, což se týká i vychovatelů a pedagogů volného času.

Žádoucí znaky osobnosti je možné rozdělit do tří skupin (tamtéž):

- **První skupinu** tvoří obecné charakteristiky osobnosti – fyzická zdatnost a dobrý zdravotní stav, přiměřený zevnějšek, dobrá úroveň poznávacích procesů, motivace pro povolání, pozornost, citlivost, citová vyrovnanost, žádoucí temperamentové rysy, schopnosti, kladné charakterové vlastnosti, ale také všeobecné i odborné vědomosti, dovednosti, rozvinuté zájmy a postoje, důležitá je i oblast sociálních vztahů.

- **Druhou skupinu** znaků osobnosti tvoří ty, které se obecně považují za velmi žádoucí pro úspěšné vykonávání pedagogické profese. Patří mezi ně zejména pozitivní vztah k lidem, k dětem, komunikativnost, schopnost empatie, přiměřená míra dominantnosti. Pozitivním vztahem k dětem se rozumí opravdový zájem o všechny děti, včetně těch, které mají své problémy. Komunikativnost znamená nejen dobrou schopnost vyjadřování se slovy i neverbálními způsoby, ale i radost z kontaktu s lidmi, potěšení ze vzájemné komunikace. Empatie je schopnost vcítovat se do prožívání druhých osob a pro práci pedagoga je významná. Také je nezbytná přiměřená míra dominantnosti. Termínem dominantnost se rozumí spíše působení přirozené autority a schopnost získat zájem dětí o činnosti. Do této oblasti patří i volba vhodného výchovného stylu, jako nejvhodnější je s převahou demokratického přístupu. Za málo

vhodné se považuje jednání pasivní, když pedagog nedokáže prosadit své požadavky. Zároveň výrazně autoritativní až agresivní jednání není většinou účinné, protože u dětí budí odpor či strach. Za efektivní způsoby jednání se považuje jednání asertivní, které se vyznačuje zejména upřímností, slušností a respektováním práv dětí i dospělých.

• **Třetí skupina** znaků je podstatná pro vychovatele a pedagogy volného času. Výchova ve volném čase má svá specifika. Zde platí základní požadavek dobrovolnosti na nabízených pedagogicky ovlivňovaných volnočasových aktivitách, ale také požadavek pestrosti a přitažlivosti činností. Z toho vyplývají i specifické požadavky na osobnost vychovatele a pedagoga volného času. Měla by to být vyrovnaná osobnost s příslušným vzděláním, se všemi rysy, které se obecně považují za žádoucí pro pedagogy (viz druhá skupina znaků). Ale i některé další znaky profese: umět se přizpůsobit proměnlivým podmínkám a řešit nečekané situace, schopnost prosazovat své názory a požadavky nejen vůči dětem, ale i ve vztahu ke spolupracovníkům, nadřízeným, tvořivost, nápaditost, fantazie při sestavování programů, umění pracovat formou hry, ale i potěšení ze hry, hravost, smysl pro humor. Pro zážitkově laděné aktivity je důležitá fyzická zdatnost, dobrý zdravotní stav.

U pedagogů volného času je důležité pochopení pro věkové zvláštnosti při práci s věkově různorodými skupinami, zvládnání dovedností a technik účinného jednání (asertivního, manipulativního), psychická odolnost, schopnost zvládat náročné životní situace, znalost antistresových programů, orientace v oblastech, které současnou mladou generaci zajímají (Pávková, 2014).

Uvedené požadavky neplatí pouze pro vychovatele a pedagogy volného času, ale pro tyto profese mají zvýšený význam. Nároky kladené na osobnost pedagoga jsou vysoké. Je samozřejmé, že neexistuje ideální pedagog, který všechny uvedené požadavky splňuje, protože každý má své silné a slabé stránky. Velmi důležitá je úroveň sebepoznání, sebehodnocení, práce na sobě, snaha odstraňovat nedostatky a co nejlépe uplatnit své schopnosti, umět využívat silné stránky (Pávková, 2014).

Hájek (2007) uvádí, že pokud děti tráví organizovaně svůj volný čas, má s nimi být někdo, kdo se jim bude věnovat, je ochoten jim pomoci radou, nápadem, má pro ně zásobu námětů a podnětů k naplnění zájmů. Vedení zájmového útvaru je práce výchovná a vychovávat v tomto smyslu znamená probouzet a rozvíjet v jedinci jeho přirozené předpoklady, navozovat smysluplné situace, ve kterých se účastník vlastní aktivitou zdokonaluje. Vedoucí vytváří podmínky pro naplnění a očekávání, aby umožnil využívání a rozvíjení schopností a zkušeností každého účastníka útvaru individuálně i ve spolupráci ve skupině. Výchovná činnost vyžaduje celoživotní vzdělávání, obohacování a doplňování vědomostí nejen teoreticky, ale i praktickým

výcvikem. Při zvyšování kvalifikace nejde jen o rozšíření námětů zájmových aktivit, které vedoucí zná a ovládá, ale také o to, jak tyto činnosti navozovat, motivovat a vést (Hájek, 2007).

5.4 Trávení volného času u dětí ve výchovných institucích

V této části diplomové práce jsou představeny formou rešerší výzkumy, které se týkají tématu a výzkumného problému této diplomové práce.

Rešerše č. 1.: DVOŘÁKOVÁ, D. *Volný čas v zařízení pro klienty s nařízenou ústavní výchovou*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Katedra speciální pedagogiky (diplomová práce)

V této diplomové práci se autorka věnuje trávení volného času dětí v dětském domově se školou a porovnává jej s trávením volného času dětí v dětském domově. Zaměřuje se především na pestrost nabídky volnočasových aktivit, na volný čas klientů a jeho smysluplné trávení, na aktivity dětí a jejich zařazování do denního režimu, protože hlavním cílem vychovatelů je, aby se klienti naučili trávit svůj volný čas smysluplně, a tím se do budoucna snížilo riziko recidivy a opakovaného protizákonného jednání. Cílem práce je analýza volnočasových aktivit klientů v zařízeních s nařízenou ústavní výchovou ve věku od 10 do 18 let a zjištění, jak se liší využívání a nabídka volnočasových aktivit ve dvou zařízeních, v dětském domově se školou a v dětském domově. Autorka si stanovila předpoklady o některých odlišnostech ve výchovné práci ve volném čase v těchto zařízeních.

Výzkumná část interpretuje výsledky získané prostřednictvím kvalitativního výzkumu, při kterém byla použita jako výzkumná technika polostrukturovaný rozhovor. Při vytváření otázek pro rozhovor se autorka zaměřila na několik tematických celků, jejich volba byla ovlivněna četbou odborné literatury, teoretickou částí této práce a také osobní zkušeností.

Z výsledků šetření vyplynulo, že volný čas dětí v **dětských domovech** obecně je z větší části organizovaný, zájmová činnost je převážně koordinovaná vychovatelem. Děti mají do určité míry povinnost účastnit se volnočasových aktivit. V rámci nich si však mohou vybírat z nabídky činností a kroužků. Menší část volného času těchto dětí patří osobnímu volnu, které ovšem prožívají opět v rámci daných mantinelů. V **dětském domově se školou** se vychází více z přímé výchovné práce vychovatelů a daného zařízení. Jak již bylo uvedeno, jedná se o děti, u nichž se vyskytují závažné poruchy chování, nebo děti, které pro svou přechodnou nebo trvalou duševní poruchu vyžadují zvláštní výchovný přístup. V režimu tohoto zařízení je více patrná segregace od okolního světa. Na dítě působí prostředí se svým specifickým nastavením norem a dítě je eliminováno od lákadel vnějšího světa. Informanti uvedli, že v dětském domově se školou je jim nabízena pestrá každodenní volnočasová činnost. Důraz je kladen na pohybovou

aktivitu, sport, keramiku, výtvarnou činnost. Vybírají si z nabídky ze strany vychovatelů přesto, že mají možnost program navrhnout, častěji pasivně přijímají předkládané činnosti. I když jsou schopni vyslovit, jaké aktivity jim v ústavu chybí, nejsou ochotni pro realizaci svých zájmů cokoli učinit. Aktivity potřebují prostrídát s osobním volnem, které chtějí trávit v klidu na pokoji, v soukromí, případně na samostatné vycházce.

Na základě šetření autorka vyvozuje, že rozvíjení zájmů klientů by mělo sehrát v jejich vývoji hlavní úlohu, je však přímo závislé na přístupu vychovatele. Do denního programu musí vychovatel zařazovat takové činnosti, které by svým obsahem nabízely různé zájmové oblasti, především tělovýchovnou, estetickou (výtvarná, hudební, taneční), a také pracovní technickou (keramika, šití, rukodělné práce). Vychovatel svým tvořivým přístupem a silnou motivací předkládá dětem nabídky jednotlivých zájmových sfér, nabízí dětem možnost získat potřebné dovednosti a návyky, poskytuje jim možnost uplatnit vlastní schopnosti a formuje jejich postoje. Během sledování zájmové činnosti v projevech jednotlivých dětí by měl vychovatel podporovat a motivovat její zaměření. Rozdíl ve výchovně vzdělávacím procesu v porovnávaných zařízeních je ten, že dětský domov se školou má za úkol odstranit a napravit společensky nepřijatelné projevy chování, zatímco v dětském domově jde spíše o socializační roli. Pokud má dítě pestrou nabídku volnočasových aktivit a má šanci, že v některé z nich bude zažívat pocity spokojenosti a úspěchu, zmenšuje se tím pravděpodobnost, že poničí zařízení, že někomu ublíží nebo že sáhne např. po drogách nebo alkoholu (Dvořáková, 2013).

Rešerše č. 2.: ČUMPLOVÁ, V. *Rozdíl v organizaci volnočasových aktivit v rámci dětského domova a dětského domova se školou*. České Budějovice: Teologická fakulta Jihočeské univerzity, Teologická katedra (diplomová práce)

Autorka této diplomové práce se zaměřuje na stejné téma. Cílem její práce je zjistit, jaký je rozdíl v organizaci volnočasových aktivit a zázemí pro volnočasové aktivity v rámci dětského domova a dětského domova se školou z pohledu dětí a mladých lidí, kteří v nich žijí, a také z pohledu vychovatelů. Výzkumný soubor se skládá z 20 respondentů z řad chovanců (z každého domova 10), dále byly prováděny rozhovory s 20 vychovateli (z každého domova 10). Věk všech chovanců se pohyboval mezi 13-25 roky. Jako základní metoda výzkumu byly zvoleny metody rozhovoru a kazuistiky.

Z rozhovorů vyplynulo, že vychovatelé z **dětského domova** nejsou spokojeni s vybavením areálu ani s nabídkou zájmových aktivit. Klienti dětského domova se nejčastěji zapojovali do kroužků při základní škole, kterou navštěvovali. V rámci dětského domova měli možnost navštěvovat pouze kroužek fotbalu a taekwonda. Kvůli špatnému zázemí nemohou být v nabídce jiné zájmové kroužky. Vychovatelé nebyli spokojeni především s velikostí areálu a lokalitou dětského domova. Ten je umístěn v malé chatové osadě, kam je špatné dopravní

spojení. Co se týká **dětského domova se školou**, viděli vychovatelé organizaci volného času pozitivněji. Jako hlavní důvod je velikost areálu a lepší zázemí pro zájmové kroužky a volnočasové aktivity. Jedná se hlavně o tělocvičnu, dále hudebnu a keramickou dílnu. Klienti tohoto zařízení mají možnost trávit volný čas buď samostatně, což znamená převážně na počítači a sociálních sítích, nebo organizovaně v rámci rodinných skupin. Tyto programy organizují vychovatelé nebo dobrovolníci z řad sponzorů.

Autorka v závěru konstatuje, že přestože se klienti žijících v ústavních zařízeních vyjádřili k aktivitám pořádaným v rámci dětského domova nebo dětského domova se školou velmi kladně, vychovatelé s nimi tento názor nesdílí. Jednohlasně se shodli na tom, že vymýšlení aktivit, které jejich svěřence zaujmou, jim zabere hodně úsilí, a ne vždy se setkají s pozitivními ohlasy. Hlavní příčinu vidí vychovatelé především v dětech samotných, protože v posledních letech přibýly děti s diagnostikovanou psychiatrickou poruchou, psychickými problémy, poruchami chování a dalšími problémy, jež se dříve neobjevovaly v tak hojném počtu. Na základě těchto faktů také upozorňují na nedostatek personálu, který by zajistil, aby volnočasové aktivity vyhovovaly větší skupině dětí a v rámci skupiny byl brán zřetel na individuální potřeby dětí (Čumplová, 2017).

Rešerše č. 3.: KIGLEROVÁ, K. *Děti z dětského domova a jejich vnímání volného času*. Brno: Filozofická fakulta Masarykovy univerzity, Ústav pedagogických věd (bakalářská diplomová práce)

Autorka bakalářské diplomové práce se zaměřila na vnímání volného času u dětí z dětského domova. Konkrétně na jejich představy o ideálním trávení volného času, pocity z vykonávaných aktivit, svobodnou volbu volného času a jaké postoje zaujímají k činnostem, které ve volném čase běžně vykonávají. Pro své výzkumné šetření zvolila kvalitativní výzkum pomocí polostrukturovaného rozhovoru s dětmi. Hlavním cílem bylo zjistit, jak děti z dětského domova vnímají svůj volný čas, který probíhá, když se vrátí ze školy.

Jedná se o školské zařízení pro výkon ústavní výchovy s optimálními podmínkami pro výchovné, vzdělávací a sociální působení dětí ve věku od 3 do 18 let, případně prodloužení ústavní výchovy do věku 26 let po dobu prezenčního studia. Celkem je v dětském domově 32 dětí, jež jsou rozděleny do 4 rodinných skupin.

Autorka zrekapitulovala své výzkumné šetření tím, že zodpovídala výzkumné otázky, které se zabývaly postoji dětí k činnostem, jež běžně vykonávají ve volném čase, představami dětí o ideálním trávení volného času a vnímáním volného času dětí z dětského domova.

Jaké postoje děti z dětského domova zaujímají k činnostem, které běžně vykonávají ve volném čase?

Záliby, které si děti vybraly, dělají dobrovolně a rády. Většina dětí uvítá, pokud je v rámci dětského domova realizována nějaká netradiční akce, protože mají možnost podívat se na nová místa, neboť samy tuto možnost nemají. Děti také popisovaly hezké zážitky ze společných akcí v rámci dětského domova, především z důvodu dobrého kolektivu v dětském domově. Děti jsou zde na sebe hodně fixované a většina z nich má mezi sebou hezké vztahy. Dětský domov také realizuje společné akce, kterých se musí všichni účastnit povinně, pak starší jedinci uvádí, že jim tyto akce nejsou úplně příjemné. Jsou nuceni tyto akce trávit společně s menšími dětmi a oni by raději trávili svůj volný čas třeba na individuální vycházce.

Jaké jsou představy dětí o ideálním trávení volného času?

Z výzkumu vyplynulo, že děti by si chtěly svůj volný čas plánovat nejradyji samy. Plánování aktivit je také ovlivněno přítomností vychovatelky. Děti mají raději vychovatelky, které s nimi žádné aktivity nevykonávají a nechávají jim volný prostor pro vlastní plánování volného času a také dávají přednost individuálním vycházkám před těmi společnými. Plnoletí jedinci mají prostor trávit svůj volný čas po svém. Jsou zde děti, které touží po určité zálibě, ta jim však není umožněna z důvodu odpovědnosti za dítě, nedostatku financí nebo nedosažení věkové hranice, kterou dětský domov stanovil.

Jaké jsou představy dětí o ideálním trávení volného času?

Mnoho dětí si uvědomuje rozdíl běžného života a života v dětském domově s ohledem na možnost trávení volného času, přičemž se cítí velice znevýhodněny. Samy mají zájem vykonávat určité aktivity, které jim nejsou umožněny v rámci dětského domova. Mnoho dětí se svými zálibami skončilo po příchodu do dětského domova, jelikož personál domova o jejich záliby nejevila zájem. Mnoho dětí chápe samostatnou vycházku jako únik ze života v dětském domově. Některé děti však tráví vycházku nevhodným způsobem a jako únik od reality užívají nevhodné prostředky, jako jsou cigarety a alkohol. Většina dětí vnímá samostatnou vycházku tak, že mají možnost na krátkou chvíli pocítit vlastní odpovědnost sama za sebe, a především volnost.

Autorka dále uvedla, že narazila u dětí na nedostatek sebevědomí při vykonávání volnočasových aktivit. Děti si nevěří a mají nízké sebevědomí hlavně z důvodu, že jsou klienty dětského domova. Jejich pocit méněcennosti bývá způsoben podceňováním z okolí, celkově nepříznivou sociální situací, nedostatkem sebelásky a také předsudkem, že dítě z dětského domova nic nedokáže a v ničem nemůže být dobré. Jsou zde jedinci, kteří se s tímto snaží vypořádat a ukázat sobě i okolí, že si dokážou jít za svým cílem (Kiglerová, 2017).

Rešerše č. 4.: MALÁ, J. *Volnočasové aktivity dětí v dětském domově*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, Katedra sociální pedagogiky (diplomová práce)

Autorka se ve své diplomové práci zaměřila na problematiku trávení volného času ve dvou dětských domovech. Předmětem výzkumného šetření byly zjistit aktuální možnosti trávení volného času a následně zjištění možného využití trávení volného času v jejich budoucím životě. Jako výzkumnou metodu použila autorka polostrukturované rozhovory a jako další metodu případovou studii. Oba dětské domovy jsou státní zařízení a mají podobnou kapacitu. Obsahují 2-3 rodinné skupiny s celkovou kapacitou do 24 dětí. V obou dětských domovech byli informanti rozděleni do 3 skupin – adolescenti (15-19 let), dospělí (20-30 let) a zaměstnanci.

Dětský domov č. 1 má 2 rodinné skupiny a zájmová činnost zde probíhá s ohledem na věk a možnosti dětí, ty mohou trávit volný čas s vychovatelem nebo mohou navštěvovat různé zájmové kroužky ve městě. Volnočasové aktivity v rámci dětského domova probíhají pod dohledem vychovatelů, kteří se snaží o pestrou nabídku aktivit. V největší míře je zde zastoupen **sport**, konkrétně turistika, cykloturistika, běh, plavání, lyžování, bruslení, fotbal, florbal, vybíjená, koloběžky, lanové aktivity, posilování, mažoretky, tancování. Dále je to **kultura**, což obsahuje návštěvu divadla, kina, výstavy, muzea, také akce konané městem v rámci různých příležitostí. **Individuální koníčky a zájmy** – každé dítě má zde alespoň jeden zájmový kroužek. Kroužky, které děti navštěvují, jim pomáhají se socializovat do většinové společnosti, navazovat kontakty s vrstevníky, umět komunikovat, tolerovat druhé, ale i dodržovat pravidla a povinnosti spojené s kroužkem. **Spontánní hra** – přes veškeré povinnosti a nabízené aktivity mají děti každý den své osobní volno. Vědí, že po příchodu ze školy mají povinnost připravit se na další den, splnit povinnosti doma a následně mohou využít své osobní volno, se kterým se musí naučit nakládat.

Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že děti jsou spokojeny s aktivitami, které jim dětský domov nabízí. Nejvíce ocenily ty, kde se mohou setkávat s vrstevníky, s běžnou populací a kde vystupují jako ostatní děti z rodin. Respondenti jsou s trávením volného času spokojeni a ti, kteří navštěvují zájmový kroužek, chtějí v navštěvování kroužku setrvat i v budoucnu. Z rozhovorů s mladšími dětmi vyplynulo, že by naopak zájmový kroužek, jenž navštěvují, vyškrtly a raději by trávily čas s ostatními dětmi nebo vychovatelem. Rozmanitá nabídka volnočasových aktivit v dětském domově i mimo něj umožňuje dětem podle autorky všestranný rozvoj jejich osobnosti. Aktivity jsou nabízeny dětem s ohledem na jejich individualitu a osobní rozvoj. Respondenti v dětském domově mají dostatek aktivit, jež je

připravují na budoucí život, ale i při kterých navazují kontakt s běžnou populací a socializují se. Z rozhovorů se zaměstnanci vyplynulo, že respondenti jsou sportovně nadaní a rádi sportují. Sportovní aktivity je většinou naplňují a baví. Během volnočasových aktivit přichází na jiné myšlenky, zvyšují si sebevědomí, mají pocit, že v něčem vynikají a jsou na sebe hrdí, že něco dokážou. Autorka hodnotí výsledek výzkumného šetření pozitivně tím, že děti a mladiství v dětském domově mají dostatek volnočasových aktivit, které je baví a jsou pro ně přínosné do budoucího života.

Dětský domov č. 2. v tomto dětském domově je 24 dětí a jsou rozděleny do 3 rodinných skupin. Volnočasové aktivity v rámci dětského domova zahrnují činnosti sportovní, přírodovědné, pracovní-technické, rekreační, odpočinkové a také rodinnou výchovu a přípravu na vyučování. **Sport** je zde nejvíce zastoupená a nejoblíbenější aktivita. Mezi sportovní aktivity patří turistika, plavání, cykloturistika, bruslení, atletika, běh. Některé děti reprezentují dětský domov v České republice na mezinárodních závodech v Maďarsku. Dále je to **kultura**, kdy děti navštěvují divadla, výstavy, exkurze, besedy a pravidelně se účastní akcí pořádaných městem. **Individuální koníčky a zájmy** jsou zajišťovány ve zdejším městě. Děti navštěvují různé kroužky dle jejich individuálních zájmů. **Spontánní hra** probíhá po splnění školních a domácích povinností. Děti mají osobní volno a prostor pro své zájmy a koníčky. Nejraději tráví svůj volný čas na zahradě s ostatními dětmi hrou nebo odpočinkem.

I zde vyplynulo z výsledků výzkumného šetření, že respondenti hodnotí volnočasové aktivity nabízené dětským domovem pozitivně. Rádi se pyšní svými výsledky, kterých dosáhli v atletice, sportu či tancování. Všechny volnočasové aktivity jsou dětem nabízeny s ohledem na jejich individuální zájmy a potřeby. I přesto, že adolescenti raději tráví svůj čas především dle sebe a nevyužívají žádný zájmový kroužek, lze pozorovat, že základ ve smysluplném trávení volného času mají. Zároveň vědí, jaké aktivity mohou využít v rámci dětského domova. Autorka pozitivně hodnotí volnočasové aktivity připravující adolescenty na odchod z dětského domova, ať už se jedná o socializaci prostřednictvím různých akcí ve společnosti, různých projektů či péče o domácnost, ale i snaha vést děti k nalezení brigád a k pozitivnímu přístupu k práci. Pokud dítě chce a má snahu se zúčastnit volnočasových aktivit, je tam jakýsi předpoklad pro smysluplné trávení volného času i v budoucnosti (Malá, 2016).

Rešerše č. 5: MYŠKOVÁ, L., *Možnosti práce s dětmi s poruchami (v) chování v ústavní výchově*. NUV, 2019

Možnosti práce s dětmi s poruchami (v) chování v ústavní výchově

Rešerše vychází z konference, která byla uspořádána Národním ústavem pro vzdělávání, jež byla realizována v Praze v listopadu 2019. Téma konference se zaměřuje na

možnosti práce s dětmi s poruchami (v) chování v ústavní výchově. Cílem akce bylo propojit nové teoretické poznatky z oblasti výzkumu akademické půdy s praktickými zkušenostmi odborníků ze škol a školských zařízení. V letech 2016–2018 probíhal kvalitativní výzkum v zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy zaměřený na děti se závažnějšími projevy poruch v chování. Samotný výzkum byl zaměřený na děti, které pedagogičtí pracovníci vnímají jako vysoce náročné, a jeho cílem bylo především zjistit, jaké oblasti péče jsou považovány za nejvíce náročné a vyžadující další systematickou podporu. Data byla v rámci šetření sebrána ve 4 zařízeních s vysoce náročnou klientelou (která byla vybrána na základě předběžného průzkumu z celkem 16 zařízení). Výzkum probíhal prostřednictvím rozhovorů s dětmi a pracovníky a analýzou výchovných opatření (včetně opatření ve výchově ve smyslu zákona 109/2002 Sb.). V rámci šetření byly zdůrazněny oblasti, které jsou identifikovány jako nejnáročnější a nejvíce problematické, a vyžadují proto promyšlenou systémovou podporu. Šlo o tyto oblasti:

Projevy silných negativních emocí dětí v zařízeních

Podle autorů výzkumu obecně k nejnáročnějším oblastem patří zvládání emocí svěřených dětí. Tyto děti často vykazovaly výrazný konflikt s autoritami, se kterými již do zařízení přicházejí a s nimiž je proto třeba počítat již při příchodu dítěte do zařízení a při prvních intervencích. Z výzkumu se nepodařilo zjistit, jakým způsobem případné konflikty v zařízeních eskalují a jaké jsou bezprostřední spouštěče problémového chování u dětí. Dobrou zprávou je, že pobyt v zařízeních ústavní a ochranné výchovy je bez ohledu na náročnost projevů dětí z hlediska kazuistik vždy výrazně stabilizační a v zařízeních se děti daří motivovat směrem k sociálně adaptabilnějšímu chování. Prognóza dětí nicméně zůstává velmi nejistá i z toho důvodu, že se po opuštění zařízení často vrací do původního (často závadového) prostředí.

Rodinné prostředí

Všechny biologické rodiny dětí, které byly zařazeny do výzkumného vzorku, byly výrazněji poškozeny (rodiče ve výkonu trestu nebo v minulosti trestáni, rodiče závislí na návykových látkách, výrazně nevhodný výchovný přístup, silně ambivalentní vztahy v rodině atp.). Výzkum zjistil, že přestože se zaměstnanci s rodinami dětí prokazatelně snaží pracovat, úspěšnost je malá. Umístění dítěte do ústavní či ochranné výchovy není vždy doprovázeno např. dostatečnou sanací rodinného prostředí, chybí také systémová jednotná podpora na celostátní úrovni. S tím souvisí rovněž četné rizikové až nebezpečné chování dětí na dovolenkách. Ty mimo prostředí zařízení v některých případech dále zneužívají návykové látky, dopouští se trestné činnosti nebo jsou její obětí.

Sebevědomí a motivace dětí

Sebevědomí a motivace dětí je oblast vnímaná jako vysoce důležitá. Z výzkumu vyplývá, že pobyt v zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy představuje pro děti značné stigma a symbolické potvrzení vlastního negativního sebeobrazu. Z výzkumu je jednoznačně patrné, že v těchto ohledech mají pro děti velký přínos zážitkové akce a pobyty, které jsou vedeny odborníky, mající jasný cíl, strukturu a způsob práce.

Systém opatření ve výchově se podle výzkumu jeví jako přínosný v tom smyslu, že nastavuje dětem jednoznačná a transparentní pravidla. Zároveň četnost využívání restriktivních výchovných opatření nebo opatření ve výchově podle zákona, obojí ve smyslu trestů, nekoreluje s množstvím agresivních nebo jiných nevhodných projevů dětí v zařízení. Z tohoto pohledu výzkumníci doporučují, že by bylo namísto lépe vyjasnit smysl restriktivních opatření a identifikovat oblasti, v nichž jsou užitečná. Za vysoce problematické považují nejasné oddělení opatření, která mohou být využívána ve smyslu trestu, od opatření, která jsou prováděna za účelem ochrany dítěte.

Nejčastějšími a nejzávažnějšími projevy dětí ve sledovaných zařízeních jsou projevy na pomezí řešení výchovnou cestou a medikací (např. silné agresivní projevy dětí, sebepoškození v důsledku nestabilních emočních stavů, užívání návykových látek atp.), proto výzkum doporučil posílení spolupráce se zdravotnickým resortem. Počet dětí s psychiatrickou diagnózou vzrůstá, spolupráce s pedopsychiatrickými službami je nicméně popisována jako nedostatečná. Je také opakovaně upozorňováno na nekvalitní diagnostiku a nedostatečnou rediagnostiku, kdy podle psychologů zařízení skutečné problémy dítěte nemusí zdaleka odpovídat přidělené diagnóze (ve smyslu zdravotnickém). V rámci zařízení našli výzkumníci širokou škálu aktivit, které je možné označit jako nespecifickou primární prevenci, což působí ve prospěch dětí a je dětmi oceňováno. Chybí nicméně konkrétní programy s jasně vymezenou cílovou skupinou, metodikou práce a kritérii pro evaluaci, které by byly systémově podporovány.

Shrnutí nálezů

Na základě dat sebraných v zařízeních doporučují výzkumníci zejména výběr, úpravu a implementaci ověřených cílených programů a postupů pro práci s dětmi a plošnou specifikaci vhodných intervenčních postupů pro dané cílové skupiny, jak vzhledem k věku nebo konkrétnímu problému dítěte. Na místě je odborná, případně finanční podpora zařízením tak, aby byla zajištěna psychohygiena pracovníků, dále DVPP v oblasti práce se skupinou a motivace dětí a zvládnutí agrese. Je nutné jasné formální vymezení role diagnostických ústavů a role jednotlivých zařízení v systému, a to včetně ukotvení etopedické diagnostiky a terminologie ve vztahu k poruchám (v) chování. Po předběžném průzkumu doporučujeme

sjednocení krizových plánů. Bylo by vhodné vyjasnit smysl režimových opatření a sankcí tak, aby působily jednoznačně ve prospěch umístěných dětí, a zajistit tak jejich jednoznačné oddělení od opatření směřujících k ochraně dítěte. Pedagogové hodnotí jako nejvíce obtížné ty situace, kdy jsou děti výrazně agresivní směrem k ostatním nebo sobě, případně experimentují s návykovými látkami. Řešení těchto situací často hledají v propojení posilování výchovných kompetencí a lékařské péče (Myšková, 2019).

6 Motivace a zájem a jejich rozvíjení u dětí a mladých lidí v ústavní výchově

Pojem motivace nemá v psychologii jednotný obsah. Této oblasti se věnuje mnoho psychologů. Přesto není možné tuto problematiku označit za uzavřenou, což není v psychologii nic neobvyklého. V psychologii existuje mnoho rozličných a vzájemně si konkurujících teorií téhož jevu. Z mnoha psychologických jevů je motivace právě tím nejméně uspokojivě vysvětleným pojmem. Jedním z možných důvodů je fakt, že motivaci jako takovou nelze nijak přímo pozorovat (Madsen, 1972).

Slovo motivace je z latinského původu *movere* – hýbat se, pohybovat se. Motiv je podnět člověka k něčemu, aby něco udělal, nebo naopak se něčemu vyhnul. Motivace je souhrn hybných momentů, motivů, která dává činnosti energii a směr. Motivy je možné třídit, můžeme hovořit o motivech kladných a záporných, vnitřních a vnějších. Vnější motivy se označují také jako pobídky (incentivy), vnitřní motivy jako pohnutky. Jako pobídka může sloužit odměna, jako pohnutka zájem o činnost. Dále se dělí motivy na biologické a sociální. Mezi biologické motivy patří instinkty, pudy a biologické potřeby. Mezi sociální motivy patří potřeby, zájmy, postoje, hodnotová orientace, cíle, návyky a emoce. Pudy a instinkty jsou u člověka motivy málo významné (Pávková, 2014).

Nakonečný (2014) klade důraz na rozlišování pojmů motiv a motivace. Motiv chápe jako určitou dispozici či příčinu jednání, která je stálá v čase. Je to zážitek přinášející nějaké uspokojení. Motivace podle něj vyjadřuje proces, tendenci k určitému jednání vycházející z nějaké potřeby a vyúsťuje ve výsledný žádoucí vnitřní stav, proces. Ten je iniciován endogenně (vnitřní pohnutka k odpočinku, jež vychází z pocitu únavy) a exogenně (finanční odměna za splnění úkolu). Motivy mohou být jak vědomé, tak nevědomé, případně jen částečně uvědomované, což výrazně ztěžuje práci s motivací. Při uvažování nad motivem ke konkrétnímu jednání je vždy vhodné se zamyslet nad silou motivu, která je ovlivněná délkou neuspokojení dané potřeby (Plháková, 2011).

Motivace může mít více zdrojů a lidé často mají více motivů k zapojení do určitého chování. Motivace bývá vnější, díky čemuž je osoba inspirována vnějšími silami, lidmi nebo událostmi, které se odehrávají. Motivace může být také vnitřní, kdy touha pochází z člověka, touha něco zlepšit v určité činnosti. Vnitřní motivace má tendenci tlačit lidi silněji a úspěchy jsou více naplňující (Madsen, 1972).

Definice motivace často zdůrazňují, že motivace vyjadřuje proces zaměření jednání na určitý cíl, jeho intenzitu a trvání. V užším smyslu (Nakonečný, 1997) vyjadřuje pojem motivace

psychologické důvody, příčiny cíle jednání. Tato psychologická příčinnost je však příčinností zvláštního druhu, kdy se uplatňuje interakce subjektu a jeho životních podmínek vyústující ve stav motivační, který se označuje jako potřeba. Termín psychologicky pojaté potřeby vysvětluje psychologické důvody jednání, při kterém je třeba rozlišovat cíle a prostředky, jimiž se cíle dosahují. Potřeby vždy směřují k nějakému uspokojení, jež je vnitřním stavem a označuje se jako dovršující reakce, což je konečný cíl, k němuž směřuje jednání. Biogenní potřeby mají cyklický průběh, sociogenní potřeby vznikají, pokud subjekt pociťuje určitý nedostatek v sociálních vazbách. Redukce potřeby redukuje vnitřní napětí, jež doprovází stav potřeby a negativních emocí, které jsou sdruženy s potřebami. Ve stadiu vzniku a uspokojení, které je příjemně prožíváno, vyjadřuje úzké funkční propojení potřeb a emocí (Nakonečný, 1997).

V homeostatických modelech je proces motivace cyklický. V důsledku narušení vnitřní rovnováhy vzniká napětí. Pokud je toto napětí dost silné, jedinec začíná cítit potřebu jej odstranit a důsledkem toho se u něj objevuje subjektivně účelné chování vedoucí k dosažení původní rovnováhy. Následně pak dochází k dosažení cíle, uspokojení potřeby a reedukci motivu, na což navazuje vznik potřeby nové a celý proces začíná znovu (Tureckiová, 2004).

Pro pochopení rozvojové dimenze motivace je důležitá hierarchie potřeb navržená americkým psychologem Abrahamem Maslowem v roce 1943. Podle Maslowa jsou lidé přirozeně motivováni k tomu, aby se sami posunuli směrem k vyjádření svého potenciálu – seberealizaci – postupným setkáním a uspokojením několika úrovní. Od nezákladnějších, jako je jídlo a bezpečnost, po potřeby vyššího řádu pro lásku, sounáležitost a sebeúctu. Nakonec Maslow rozšířil teorii tak, aby zahrnovala potřebu sebepřekonání. Lidé dosáhnou vrcholu růstu a najdou nejvyšší smysl života tím, že se budou věnovat věcem mimo sebe (Psychology Today, ©2020).

Jak bylo uvedeno, lidská motivace souvisí s životními cíli, které je možné posuzovat z různých hledisek. Jedno z nejvýznamnějších je posouzení, pokud si člověk vytyčí cíl sám, nebo mu je někým stanoven (rodiči, pedagogy, nadřízenými). Vnitřní pohnutka je v tomto smyslu významnější motiv než vnější pobídka. Dalším hlediskem je vytyčování cílů krátkodobých, střednědobých a dlouhodobých. Schopnost vytyčovat si své dlouhodobé cíle je předpokladem určité zralosti osobnosti a výsledkem výchovného působení. Toto souvisí s úrovní volných procesů a volných vlastností. Životní cíle můžeme posuzovat podle jejich významu pro jedince i celou společnost, v optimálním případě se individuální a společenské cíle shodují (Pávková, 2014).

Další důležitou skupinou motivů jsou zájmy. Zájem je získaný motiv projevující se kladným emočním vztahem k předmětům, jevům, činnostem a snahou se jimi zabývat. Zájmy

souvisejí s potřebami, schopnostmi, pozorností, pamětí a dalšími psychickými jevy. Zájmy je možné posuzovat a třídit. Zájmy se v průběhu života mění a vyvíjejí. Významný podíl má vhodné pedagogické ovlivňování volného času, kdy se povrchní, nestálé zájmy prohlubují, upevňují a specializují. Právě rozvíjení a kultivace zájmů je jeden z významných výchovných úkolů pedagogů, zejména vychovatelů a pedagogů volného času a jimi vedených zájmových činností (Pávková, 2014).

Zájmové činnosti chápeme jako cílevědomé aktivity zaměřené na uspokojování a rozvíjení individuálních potřeb, zájmů a sklonů. Mají silný vliv na rozvoj osobnosti i na správnou společenskou orientaci (Hájek 2007, s. 15).

Pro zájem je charakteristický vztah k předmětu, činnosti, jemuž člověk přikládá zvláštní význam. Zájem vzbuzuje snahu po aktivním styku s předmětem zájmu, jeho poznání, zvládnutí a vyvolání silného citového prožívání činnosti. V průběhu zájmu se mohou prohlubovat a rozšiřovat určité poznatky, dovednosti, schopnosti, jež zpětně ovlivňují další rozvoj zájmů. Trvalé zájmy jsou pouze ty, které odpovídají vnitřním předpokladům jedince a vnějším podmínkám.

Pro volnočasovou pedagogiku je vhodné znát dělení zájmů (Hájek, 2007):

Podle **úrovně činnosti** – rozeznáváme zájmy, které je možné dělit na **aktivní a receptivní**. Aktivní zájmy jsou ty, při kterých jedinec vyvíjí sám činnost, produkuje hodnoty a aktivně se zabývá předmětem zájmu (sport, kreslení, zpěv). Receptivní zájmy jsou ty, kdy se jedinec při jejich realizaci omezuje pouze na vnímání předmětu zájmu (sledování sportovních přenosů, divadelní představení, přednášky). Obě úrovně činnosti se mohou prolínat.

Podle **intenzity zájmu** se určuje jeho kvalita. Rozlišujeme zájmy **hluboké a povrchní**. Hloubkou rozumíme úsilí, které jedinec vkládá na uspokojení zájmu. Hluboké zájmy jedince silně ovlivňují, působí na něho, rozvíjejí poznání, zdokonalují dovednosti a obohacují jeho citový život.

Podle **časového trvání** jsou zájmy **krátkodobé, dočasné, přechodné a trvalé**. Intenzita zájmu a délka jeho trvání je silně ovlivněna vývojem a zráním jedince.

Podle **stupně koncentrace** na předmět zájmu rozlišujeme zájmy **jednostranné a mnohostranné**. Avšak jednostranné zájmy bývají trvalé a mnohostranné zájmy pouze dočasné.

Z **hlediska společenských norem** rozlišujeme zájmy **žádoucí a nežádoucí**. Žádoucí zájmy jsou také označovány jako hodnotné. Nežádoucí zájmy jsou ty, které se neslučují s obecně platnými společenskými, případně právními normami. Pedagogicky motivovaná a řízená zájmová činnost vede ke společensky žádoucímu rozvoji osobnosti, aktivnímu životnímu stylu a nadání či talentu. Naproti tomu dítě, které nemá svůj volný čas smysluplně naplněný

zájmovou činností, má tendence k patologickému chování. Výchova ke zdravému a společensky žádoucímu využívání volného času již v dětství je efektivnější než následná náprava narušených jedinců (Hájek, 2007).

Zájmové činnosti jsou z důvodů organizačních a pracovních náplní profesionálních pedagogů děleny do zájmových oblastí. Vždy je však několik zájmových činností, které nelze jednoznačně zařadit. Každá oblast má své priority v rozvíjení některé ze složek osobnosti. Vychovatelé by měli při všech zájmových činnostech rozvíjet další prvky, jež by se měly prolínat celým pedagogickým působením – výchova k získávání sociálních kompetencí, posilování prvků participace, sledovat dění sociální skupiny, ovlivňování činností, přinášení podnětů k obohacení činnosti, zejména také nést svůj podíl odpovědnosti za skupinu a výsledky její činnosti (Hájek, 2007).

Rukodělné činnosti rozvíjí především manuální dovednosti, pomáhají osvojit si různé pracovní postupy a rozvíjí představivost (práce s materiály – papír, dřevo, plast, montáž a demontáž, hry se stavebnicemi, ruční práce, vaření).

Technické činnosti navazují na činnosti rukodělné, rozvíjí se při nich konstrukční dovednosti, technická představivost, smysl pro přesnost (modelářství, motokáry, radiotechnika).

Přírodovědná zájmová činnost pěstuje kladný vztah k přírodě, pokládá základy k její ochraně, seznamuje se základy přírodních věd (rybářství, chovatelství, ekologie).

Esteticko – výchovné činnosti formují vztah k estetickým hodnotám, rozvíjejí kreativitu a emocionální složku osobnosti (výtvarné činnosti, hra na hudební nástroj, divadlo, tanec, literatura).

Tělovýchova a sport rozvíjejí fyzické zdatnosti, hrají důležitou roli při sebepoznávání, výchově k toleranci a smyslu pro fair play, pěstování psychické odolnosti vůči stresu (tělesná výchova, sportovní hry, lehká atletika). Při necitlivém vedení se může stát, že tyto činnosti mohou podporovat agresivitu, dospívající ve snaze získat sportovní vzhled mohou zneužívat anabolika.

Turistika spojuje přírodovědnou, společenskovední činnost a prvky tělovýchovné a sportovní.

Společenskovední zájmová činnost rozšiřuje poznatky o společnosti, její historii, tradice, jazykové znalosti (historie, filozofie, folklór, sběratelství).

Počítačová gramotnost je v posledních letech nejrychleji se rozvíjející zájmová činnost, která vybavuje děti počítačovými dovednostmi, rozvíjí logické myšlení během

programování. Při této činnosti více než u jiných hrozí, že vznikne návyk na užívání technologií (Hájek, 2007).

Hájek (2007) uvádí, jak pedagog svým působením motivuje v dětech potřeby něco vědět, dokázat, naučit se. Pedagogické motivování směřuje k dosažení zamýšleného výsledku, uspokojení navozené či vyvolané potřeby. Motivování k činnostem má vycházet z přirozených potřeb dítěte, nikoliv z vykonstruovaných požadavků a přání vedoucích. Motiv má u dítěte vyvolat určité chování, udržovat aktivitu a směřovat činnost určitým směrem. Motivace, kterou provádí zkušený pedagog, vychází z kladných zkušeností dítěte a současně udržuje určitou hladinu napětí a očekávání. Pro volbu zájmových aktivit dětí z hlediska vedoucího není důležitá jen samotná motivace, ale také znalost osobnostních vlastností dětí, jejich aktuální stav, naučená schémata jednání a jejich předchozí zkušenosti. Nesmí také chybět nabídka alternativních činností a upozornění na způsob překonávání překážek. Úkolem vedoucího je udržovat motivaci na odpovídající úrovni, začleňovat jednotlivé prvky do celého motivačního systému zájmové činnosti. Z hlediska pedagoga jsou motivy uvědoměle vyvolané a posilované síly k probuzení a udržení zájmové činnosti. Motivování je proces, při kterém jsou vnitřní podněty směřovány k určeným cílům. Motivace aktivuje, reguluje a posiluje žádoucí chování (Hájek, 2007).

Členství v zájmovém kolektivu je jednou z forem integrace dítěte do společnosti. Kromě osobních aspirací ovlivňuje výběr cílů, jejich hierarchické uspořádání, zaměření sociální skupiny, její výkonnost, vztahy ve skupině a sociální role každého dítěte v ní. Sociální prostředí motivuje jedince k touze po jistotě a bezpečí, po nových poznacích, potřebě uznání a touze po citové odezvě. K cílům činnosti je jedinec motivován svým hodnotovým systémem, který si postupně buduje získáváním nových zkušeností (Hájek, 2007).

6.1 Rozvíjení motivace a zájmů u dětí v rodině a ve výchovných zařízeních

Pracovní výkon vychovatele, který plnohodnotně poskytne opuštěným dětem péči, výchovu a vzdělávání jako součást přípravy pro budoucí život, úzce souvisí s jeho schopností, s motivací k výkonu neboli s predispozicí dosažení úspěchu a s kvalitou pracovních podmínek (Nakonečný, 2014).

Mezi nejčastější zjištěné osobní motivy pro profesní výkon vychovatelů patří aktivní působení na mladou generaci, snaha napravit jejich životní návyky či obecně pomoci dětem ve výchovných zařízeních. Existuje však motiv dědičný, jehož ústředním motivem jsou samotní rodiče. Rodič buďto sám působí či působil v roli vychovatele, který výrazně ovlivnil profesi budoucího vychovatele (Průcha, 2005).

Motivace dětí ve výchovných zařízeních je v mnohém odlišná než motivace u dětí v rodině. V rámci tohoto tématu je vhodné se nejprve zaměřit na rodinu, pak na práci ve výchovných zařízeních. Volnočasové aktivity probíhají ve volném čase a člověku mají přinést radost, uspokojení, uvolnění, relaxaci, regeneraci a jsou založeny na principu dobrovolnosti. Tento princip je dost důležitý, protože pokud není tento aspekt splněn, není tím pádem splněna ta správná funkce kvalitního vyplnění volného času. Co se týká rodiny, je zde určitá odlišnost. Členové rodiny hledají takové volnočasové aktivity, aby si vzájemně vyhověli a byli spokojeni.

Rodina se významně podílí na utváření osobnosti dětí a také ostatních členů rodiny. Od rodičů nelze očekávat profesionální přístup, zato však mezi členy rodiny existují silné emocionální vazby. Kvalita těchto vztahů je pro výchovné působení rodiny podstatná. Využívání volného času je jedním z jeho ukazatelů míry životního stylu. Od rodičů se děti učí hodnotu volného času, hospodaření s ním a naplňování ho určitými aktivitami. Rodiče mají v tomto směru mnoho možností, především slouží svým dětem jako vzory. Dále mají možnosti trávit s dětmi část volného času společně při zajímavých činnostech. Je žádoucí, aby věnovali pozornost dětským koníčkům, podporovali zájmové činnosti svých dětí. Společné prožívání volného času je důležité pro utváření dobrých rodinných vztahů. Je třeba volit činnosti tak, aby se na nich mohli podílet všichni členové rodiny a všichni z nich měli příjemné zážitky. Druhy zájmových činností musí odpovídat věku, možnostem i zájmovému zaměření všech rodinných příslušníků. Je vhodné, když rodiče předávají své zájmy dětem, avšak děti vždy nemusí mít stejné zájmy. Otec fotbalista se musí smířit s tím, že syn raději maluje. Matka, která má ráda ruční práce, nezanevře na dceru, která má raději sport. Podstatné je to, že se děti od rodičů naučí, že mít osobní záliby patří k běžnému životu. Zároveň není podmínkou, že vždy rodina tráví volný čas společně, ale každý člen rodiny může mít svůj vlastní prostor pro své vlastní aktivity. Důležitá je také podpora a vhodná motivace zájmů dětí. Rodiče nejlépe znají své děti, čímž je mohou nenásilně směřovat k vhodným zájmovým činnostem. Děti rády o svých zálibách mluví. Rodiče by měli umět dětem naslouchat, pokud mluví o svých zálibách, dát najevo radost z úspěchů. Samozřejmostí je účast rodičů během zájmových činností (soutěže, výstavy, veřejná vystoupení). Nezbytná je i materiální podpora od placení poplatků, zajišťování materiálního vybavení až po dopravu či doprovod za zájmovou činností. Citlivý přístup rodičů k dětským zálibám je nesmírně důležitý, je nutné respektovat skutečnost, že volnočasové aktivity jsou dobrovolné, proto není na místě dávat je dětem jako příkaz. Požadavek dobrovolnosti neznámá nechat dítě často a bez vážného důvodu střídat zájmy. Je vhodné si stanovit po dohodě s dětmi určitý cíl, jehož se budou snažit dosáhnout. Při poklesu zájmu je na

místě pokusit se najít příčinu a hledat účinnou motivaci a vhodné výchovné prostředky k tomu, aby dítě ve své zájmové činnosti pokračovalo (Pávková, 2014).

Na rozdíl od rodiny vychovatel ve výchovném zařízení nahrazuje funkci rodiče. Avšak specifikum je v tom, že jeden vychovatel má na skupině 6-8 dětí a on má podporovat zájmy všech dětí, tudíž volnočasové aktivity naplánovat tak, aby se měly možnost podílet všechny děti. Zároveň s tím má rozvíjet a podporovat individuální zájmy všech dětí, což je mnohdy složité skloubit dohromady. Často jsou na skupině různé děti, jak věkem, tak i pohlavím. Vychovatel proto musí umět děti nejen zaujmout, ale také namotivovat k volnočasovým aktivitám. Vlastně samotné volnočasové aktivity jsou hlavní náplní práce vychovatele ve výchovném zařízení, zde hraje motivace velmi stěžejní prvek (Pávková, 2014).

Pávková (2014) specifikuje zvláštnosti profesí vychovatele a pedagoga volného času tím, že pracují s jedinci různých věkových kategorií. Je to dáno hlavně typem zařízení nebo jiného subjektu, ve kterém pedagog pracuje. Složení rodinných skupin v dětských domovech je věkově velmi rozmanité. Pedagogové tak pracují s různými věkovými kategoriemi, nebo dokonce s věkově heterogenními, různorodými skupinami. Z toho je dle Pávkové (tamtéž) zřejmé, že pro vychovatele a pedagogy volného času je nezbytná znalost věkových zvláštností. Studující v těchto oborech mají ve svém studijním programu poznatky z vývojové psychologie zařazené v různém rozsahu a náročnosti. Respektování věkových zvláštností je nezbytné při volbě programů činností. Znalost úrovně tělesného a pohybového vývoje umožňuje zvolit vhodný druh pohybových aktivit, přiměřenou zátěž i míru odpočinku. Stejně důležitá je znalost základních zákonitostí duševního vývoje v různých věkových kategoriích. Poznatky o vývoji poznávacích procesů, paměti, emocích, vůli, pozornosti, motivace, schopností, rysů osobnosti jsou nezbytné pro stanovení přiměřených nároků na jedince různého věku (Pávková, 2014).

V průběhu pedagogického ovlivňování volného času se mezi jednotlivými účastníky výchovného procesu utvářejí vztahy. Velmi významný je vztah mezi vychovávajícím a vychovávanými, což znamená vztah mezi pedagogem a dětmi. Podmínkou úspěšnosti výchovného působení jsou kladné vztahy, které se vyznačují zejména vzájemnou důvěrou. Pedagog působí jako pozitivní vzor nejen svými vědomostmi a dovednostmi, ale i povahovými vlastnostmi a způsoby chování. Pokud dokáže děti zaujmout, utváří se vztahy žádoucím způsobem. Na výchovu ve volném čase je kladen zvýšený důraz na dobrovolnost účasti ve volnočasových aktivitách, protože volný čas je dobou svobodné volby činností. Zde hraje významnou roli účinná motivace a další zvolené pedagogické prostředky, jako přitažlivý obsah činností, vhodné metody a formy práce. Dále je při výchově ve volném čase nezbytné klást důraz na pestrost a přitažlivost činností, odpočinkové, rekreační a zájmové zaměření. Děti mají

v současné době mnoho možností volby zájmových aktivit a přístup k velkému množství informací, k rozmanitým formám zábavy. Pokud je chceme v rámci volného času výchovně ovlivňovat a vhodně motivovat, je nutné hledat takové prostředky, které budou pro děti dostatečně přitažlivé a zároveň povedou k dosažení stanovených výchovných cílů (Pávková, 2014).

Výchova prostřednictvím volnočasových aktivit směřuje k utváření individuálních rysů účastníka činnosti, k jeho působení mezi druhými lidmi (ve vrstevnické skupině nebo zájmové skupině, podílem na veřejném životě, v dobrovolnické práci apod.). Výhodiskem i cílem volnočasových aktivit je osvojovat si nové znalosti, dovednosti a kompetence v oblasti volného času (např. prostřednictvím rozvoje individuálního zájmu, oddechové relaxační činnosti). Současně však volnočasové aktivity tuto oblast v mnohém překračují – přechodem od individuální zájmové orientace k volbě budoucího povolání, osvojováním zdravého způsobu života nebo hodnot demokratického občanství, veřejně prospěšnou činností (Hofbauer, 2004).

Smysluplné naplnění volného času je jednou z forem, jak čelit sociálně patologickým jevům ohrožujícím děti. Nenaplnění volného času činností svádí jedince k destruktivním aktivitám. Dobře volená činnost přináší vnitřní uspokojení, radost z úspěchu, zvyšuje sebevědomí (Hájek, 2007, s. 58).

Děti by měly být vedeny v zájmových útvarech k vytváření sociálních kompetencí a osvojování sociálních dovedností v rámci prevence: schopnost přijatelného vyjádření názoru odlišného od názoru vrstevníků a dospělých, požádat o jakoukoliv laskavost osoby v okolí, pochválit druhé a schopnost přijmout pochvalu, požádat o pomoc při řešení problému, odmítnout nerozumný návrh, odolat tlaku vrstevníků chovat se nevhodným způsobem, pozvat vrstevníka k účasti na nějaké činnosti či hře (Hájek, 2007).

Shrnutí teoretické části

Následuje shrnutí teoretické části diplomové práce, na kterou pak navazuje část empirická. V teoretické části diplomové práce jsou v jednotlivých kapitolách přiblížena a popsána základní témata, kterými se tato práce zabývá. Nejprve je obecně popsáno, co je ústavní výchova a jednotlivá zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Vzhledem k tomu, že práce je zaměřena na dětský domov se školou, tak je na místě nastínit důvody umístění do tohoto typu zařízení. A také přiblížit problémy klientů tohoto typu zařízení, příčiny a důvody jejich umístění. Dětský domov se školou, jak již sám název vypovídá, je zařízení pro děti s poruchami a závadami chování, jež nezvládají život v rodině, ve většině případů také docházku do běžné základní školy. Z toho důvodu jsou klienty tohoto typu zařízení, protože je zde součástí také základní škola. V dalších kapitolách jsou popsány nejen příčiny umístění klientů do dětského domova se školou, ale také sociálně patologické jevy, s nimiž klienti do zařízení přichází.

Diplomová práce je zaměřena na volnočasové aktivity dětí v dětském domově se školou, v následujících kapitolách je popsán volný čas dětí a mládeže, jeho funkce a efektivní využívání. V rámci volného času pracuje vychovatel s takovými prostředky, aby dokázal děti zaujmout, a hlavně správně namotivovat. Ve volném čase je třeba dodržet určité zásady, aby byly správně naplněny výchovné cíle. Volný čas má své funkce, které by měl vychovatel znát a řídit se jimi, čímž se naplňuje kvalita a efektivita jeho práce. Také je zde popsán pojem vychovatel a pedagog volného času a jeho role v rámci plnění a plnohodnotného využívání volného času dětí a mládeže. Každý vychovatel uplatňuje svůj individuální přístup, jenž mu vyhovuje a odpovídá jeho osobnostním vlastnostem. Zde to není jen o tom vykonávat s dětmi volnočasové aktivity, ale děti mají mít k vychovateli především důvěru. On zde zastupuje roli rodiče a děti za ním přichází se svými problémy, starostmi a také radostmi. Vychovatel je od toho, aby toto vše dokázal s dětmi sdílet, uměl jim poradit a pomoci a nalézt řešení v obtížných situacích.

Následující kapitola obsahuje rešerše výzkumů, jež byly uskutečněny v zařízeních pro výkon ústavní výchovy na stejné téma, jako je zaměřena diplomová práce. Rešerše jsou převzaty z empirických částí diplomových prací zaměřených na stejné nebo podobné téma této diplomové práce. Poslední rešerše je založena na článku popisující výzkum, jenž probíhal v letech 2016-2018 v zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy zaměřený na děti se závažnějšími projevy poruch chování. Cílem tohoto výzkumu byly propojit teoretické poznatky z oblasti výzkumu a praktické zkušenosti odborníků školských zařízení.

Poslední kapitola se zabývá pojmy motivace a zájem. Motivace je jedním ze stěžejních prvků v rámci výchovné činnosti a realizace volnočasových aktivit u dětí, jež mají nařízenou ústavní a ochrannou výchovu, a proto stojí také v centru návazného výzkumného šetření. V teoretické části je popsán smysl a vliv motivace a také to, jak je důležitá. Motivace je klíčový prvek při stanovování a dosahování cílů. K zapojení se do činností v rámci volného času může být využito více zdrojů motivace, ta se rozlišuje na vnější a vnitřní. V rámci vnější motivace bývá využita inspirace vnějšími silami, lidmi nebo událostmi, které se odehrávají. Vnitřní motivace pochází z člověka a jeho touhy se uplatnit a nadále zlepšovat v určité činnosti. Vnitřní motivace je silnější, má tendenci lidi tlačit k dosažení úspěchu a úspěchy jsou více naplňující. Motivace je proces vycházející z nějaké potřeby a vyústuje ve výsledný proces, žádoucí vnitřní stav. Souvisí s životními cíli, které si člověk vytyčí, mají charakter krátkodobý, střednědobý a dlouhodobý. Vytyčování cílů je procesem a předpokladem zralosti osobnosti a výsledkem výchovného působení. Zájmy jsou skupinou motivů a projevují se kladným vztahem k předmětům, jevům, činnostem a snahou se jimi zabývat. Zájmy se v průběhu života vyvíjí a mění. Právě správné výchovné působení vede k prohlubování a upevňování zájmů dětí. Specifika zájmů u dětí s nařízenou ústavní výchovou tkví v tom, že vychovatel má ve své skupině 6-8 dětí majících zájmy odlišné. Vychovatel by měl podporovat a rozvíjet zájmy všech dětí s přihlédnutím na jejich individuální potřeby a zvláštnosti. Toto bývá často složité, hlavně pokud má vychovatel na skupině děti různého věku i pohlaví. Volnočasové aktivity jsou hlavní náplní práce vychovatele ve výchovném zařízení a zde hraje roli jako stěžejní prvek právě vhodná motivace.

7 Empirická část

Empirická část představuje výzkum zaměřený na motivační aspekty trávení volného času dětí v dětském domově se školou. Je členěna do tří kapitol. Nejprve se zaměřuji na cíl výzkumu, výzkumné otázky, charakteristiku výzkumného vzorku, etické zásady, metodu sběru dat, průběh výzkumu a zpracování a analýzu dat. V další kapitole pak prezentuji výsledky svého výzkumu a shrnutí výzkumu. Třetí kapitola je zaměřena na diskusi výsledků výzkumného šetření a porovnání se závěry výzkumných šetření dalších autorů.

7.1 Metodologie výzkumu

Empirická část je realizována na bázi kvalitativní metodologie konkrétně formou polostrukturovaných rozhovorů s vychovateli z dětského domova se školou. Rozhovory proběhly s vychovateli ze všech rodinných skupin, což je jedna skupina dívek a pět skupin chlapců, které se liší věkem od nejmladších po nejstarší. Z každé rodinné skupiny byl vybrán jeden vychovatel. Jeden rozhovor proběhl s vychovatelem střídacím, který podle potřeby zastupuje na všech rodinných skupinách a jeden rozhovor se uskutečnil s vedoucí vychovatelkou. Rozhovory proběhly s každým participantem individuálně, aby se participant navzájem ve svých odpovědích neovlivňovali a měli prostor co nejvíce popsat dané téma.

7.1.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je zjistit, jakým způsobem koncipují vychovatelé dětského domova se školou přípravu na odpolední a víkendový program, aby děti dokázali zaujmout, rozvíjet a motivovat je ke smysluplnému využívání volného času. Dílčími cíli je zjistit, jak motivují děti, aby se aktivně podílely na programech připravených vychovateli, a jak vychovatelé hodnotí efektivitu této motivace.

7.1.2 Výzkumné otázky – hlavní a dílčí

Po zformulování cíle výzkumu jsem si sestavila výzkumné otázky, jednu hlavní výzkumnou otázku (HVO) a k tomu pět dílčích výzkumných otázek (DVO) tak, aby mohly být naplněny cíle výzkumu:

Hlavní výzkumná otázka

HVO: Jakou vhodnou motivaci volí vychovatelé, aby byly volnočasové aktivity úspěšně realizovány?

Dílčí výzkumné otázky

DVO 1: Jakým způsobem připravují vychovatelé program, aby byl pro děti zajímavý?

DVO 2: V jakých oblastech vychovatelé chtějí, aby program děti rozvíjel?

DVO 3: Domnívají se vychovatelé, že se díky programu děti naučí smysluplně trávit volný čas?

DVO 4: Jak děti vychovatelé motivují, aby se aktivně na programu účastnily?

DVO 5: Má tato motivace na děti podle názoru vychovatelů dostatečný vliv?

7.2 Charakteristika výzkumného vzorku

V kvalitativním výzkumu je volba participantů záměrná. Vzorek zde je odvozen od výzkumného problému a cíle výzkumu charakterizovaného výzkumnými otázkami (Švaříček, Šed'ová, 2007). Výzkum byl realizován s vychovateli z vybraného dětského domova se školou. Dětský domov se školou je školské zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy dětí a mládeže. Areál se skládá ze základní školy a dětského domova. V budově školy jsou zřízeny kmenové třídy a odborné učebny včetně kabinetů, sborovny a hygienického zázemí pro děti i pedagogy. V téže budově je školní jídelna s kuchyní, která zabezpečuje stravování dětí a zaměstnanců DDS. Tělocvična je součástí budovy školy a mimo plochy tělocvičny lze využít i posilovnu. V budově školy je též sídlo vedení školy. Dětský domov je umístěn ve čtyřech samostatně stojících dvojdomcích, každou polovinu dvojdomku obývá jedna rodinná skupina pro 6 až 8 dětí. Je zde celkem šest rodinných skupin, z toho jedna skupina dívek, na dalších pěti skupinách jsou chlapci. Věkově jsou zde děti od 10 let do 16 let. Skupina má vždy k dispozici dostatečný počet ložnic, hygienického zázemí, kuchyně. Na pozemku je také hřiště na kopanou, basketbalové a tenisové hřiště a další venkovní sportoviště. Dětský domov se školou je koedukované zařízení zpravidla pro děti ve věku od 6 do 15 let, popřípadě do ukončení povinné školní docházky, a to na základě rozhodnutí soudu.

Do výzkumného vzorku jsem vybrala denní vychovatele ze všech rodinných skupin, dále pak vychovatele, který podle potřeby zastupuje ve všech rodinných skupinách a také vedoucí vychovatelku. Výběr výzkumného vzorku byl zvolen *výběrem na základě dostupnosti*. Doporučení, které vychovatele mám oslovit, jsem dostala od vedení dětského domova se školou. Toto doporučení bylo na základě zkušeností vychovatelů, odvedené práce a ochoty být součástí výzkumu. Následně jsem sama doporučené vychovatele oslovila a s těmi, kteří projeví zájem být součástí výzkumu, jsem realizovala rozhovory. Výzkumu se účastnilo 8 participantů z různých rodinných skupin, kteří se lišili věkem, pohlavím i délkou praxe v zařízení. Všichni oslovení participanté splňovali kvalifikaci podle zákona č. 563/2004 Sb., o

pedagogických pracovnících - § 16 Vychovatel, § 17 Pedagog volného času (Knotová, 2014). Přehled účastníků výzkumu je uveden v tabulce č. 1.

Rozhovor proběhl s každým informantem individuálně, aby se informanti navzájem ve svých odpovědích neovlivňovali a měli prostor co nejvíce popsat dané téma.

Tabulka č. 1: Přehled participantů

	Pohlaví	Věk	Délka praxe	Pracovní pozice
Participant/ka č. 1	žena	58 let	16 let	Denní vychovatelka
Participant/ka č. 2	muž	48 let	26 let	Denní vychovatel
Participant/ka č. 3	žena	29 let	6 let	Denní vychovatelka
Participant/ka č. 4	muž	31 let	8 let	Denní vychovatel
Participant/ka č. 5	muž	59 let	18 let	Denní vychovatel
Participant/ka č. 6	žena	46 let	21 let	Denní vychovatelka
Participant/ka č. 7	muž	38 let	11 let	Denní vychovatel
Participant/ka č. 8	žena	42 let	17 let	Denní vychovatelka

7.3 Etické zásady

Etické zásady jsou nedílnou součástí každého výzkumu. Setkáme se s nimi spíše než v konkrétní podobě v rovině obecné, v rovině principů. Klíčovým principem je ochrana soukromí účastníků výzkumu. Zásada důvěrnosti platí nejen na data zveřejněná, ale také na data získaná a uložená u badatele (Švaříček, Šed'ová, 2014). V rámci svého výzkumu jsem před samotným uskutečněním rozhovorů získala souhlas vedení dětského domova se školou, že zde mohu svůj výzkum realizovat. Všechny účastníky výzkumu jsem informovala o cílech a průběhu výzkumu a získala od nich informovaný souhlas účasti na výzkumu. Zároveň jsem se seznámila s tématem své diplomové práce a zaručila jim veškerou anonymitu v rámci pravidel GDPR. Z tohoto důvodu také ve své práci neuvádím místo a název dětského domova se školou, kde byl výzkum realizován. Pokud jde o účastníky výzkumu, uvádím profese, pohlaví a délku praxe v zařízení, s čímž všichni participanté souhlasili. Rozhovory byly vedeny s respektem k názorům participantů, v atmosféře důvěry a bezpečí. Pokud někdo chtěl rozhovor předčasně ukončit, plně jsem toto rozhodnutí respektovala. Nahrávky a přepisy rozhovorů mám uloženy v zaheslované složce, kam nemá přístup nikdo další.

7.4 Metoda sběru dat

Pro svůj výzkum jsem si zvolila metodu kvalitativní. Kvalitativní metody se užívají k odhalení a porozumění povaze jevů, o nichž toho moc nevíme. Mohou být také použity k získání nových názorů na jevy, o nichž už něco víme. V neposlední řadě mohou kvalitativní metody pomoci získat o jevu detailní informace, které se kvantitativními metodami obtížně podchycují (Strauss, Corbinová, 1999). Termínem kvalitativní výzkum se rozumí jakýkoliv výzkum, jehož výsledků není dosaženo pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace. Dovednosti potřebné pro kvalitativní výzkum jsou: dovednost odstoupit a kriticky analyzovat situaci, rozeznat a vyhnout se zkreslení, získat platné a spolehlivé údaje a také schopnost abstraktního myšlení. K tomuto potřebuje podle uvedených autorů badatel sociální vnímavost, schopnost udržet si analytický odstup a užívání dřívějších zkušeností a teoretických znalostí k interpretaci toho, co vidí (Strauss, Corbinová, 1999).

Jako metodu sběru dat jsem použila polostrukturovaný hloubkový rozhovor, který umožňuje výzkumníkovi přirozenost projevu, dává možnost reagovat na to, co slyší, doptávat se, aktivně naslouchat, vybízet k otevřenosti a uvolněnosti. Participantům tato volba naopak přináší kvalitu lidského porozumění a pocit, že není pouhou součástí výzkumného vzorku. Na začátku rozhovoru se s účastníky výzkumu odehraje představení výzkumníka, jeho projektu, ujištění o anonymitě, požádání o souhlas k účasti na výzkumu a také požádání o souhlas nahrávání rozhovoru. Po představení výzkumu následují úvodní otázky, které mají navodit spontánní atmosféru s účastníky výzkumu a měly by být jednoduché. Jedním z důležitých bodů kladení otázek účastníkům rozhovoru je jejich srozumitelnost (Švaříček, Šed'ová, 2014).

Podle Hendla (2005) je během tvorby kvalitativního výzkumu nutné se zamyslet nad obsahem otázek, dále nad jejich formulací a také pořadím. Tato fakta se odvíjejí od samotného rozhovoru a jeho průběhu. Důležité pro samotný průběh rozhovoru je samotné zahájení rozhovoru, navození atmosféry, na začátku by mělo proběhnout opatření vedoucí k prolomení bariér. Ke konci rozhovoru by se měl tazatel pečlivě soustředit, protože i při loučení je možné získat velmi důležité informace, které dotazovaný nezmínil v samotném průběhu rozhovoru. Při přípravě rozhovoru je důležité dbát na samotnou formulaci otázek, aby otázky nenaváděly k odpovědi určitého typu, a zároveň nesmí dotazovanému vnucovat odpověď. Na začátku rozhovoru je nutné prolomit případné psychické bariéry a zajistit souhlas s pořizovaným záznamem. Také ukončení rozhovoru je jeho důležitou součástí. Rozhovor není pouhým sběrem dat, ale měl by mít také intervenční charakter, kdy by měl tazatel nabídnout možnost dodatečného kontaktu (Hendl, 2005).

Před realizací samotných rozhovorů proběhla věcná příprava, jež je popsána v následující kapitole. Vzhledem k tomu, že rozhovory probíhaly v době nouzového stavu, byly realizovány formou videohovorů a přes Skype. Všichni účastníci byli seznámeni a souhlasili s nahrávkou na mobilní telefon do počítače. Každý rozhovor trval v průměru 40 minut. Participanti tak dostali prostor na dané otázky odpovídat a zároveň vznikl prostor i pro mě, abych se mohla v případě potřeby doptávat tak, aby byly naplněny cíle výzkumu.

7.5 Průběh výzkumu

Před samotným výzkumem proběhly přípravy. Po formulaci hlavní výzkumné otázky a dílčích výzkumných otázek, jsem provedla pilotní výzkum. Bylo to z toho důvodu, abych si ověřila srozumitelnost otázek a přesvědčila se o celkové proveditelnosti výzkumu. Pilotáž jsem provedla se dvěma participanty. Oba otázkám porozuměli, bylo však potřeba se doptávat, protože měli tendenci odpovídat jednoduchými holými větami. Tímto jsem se připravila na samotný výzkum tak, že jsem věděla, že bude zapotřebí participanty rozmluvit, doptávat se, abych od nich získala potřebné množství informací.

Samotný výzkum probíhal v měsíci listopadu 2020, bylo to o něco obtížnější, protože v té době byl vyhlášen nouzový stav, a tudíž osobní setkání bylo rizikové. Domluvili jsme se na rozhovorech přes videohovory a přes Skype, což vyhovovalo oběma stranám. Tím způsobem mohly být rozhovory nahrávány na mobilní telefon nebo přímo do počítače, s čímž byli participanti předem seznámeni a souhlasili s nahrávkami. Tím způsobem bylo zachováno soukromí a průběh rozhovoru nebyl rušen žádnými vnějšími vlivy. Zároveň jsem si ještě dělala poznámky v průběhu výzkumu týkající se hlavně neverbální komunikace.

V první fázi rozhovoru jsem představila cíl výzkumu, stručné seznámení se svou diplomovou prací a obsahem naší schůzky. Vzhledem k tomu, že jsem v daném zařízení řadu let pracovala, nebylo potřeba se seznamovat, zároveň navození atmosféry bylo vcelku rychlé a příjemné. Následně jsem zjišťovala od jednotlivých participantů jejich vzdělání, věk, délku praxe, pracovní pozici a složení dětí v dané skupině (viz Tabulka č. 1). Kromě připravených otázek bylo nutné klást další podotázky, protože participanti podobně jako účastníci pilotáže měli tendenci odpovídat stručně jednoduchými větami. Bylo třeba je rozmluvit, abych se dobrala potřebným informacím, jež byly důležité pro dosažení cíle výzkumu.

7.6 Zpracování, analýza a interpretace dat

Nahrané rozhovory jsem přepsala do písemné podoby v běžném textovém editoru a vytiskla. Následně jsem pro analýzu zvolila metodu otevřeného kódování, postupovala jsem technikou tužka – papír.

Během otevřeného kódování jsou údaje rozebrány na samostatné části, pečlivě prostudovány, jsou zjištěny podobnosti a rozdíly a jsou kladeny otázky o jevech údajů reprezentovaných. Během tohoto procesu byly zkoumány naše i cizí domněnky o jevu, což vede následně k objevům novým. Tato konceptualizace údajů je prvním krokem analýzy (Strauss, Corbinová, 1999). Rozebráním a konceptualizací máme na mysli rozbor pozorování a přidělení jména, co bude reprezentovat tento jev. Postupně porovnáváme případ s případem, čímž mohou být podobným jevům přidělena stejná jména (Strauss, Corbinová, 1999).

Během výzkumu se vyskytují desítky až stovky pojmů. Proto je třeba seskupit pojmy podobné s podobnými. Proces seskupení pojmů, jež se zdají příslušné ke stejnému jevu, se nazývá *kategorizace*. *Kategorie* mají určitý pojmový rozsah a ten určuje, které skupiny pojmů nebo *subkategorie* spadají k dané kategorii. Kategorie se pojmenovávají podle toho, aby logicky souvisely s údaji, které zastupují. Dalším důležitým zdrojem jsou slova, která použili účastníci a která okamžitě přitáhnou naši pozornost. Tyto termíny se nazývají *kódy* (Švaříček, Šed'ová, 2007).

Pokud jde o interpretaci dat, nejjednodušší nadstavbou pro otevřené kódování je *technika vyložení karet*. Jde o to, že výzkumník vezme kategorizovaný seznam kódů a kategorie, jež vznikly během otevřeného kódování, a uspořádá je do nějakého obrazce. Na základě toho sestaví text, který je převyprávěním obsahu jednotlivých kategorií. Není nutné vybírat všechny kategorie, stačí pouze ty vztahující se k výzkumné otázce a také podle toho, jaká je mezi nimi vzájemná souvislost. Všechny kategorie, které jsou zahrnuty do jednoho stupně, spolu musí nějak souviset. Na tvorbě textu, jenž je určen k publikování, vede technika vyložení karet k tomu, že se názvy jednotlivých kategorií stávají názvy jednotlivých kapitol (Švaříček, Šed'ová, 2007).

8 Výsledky výzkumu

V této kapitole představuji výsledky svého výzkumu. Jsou zde odpovědi participantů, jež jsou důležité pro naplnění cíle výzkumu. Rozhovor probíhal podle dílčích výzkumných otázek s dalšími podotázkami. Na základě otevřeného kódování jsem dospěla k pěti kategoriím, jedenácti subkategoriím, kde každá z nich obsahuje několik kódů. V tabulce č. 2 jsou graficky předloženy výsledky zpracování dat.

Tabulka č. 2: Kódy a kategorie otevřeného kódování

KATEGORIE	SUBKATEGORIE	KÓDY
Zajímavý program	Pestrý program	Sport Vycházky Ruční práce
	Přizpůsobení programu	Agrese Impulzivita Nálada dětí
Rozvoj dětí	Mezilidské vztahy	Sebeovládání Kamarádství Slušné chování
	Sport	Hřiště Tělocvična Cyklistika
	Příprava na život	Socializace Samostatnost
Smysluplné trávení volného času	Potenciál	Osobnost vychovatele Volní vlastnosti Složení skupiny
	Důslednost	Řád Efektivita
Motivace na účasti programu	Vnější	Odměna Počítač Vycházka
	Vnitřní	Oblíbené činnosti Něco se naučit Být v něčem dobří
Vliv motivace	Dostatečný	Osvědčené metody Vytrvalost dětí
	Částečný	Povolenky Nezájem Osobnostní vlastnosti

8.1 Příprava zajímavého programu

V rámci této otázky jsem se snažila zjistit, jakým způsobem vychovatelé připravují pro děti program, aby byl zajímavý, což souvisí s první dílčí výzkumnou otázkou. Tato kategorie obsahuje dvě subkategorie, a to **pestrý program a přizpůsobení programu**.

Tyto subkategorie obsahují kódy, které danou kategorii rozvíjejí nebo upřesňují. Subkategorii **pestrý program** rozvíjejí kódy – sport, vycházky, ruční práce.

*P4: „Mojí největší náplní s dětmi je **sport**. Když je hezké počasí, vyrážíme na cyklistické výlety po okolí, při kterých se většinou zabavíme a unavíme po většinu dne. Když nám počasí nepřeje, využíváme sportoviště v zařízení – tělocvična, posilovna, stolní tenis, horolezecká stěna.“*

*P3: „Vzhledem k aktuálnímu složení skupiny a jejich zájmů je program často zaměřen na **sport**, který všechny chlapce baví. Do plánování programu se snažím zapojit i samotné chlapce, každý může přijít se svým nápadem a podle toho přizpůsobuji společný program.“*

*P7: „Zaměřujeme se hlavně na **sportovní činnosti** – fotbal, nohejbal, posilovna, stolní tenis, cyklistika a vycházky.“*

*P1: „Program připravuji předem tak, že se s klukama domlouvám, co budeme příště dělat. Hodně chodíme na **vycházky** do přírody, dále chlapce baví **sport** buď na venkovním hřišti, nebo v tělocvičně, kde je i posilovna, kulečnick, stolní tenis.“*

*P8: „Děvčata mají odlišné zájmy než kluci, proto se jim snažím nabídnout od každé záliby něco. Často chodíme na venkovní hřiště, pokud je nepříznivé počasí, chodíme do tělocvičny. Hodně chodíme na **vycházky**, a aby byl program o něco zábavnější, tak hrajeme nějaké hry v přírodě nebo malujeme v přírodě. Dále často něco **vyrábíme, malujeme, vyšíváme, tancujeme, zpíváme**. Vůbec se děvčata ráda učí nové věci, které z domova neznají.“*

Všichni participanti se shodovali zejména v jedné věci a to, že nejvíce času věnují s dětmi **sportu**. Využívají možnosti sportovišť v rámci areálu jak venkovní, tak i vnitřní tělocvičny. Děti během sportu ze sebe vybijí nahromaděnou energii, zabaví se po většinu času a zároveň se uvolní a unaví. Často také byly zmiňovány **vycházky** do přírody a hry v přírodě, kdy mají děti možnosti volného pohybu mimo areál dětského domova se školou. U děvčat kromě sportovních činností je výchovná činnost zaměřena na **výtvarné a různé manuální činnosti** v rámci přípravy do života.

Subkategorii **přizpůsobení programu** rozvíjejí kódy – agrese, impulzivita, nálada dětí.

P3: „Vzhledem k aktuálnímu složení skupiny a jejich zájmům, je program často zaměřen především na sport. Ten chlapce baví a zároveň při něm vybijí svůj stres, **agresi, impulzivitu a negativní pocity.**“

P1: „Snažím se, aby měli chlapci pestrý program, rádi chodíme na vycházky po okolí a sportujeme na venkovním hřišti. Často se stává, že vzhledem k okamžité výchovné situaci (**agrese, impulzivita**) musím program přehodnotit a honem vymýšlet něco úplně jiného.“

P8: „Děvčata mají odlišné zájmy než kluci, proto se jim snažím nabídnout od každé záliby něco. Děvčata ráda chodí na venkovní hřiště, kde hrají míčové hry, a navíc mají možnost se tam setkat s klukama (návštěvy na domcích povoleny nejsou). Navíc během sportu mají možnost tlumit svou **impulzivitu**, a tím i možné předcházení konfliktům.“

P7: „Někdy musím měnit program z minuty na minutu, protože se kluci **zhádají nebo poperou** a v tu chvíli hledám náhradní řešení změny programu. To se stává poměrně často.“

P6: „Každý den máme dělat nějakou výchovu (výtvarná, pracovní, rozumová, tělesná a hudební). Avšak stane se, že děti přijdou ze školy **ne úplně dobře naložené**, tak v tom případě nemá význam po nich chtít třeba malovat obrázky, ale radši je vezmu na hřiště, kde mají možnost ze sebe dostat nahromaděnou energii.“

P2: „S dětmi se vždy domlouvám na konci služby, co budeme dělat příště. I když se děti shodnou, co bychom mohli dělat, tak je to pak úplně jinak. Jsou zde děti s různými poruchami chování, tak nikdy nevím, jaká bude jejich **momentální nálada a rozpoložení.**“

P6: „Osvědčilo se mi činnosti střídat, protože děti nevydrží dlouho u jedné činnosti, podle výchovné situace přizpůsobuji program. Samotný program připravuji předem, ale zároveň ho přizpůsobuji **momentální náladě dětí a situaci na skupině.**“

Z uvedených odpovědí vyplývá, jak vychovatelé předem připravují program, snaží se o přípravu pestrého programu, zároveň se snaží o participaci dětí. Ve většině případů však program mění, což se odvíjí od toho, jaké klienty zde mají. Jsou to děti s různými poruchami chování a vychovatelé jsou nuceni měnit program někdy z minuty na minutu. Často řeší s klienty jejich **agresivitu a impulzivitu**, z čehož pak vznikají útoky jak verbální, tak i fyzické. Většina participantů uvedla, že se snaží dodržovat týdenní plány výchovné činnosti, které jsou dané pro každou rodinnou skupinu. Program si připravují dopředu, většinou po domluvě s dětmi. Zároveň však uváděli, že program přizpůsobují **momentální náladě dětí.**

8.2 Rozvíjení dětí

V rámci této kategorie jsem se snažila zjistit, v jakých oblastech chtějí vychovatelé děti nejvíce rozvíjet. Tato kategorie souvisí s druhou dílčí výzkumnou otázkou. Co se týká rozvoje dětí, k této kategorii jsem přidělila tři subkategorie, a to **mezilidské vztahy, sport a přípravu na život**.

Subkategorii **mezilidské vztahy** rozvíjejí kódy – sebeovládání, kamarádství, slušné chování.

*P5: „Zaměřujeme se hlavně na zvládání stresových situací, **sebeovládání**, sebeobsluhu a péči o osobní věci a zevnějšek.“*

*P2: „U těchto dětí je největší problém **vzájemný respekt** vůči sobě i vůči dospělým. Proto se snažím o to, aby se kluci uměli navzájem respektovat, **komunikovat spolu**, tolerovat se, uznat chybu, omezit vulgarismy a agresivitu.“*

*P1: „Zejména v oblasti **kamarádských vztahů, pospolitosti, slušnému chování**.“*

*P7: „Hlavně **slušné chování**, uvědomění si toho, proč jsou zde, že jsou tady proto, že něco udělaly špatně. Chci, aby uměly žít v kolektivu, dokázaly se mezi sebou **navzájem respektovat** a také k nám dospělým, aby se dokázaly chovat s nějakým respektem.“*

Co se týká mezilidských vztahů, je patrné, že participantům záleží na tom, aby dokázali pracovat s klienty takovými, jací jsou. Pracují na tom, aby je učili **sebeovládání**, pokud přijde jakákoliv stresová situace. V rámci možností je umět žít v kolektivu dalších dětí, vytvořit si určité **kamarádské vztahy** alespoň v rámci dané rodinné skupiny, kde spolu tráví nejvíce času. Vést je k určitému respektu vůči sobě navzájem a zároveň vůči dospělým. Učit je **slušnému chování**, umět ovládat stresové situace a umět uznat vlastní chybu.

Subkategorii **sport** rozvíjejí kódy – hřiště, tělocvična, cyklistika.

*P5: „V rámci programu se zaměřujeme především na **sportovní aktivity**, při kterých mají kluci možnost ze sebe dostat nahromaděnou energii, přetlak a frustraci. Hodně chodíme na **hřiště**, v zimě zase do **tělocvičny**.“*

*P1: „U chlapců převažuje zájem o sport, nejvíce využíváme **venkovní hřiště**, pokud to počasí dovolí, pokud ne, chodíme **do tělocvičny**.“*

*P8: „Děvčata ráda chodí na **venkovní hřiště**, kde hrají míčové hry, jezdí na koloběžkách a kolečkových bruslích. Když je špatné počasí, jdeme **do tělocvičny**.“*

*P2: „V rámci aktivit nejčastěji volím sportovní činnosti – **hřiště, tělocvična, cyklistické výlety**, protože při těchto aktivitách mají šanci vybit z těla přebytek energie.“*

P4: „Chci, aby sportovali a zlepšovali své výkony. Poté se unaví a nemají čas na vymýšlení „kravin“. Sám jsem sportovec, tak proto preferuji sportovní aktivity. Nejčastěji jezdíme na **cyklistické výlety**, což nám zabere třeba celé odpoledne.“

Zde se participanti nejvíce odkazovali na sport. Na tom se shodli všichni, protože děti zde jsou nejen sportovně nadané, ale také mají při sportu možnost se unavit, dostat ze sebe nahromaděnou energii a určitý přetlak. Co se týká sportu, tak v rámci dětského domova se školou absolvují celoročně různé sportovní akce a mají nemalé úspěchy. V rámci odpoledních a víkendových aktivit využívají co nejvíce venkovní **hřiště**. V případě nepříznivého počasí a v zimě chodí více do **tělocvičny**. Někteří participanti také uváděli **cyklistické výlety**, které většinou trvají i celé odpoledne.

Subkategorii **příprava na život** rozvíjejí kódy – samostatnost, socializace.

P8: „Program přizpůsobuji potřebám, které děvčata využijí v budoucím životě, učím je hlavně **samostatnosti**. Děvčata třeba učím vařit od jednoduchých pokrmů po ty složitější, aby se v životě uměla postarat o sebe i budoucí rodinu.“

P3: „Vzhledem k tomu, že do našeho zařízení přicházejí děti, které často svůj volný čas doma trávily s vrstevníky na ulici, tak nemají často rozvinuté socializační návyky, ani nejsou v mnoha směrech samostatné. Mým hlavním cílem je naučit děti smysluplně trávit volný čas, vést je k **samostatnosti a osvojení prvků socializace**.“

P2: „V podstatě jim ve většině případů chybí **rozvinutá socializace**, na čemž intenzivně pracujeme.“

Klienti se do zařízení dostávají v pozdějším věku a v mnoha případech jim chybí hlavně **samostatnost**, ale také **socializace** není na nejlepší úrovni. Vychovatelé se snaží dohnat v tomto směru, co se dá, snaží se intenzivně pracovat na tom, aby s dětmi dohnali, co jim chybí. V rámci samostatnosti to dělají jako přípravu na jejich budoucí život. Pokud je vedou ke smysluplnému využívání volného času, mají ještě šanci některé věci dohnat a napravit.

8.3 Smysluplné trávení volného času

Tato kategorie souvisí se třetí dílčí výzkumnou otázkou a zaměřuje se na smysluplné využívání volného času. V rámci této kategorie jsem se snažila zjistit, jakým způsobem vedou vychovatelé děti k tomu, aby svůj volný čas dokázaly využívat smysluplným způsobem. K této kategorii jsem přiřadila dvě subkategorie – **potenciál** a **důslednost**.

Subkategorii **potenciál** dále rozvíjejí kódy – osobnost vychovatele, volní vlastnosti a složení skupiny.

P4: „Bohužel si myslím, že **když na ně nebudu tlačit**, aby program plnili, skončí u televize, na mobilech a nic jiného je nezajímá.“

P6: „Ono to není tak snadné, já se **snažím program připravit**, ale mnohé děti to ani neocení. Mnoho věcí negují ani nestojí o to, se do programu zapojovat. Záleží také na **složení skupiny**, protože často během průběhu programu řešíme různé potyčky jak slovní, tak i fyzické.“

P2: „**Snažím se o to**, ale stejně si myslím, že to nemá význam z pohledu dlouhodobého horizontu. Částečný úspěch přebije při další službě totální neúspěch. Tady **záleží na dětech samotných**, jestli mají ony zájem svůj čas využívat smysluplně, a také na celkovém **složení dané skupiny**. Někdy stačí jedno dítě, které program nějakým způsobem neguje a pak se přidávají i ostatní.“

P1: „Díky programu u nás, který mají daný, se to naučí. Oni od nás vyloženě vyžadují nějaký program, který jim předložíme. Pak **záleží na nich samotných**, jestli se naučí svůj čas využívat smysluplně.“

V tomto případě záleží vždy na **osobnosti vychovatele**, jakým způsobem chce docílit toho, aby děti uměly svůj volný čas využívat smysluplně. Participantů se shodovali na tom, že se snaží připravovat program, aby u svých klientů dosahovali požadovaných výsledků. Zároveň však zde záleží na **volních vlastnostech** dětí a vůbec na zájmu a předpokladu chtít svůj volný čas využívat smysluplně. Dále se participantů odkazovali na **složení skupiny**. Protože pracují se skupinou dětí, je třeba volit takový program, aby se zapojili všichni klienti, což se často nedaří. Najdou se děti, které program z nějakého důvodu bojkotují, a pak veškerá snaha ztrácí smysl.

Subkategorii **důslednost** rozvíjejí kódy – řád a efektivita.

P8: „**Snažím se je tomu naučit**, dávám jim určitý **řád**, ale pokud se dostanou zpět ke svým rodinám, blízkým a partám, kde panují jiné zvyky, je to pak těžké. Snad jim dávám alespoň nějaký návod na lepší život, ale je jen na nich, jak to budou používat a využívat.“

P4: „Pracujeme s dětmi, které mají různé poruchy chování, podle toho také přizpůsobuji program v rámci volného času. Je důležité si stanovit nějaký **řád**, aby děti věděly, kdy a jak budeme co dělat. Pokud to tak není, děti jsou zmatené a mají snahu se jen nečinně poflakovat.“

P1: „To není tak snadné, snažím se dětem program připravit a učit je svůj čas smysluplně využívat, ale mnohé děti to ani neocení. Pro mě je důležité, abychom měli na skupině

pevný **řád**, kterého se budeme držet, protože jinak by svůj volný čas nejrádši trávily pasivně třeba na telefonech nebo počítači.“

P7: „Jelikož děti mají svůj zažitý vzor z rodiny, můžu jim akorát ukázat to, že svůj volný čas můžou trávit i jinak, jiným **efektivnějším** způsobem. Většinou je to tak, že když se vrátí zpět do rodiny, sklouzne to do starých kolejí. Ona je to taková mravenčí práce a my musíme oceňovat drobné úspěchy.“

P3: „Když se dětem přizpůsobí program, aby pro ně byl atraktivní a také měl nějakou **efektivitu**, mohou díky tomu poznat, že volný čas lze trávit i jinak než flákáním se po ulicích. Věřím, že některé děti to ocení a naučí se svůj volný čas trávit lépe.“

P6: Snažím se dětem připravit **kvalitní** program, ale mnohé to ani neocení. Mnoho věcí negují, ani se nechtějí do programu zapojovat. Je velmi málo dětí, které chtějí svůj čas využívat smysluplně. Většinou jsou to děti, které jsou u nás krátkodobě.“

P2: „Snažím se o to, aby děti měly **pestrý a kvalitní** program. Ale stejně si myslím, že to nemá význam z pohledu dlouhodobého horizontu. Je to taková práce, která vyžaduje velkou dávku trpělivosti a je důležité si vážit drobných pokroků.“

Co se týká smysluplného využívání volného času, kladli participantů důraz na **řád**. V tomto smyslu je třeba, aby děti měly pevně stanovený řád, aby jim bylo jasné, jak probíhá odpolední a víkendový program. V opačném případě to působí na děti zmateně, což je pochopitelné. Děti potřebují mít ve věcech jasno a znát předem, kdy a co se bude dělat, jaký průběh daný den bude mít. S **řádem** také souvisí **efektivita** připravovaného programu vedoucí ke smysluplnému využívání volného času. Zde participantů uváděli, že se snaží o to, aby děti měly pestrý a atraktivní program vedoucí k jejich budoucímu rozvoji. Avšak se většina z nich shoduje v tom, že děti program negují, nechtějí se zapojovat, a tím ani nestojí o to, aby v budoucnu dokázaly svůj čas smysluplně využívat. Pokud vychovatelé pocítí u dětí nějaký pokrok, stačí návrat do původního prostředí třeba ve formě povolenky a mohou se všim začínat znova. Je to, jak uváděli „taková mravenčí práce a běh na dlouhou trať“.

8.4 Motivace k účasti na programu

Tato kategorie souvisí se čtvrtou dílčí výzkumnou otázkou a zaměřuje se na to, jakou vhodnou motivaci používají vychovatelé k tomu, aby se děti aktivně účastnily připraveného programu. Motivaci jako takovou považují za stěžejní prvek, pokud se vychovatelé snaží dosáhnout s dětmi nějakých úspěchů, rozvoje, pokroků ve své práci. K této kategorii jsem přiřadila dvě subkategorie – motivace **vnější** a motivace **vnitřní**.

Subkategorii **vnější** motivace dále rozvíjejí kódy – odměna, počítač, vycházka.

P8: „Motivace je u každé dívky individuální, záleží na jejich rozpoložení. Podle toho, jak se děvčata snaží, mají pak určité výhody v podobě **odměny**. To je různé třeba samostatná **vycházka** nebo třeba **počítač**, ale také telefon nebo televize.

P3: „Asi nejlepší motivací je určitá **odměna** neboli výhoda, která může vyplývat z toho, když se programu účastní, je tu obvykle možnost třeba hodinové volné **vycházky**.“

P4: „Většinou je to motivace, že jim slíbím nějakou **odměnu**, třeba jim dovolím být déle u televize nebo na **počítači**.“

P2: „U těchto chlapců je největší motivací možnost samostatné **vycházky**. Další možností je využití **počítače**.“

P6: „To je různé, pokud chci, aby děti něco společně dělaly, slíbím jim nějakou **odměnu**, třeba samostatnou **vycházku** nebo **počítač**.“

P5: „Nejlepší motivací je individuální **vycházka**, ale těch klientů není mnoho, protože zde máme děti s ochrannou výchovou a ty na samostatné vycházky nemůžou. Nejlepší motivací by bylo užívání návykových látek, v tomto případě cigarety. Ano, u nás většina klientů kouří.“

V rámci účasti na společném programu se většina participantů shodovala v tom, jak často používají motivaci **vnější**. V tomto případě to funguje na základě odměny. Pokud se klienti aktivně účastní připraveného programu, je jim následně slíbena **odměna**, nejčastěji zde byla zmiňována samostatná **vycházka**, kdy mají klienti možnost samostatného pohybu mimo zařízení. Jeden participant odpovídal za skupinu nazvanou léčebně-výchovou, kde mají klienty s nařízenou ochrannou výchovou a tito klienti již nemají možnost samostatné vycházky. Zde je to s tou motivací již složitější, jak uváděl vychovatel, nejlepší motivací pro klienty by byla třeba **odměna** ve formě cigaret. Kromě individuální vycházky uváděli participanti další **odměnu**, a to možnost trávení volného času na **počítači**, což v současné době a světě žijícím informačními technologiemi není nic neobvyklého.

Subkategorii **vnitřní** motivace rozvíjejí kódy – oblíbené činnosti, něco se naučit, být v něčem dobrý/á.

P1: „Vždy si musím najít nějakou **činnost**, která je **oblíbená** mezi chlapci a tu naplánovat po činnosti méně oblíbené. Program u těchto dětí se musí skládat z kratších činností a ty je třeba obměňovat.“

P2: „Pokud mají děti dělat nějaké méně oblíbené činnosti (úklidové práce), tak jim slíbím, že pak budeme dělat nějakou **oblíbenou činnost**. Chlapci mají oblíbené sportovní aktivity, případně motivace samostatné vycházky.“

P3: „Nevím, jestli se dá říct, že jde o motivaci, ale mnohdy se do programu zapojí jen ze strachu, aby nedostali zákaz nějaké **oblíbené činnosti** (sociální sítě, osobní volno).“

P8: „Motivace je u každé dívky individuální, také záleží na jejich rozpoložení. Snažím se hlavně o to, abych **děvčata něco naučila**, co se jim hodí v jejich budoucím životě.“

P4: „Motivace je u dětí důležitá, tím pádem se snažím je motivovat, aby měly snahu se **něčemu naučit a být v něčem dobrý**. V mém případě je to hlavně sport.“

P6: „Chlapci chodí do posilovny, aby měli **vypracované tělo**, pomáhají v kuchyni, protože se chtějí **něco naučit**, sportují, aby se **líbili děvčatům**. Tím se vlastně dokážou namotivovat sami, a i projevují zájem o určitý program.“

U této subkategorie více převažuje vnější motivace nad tou vnitřní. Jak je patrné, děti jsou ochotny účastnit se programu za nějakým účelem, pokud z toho mají určité výhody. Co se týká **vnitřní** motivace, jsou vychovatelé v tomto směru spíše konzervativní. Ve většině odpovědí zde uváděli, že volí u dětí **oblíbené činnosti**, aby s nimi realizovali připravený program. V dalším případě toto rozváděli tím způsobem, jak motivují děti k tomu, aby se **něčemu novému naučily**, což bylo vyzdvíženo nejvíce u dívek. Zde jsou to činnosti, které děvčata využijí ve svém budoucím životě. U chlapců více převažovalo **být v něčem dobrý**. Zde se participanti shodovali v tom, jak rádi chlapci využívají posilovnu nebo jiné sportovní aktivity. K tomu pak mají různé důvody jako mít vypracované tělo z důvodu prezentování fotografií na sociálních sítích, líbit se děvčatům, mít sílu.

8.5 Vliv motivace

V závěru svého dotazování jsem se snažila zjistit, jestli je vliv motivace ze strany participantů takový, aby dokázal děti obohatit a navést ke smysluplnějšímu využívání volného času, než na jaký byly doposud zvyklé. Tato kategorie souvisí s pátou a poslední dílčí výzkumnou otázkou. K této kategorii jsem přiřadila dvě subkategorie – **dostatečný** vliv a **částečný** vliv.

Subkategorii **dostatečný** vliv dále rozvíjejí kódy – osvědčené metody a vytrvalost dětí.

P2: „Ve většině případů má **dostatečný vliv**, snažím se používat své **osvědčené metody**, ale často řeším různé kázeňské prohřešky, stačí drobná neshoda a po vykonání méně oblíbené činnosti jsem nucen program přehodnotit a nedostanu se k té oblíbené činnosti.“

P8: „Věřím tomu, že díky **osvědčeným metodám** má moje motivace **dostatečný** vliv a děvčata si do života odnesou to nejlepší. Věřím, že ta námaha za to stojí a pozitivně se odrazí v jejich budoucím životě.“

P4: „Podle mě ano, akorát je to jednostranný zájem, jak jsem již uvedl, preferuji sportovní aktivity, což jsou mé **osvědčené metody**. Ale jestli to má nějaký vliv do budoucího života, tak těžko říct. To už záleží na nich samotných, spíše na jejich **vytrvalosti**. Bylo by pro mě fajn vědět, že i po opuštění našeho zařízení se věnují aktivitám, ke kterým jsem je vedl, ale moc nadějí tomu nedávám.“

P3: „Pozitivní motivace na naší skupině funguje docela dobře díky **osvědčeným metodám**, která používám léta. Děti to dokáže namotivovat k dobrým výkonům, záleží hlavně na nich samotných a jejich **vytrvalosti**.“

U této otázky se většinou participantů shodovali v tom, že pokud má mít motivace na děti **dostatečný vliv**, používají své **osvědčené metody**. Tyto metody mají vyzkoušené za léta své praxe v zařízení. Právě proto, že je mají vyzkoušené, nemají potřebu na nich nic měnit, pouze upravovat podle věku dětí a složení skupiny. Zároveň také vyzdvihovali, že vše závisí na vlastní **vytrvalosti** dětí. Pokud jsou děti dostatečně motivovány, pak mají i zájem se v něčem rozvíjet, něčemu se věnovat a také se učit novým věcem. Z odpovědí participantů bylo patrné, že sami mají opravdový zájem, aby děti dokázali svým způsobem nejen motivovat, ale také rozvíjet v tom, v čem jsou děti dobré. I když zde nemají dostatečný prostor se věnovat dětem individuálně, je to ve větší míře práce skupinová, kde se zapojují více či méně všechny děti ze skupiny.

Subkategorii **částečný vliv** dále rozvíjejí kódy – povolenky a prázdniny, nezájem, osobnostní vlastnosti.

P2: „Moje motivace **částečně** funguje, pokud jsou děti v zařízení, protože se na ně snažíme působit cíleně a jednotně. Jakmile převládne vliv prostředí, do kterého se děti vrací na **povolenky** či **prázdniny**, je vše ztraceno.“

P1: „Nevím, **jestli má dostatečný vliv**, snažím se dělat maximum. Pokud děti opustí naše zařízení, třeba o **prázdninách**, tak se vrací k tomu, co dělaly, než se dostaly k nám. Ani **nemají zájem** na tom něco měnit.“

P3: „Snažím se, aby kluci měli pestrý program, aby se třeba jen tak nevlákali. Záleží pak na nich a dalších okolnostech, což je vliv prostředí a rodiny, kam odjíždějí na **povolenky** a **prázdniny**. A také **osobnostní vlastnosti, volní vlastnosti, jejich nezájem** o cokoli, ale to už já neovlivním.“

P5: „Vliv mého působení má **minimální účinky**. S těmito klienty je opravdu obtížná práce, musím oceňovat drobné úspěchy a pokroky, ale i ty jsou mizivé. Oni sami ani **nemají zájem** se něčemu dlouhodobě věnovat a něčemu se naučit.“

*P6: „Ne nemá. Já se sice snažím, aby děti měly pestrý program, ale výsledek mé práce je téměř nulový. Je to způsobeno tím, že samy **nemají téměř o nic zájem**, a to se odvíjí od jejich **osobnostních vlastností**. Většina dětí má nějakou psychiatrickou diagnózu a podle toho se také chovají. Zároveň musím přihlížet k jejich minulosti, co si prožily.“*

Někteří participanti se shodli v tom, že jejich motivace má vliv pouze **částečný, nebo téměř žádný**. I přes jejich veškerou snahu se pak děti důsledkem **krátkodobých, nebo dlouhodobých prázdninových povolenek** dostanou zpět do původního prostředí, kde byly zvyklé svůj volný čas trávit nevhodným způsobem. Také bylo zmíněno, že děti se dostávají do zařízení ve vyšším věku a ani **nemají zájem** něco měnit na svém zažitém chování, což se také odvíjí od jejich **osobnostních vlastností**. Zde mají svůj vliv jejich poruchy chování a psychiatrické diagnózy a minulost z jejich života v původní rodině. Co se týká vize budoucího života, zde participanti do klientů také nevkládají téměř žádné naděje. To se odvíjí od jejich zkušeností na základě zpětných vazeb od bývalých klientů, kteří se po opuštění zařízení vrací ke svým návykům a nevhodnému způsobu života.

8.6 Shrnutí výsledků výzkumu

Na základě analýzy a interpretace odpovědí participantů zde zodpovím vedlejší výzkumné otázky a na konci kapitoly také hlavní výzkumnou otázku, jež jsem zformulovala a na jejich základě toho realizovala rozhovory.

DVO 1: Jakým způsobem připravují vychovatelé program, aby byl pro děti zajímavý?

Participanti, kteří byli součástí výzkumu, se k této otázce vyjadřovali velmi shodně. Všichni se snaží dětem připravit zajímavý program. Někteří plánují činnosti dopředu, snaží se také o participaci dětí na přípravě programu, část z nich předem neplánuje. Přesto však oslovení participanti uváděli, jaký druh programu je pro děti zajímavý a poutavý, takovým způsobem, aby nejen děti zaujali, ale i v určitých oblastech rozvíjeli.

U všech věkových kategorií a obou pohlaví byla nejčastěji zmiňována zájmová aktivita - sport. Vzhledem k tomu, že v areálu dětského domova se školou je skvělé sportovní zázemí jak venkovní, tak i vnitřní, mají děti celoročně o tuto aktivitu postaráno. Jako důvod uváděli dotazovaní hlavně to, že při sportu mají děti možnost ze sebe dostat nahromaděnou energii, určitý přetlak vzniklý nepředvídatelnými situacemi. Navíc kromě sportu v rámci areálu uváděli také vycházky a hry v přírodě, cyklistické výlety. O víkendech, kdy je více prostoru, také jezdí na turistické a poznávací výlety, do kina, divadla. U dívek dále zmiňovali různé manuální

činnosti, které je baví, a navíc jsou součástí přípravy na budoucí život. Těch aktivit je samozřejmě více, zde jsou vyjmenovány ty, které děti nejvíce zaujmou.

Vzhledem ke klientům, kteří jsou zde umístěni – poruchy chování, psychiatrické diagnózy, nejčastěji zde byla zmiňována agresivita a impulzivita. Důsledkem čehož jsou pak nuceni řešit vzniklé konflikty, potyčky jak verbální, tak i fyzické, často je třeba připravovaný program přehodnotit a mnohdy i měnit z minuty na minutu. Také zde byla často zmiňována momentální nálada dětí, která se také mění velmi rychle. Zároveň dotazovaní uváděli, že se jim osvědčilo střídat různé aktivity v průběhu dne, protože většina dětí u jedné aktivity nevydrží delší dobu, z toho důvodu přecházejí od jedné činnosti k další.

DVO 2: V jakých oblastech vychovatelé chtějí, aby program dětí rozvíjel?

Zde participanti nejvíce uváděli, že jim záleží na tom, aby posilovali vztahy mezi dětmi. Děti zde žijí v nějakém kolektivu, některé delší dobu, jiné kratší dobu. Přesto je pro dotazované důležité, aby děti žijící společně v jedné skupině dokázaly mezi sebou vycházet, uměly navázat určité kamarádské vztahy. I když nemusí kamarádit každý s každým, je důležité, aby uměly žít v kolektivu, aniž by docházelo k nějakým potyčkám – verbálním i fyzickým a v neposlední řadě také k šikaně. Snaží se co nejvíce eliminovat jakékoliv kázeňské prohřešky tím, že je postupně učí sebeovládání používáním prvků, které na daného jedince fungují. Jde jim o to, aby se děti mezi sebou nejen respektovaly, ale také aby v rámci možností dokázaly slušně komunikovat. Hodně často bylo zmiňováno používání sprostých slov nejen vůči sobě samým, ale i vůči dospělým.

Dále pak dotazovaní nejčastěji zmiňovali, že by rádi rozvíjeli děti v tom, v čem mohou být dobré. Což je však problém, protože pokud má vychovatel ve skupině 6 až 8 dětí, těžko může děti rozvíjet individuálně. Je na něm, jak si sestaví program, který by děti rozvíjel spíše kolektivně. Zde byl opět nejčastěji vyzdvihován sport, ve kterém jsou děti nejen dobré, ale mnohé z nich i talentované.

Celkově se tento dětský domov se školou účastní celoročně různých sportovních akcí, v nichž mají často vynikající výsledky. O tom o svědčí nejen to, že děti mají sportovní talent buď v jedné, nebo i ve více aktivitách. Ale je zde i vidět práce vychovatelů a ostatních pedagogických pracovníků (jak jsem zjistila). Jsou schopni se dětem věnovat a připravovat je na tyto sportovní akce, i když to vyžaduje nemalé úsilí, přesto pak výsledky za tu píli a trpělivost stojí. Pokud to nejsou sportovní akce, většina dětí si ráda zasportuje jen tak, pro potěšení, pro radost. A také jak již bylo výše zmíněno, mají děti při sportu ze sebe dostat určitý přetlak a nahromaděnou energii.

V neposlední řadě také participanti uváděli, že se snaží děti postupem času učit samostatnosti. Je to zajímavé, protože děti se do zařízení dostanou z různých důvodů, jež jsou popsány v teoretické části. Přesto jim samostatnost jako taková chybí, zde jsou odkázány na pomoc dospělých. Ti jim pomohou a snaží se je nejen osamostatnit, ale také je navést správným směrem. Dále ve většině případů chybí dětem mnoho prvků socializace. Právě zde se učí socializačním návykům, na které nebyly z domova zvyklé. V případě rozvoje samostatnosti a socializace je to součást přípravy na budoucí život.

DVO 3: Domnívají se vychovatelé, že se díky programu děti naučí smysluplně trávit volný čas?

Z výpovědí oslovených participantů bylo patrné, že jim záleží vést děti ke smysluplnému využívání volného času. V rámci přípravy pestrého a zajímavého programu chtějí děti zaujmout, avšak zároveň bylo vyzdviženo, že pokud na ně nebudou sami naléhat, děti mají tendence se poflakovat a trávit svůj volný čas pasivním způsobem. Z odpovědí dále vyplynulo, že děti smysluplně využívají svůj volný čas v rámci pobytu v zařízení. Zároveň tomu nepřikládají význam z dlouhodobého hlediska, hlavně pokud děti opustí zařízení a nebudou nikým vedeny.

Pokud mají vychovatelé učit děti smysluplnému trávení volného času, tak se to v první řadě nejvíce odvíjí od osobnosti daného vychovatele. Z výpovědí oslovených participantů vyplynulo, že každý vychovatel má své metody a určité zaměření, jak využívat volný čas, což bylo výše popsáno. Dále se toto pak také odvíjí od osobnostních vlastností dětí, jaké mají volní vlastnosti, zájmy a předpoklady k tomu, aby dokázaly svůj volný čas využívat smysluplně. Samozřejmě také záleží na složení rodinné skupiny, protože vychovatel pracuje s celou skupinou. Tudíž musí skloubit program dané skupiny tak, aby dokázal do činností zapojit všechny děti, nebo nějakým způsobem program upravit.

Aby se děti učily a uměly svůj volný čas využívat smysluplně, je na místě nastavit ve skupině pevný řád a pravidla, pokud má mít snaha vychovatelů nějakou efektivitu. Pokud děti nemají pevně stanovená pravidla a určitý řád, pak mezi nimi panuje zmatek. Od toho se odvíjí veškerá práce vychovatelů, aby byli ve skupině jednotní, alespoň v těch základních pravidlech. Děti potřebují znát průběh odpoledne, co a kdy se bude dělat, to mají stanovené pevně, od tohoto se vše odvíjí. I přes veškerou snahu, píli a trpělivost uváděli participanti, že oceňují drobné pokroky a úspěchy a snaží se dětem připravovat takový program, který bude pestrý, atraktivní a povede k jejich budoucímu rozvoji.

DVO 4: Jak děti vychovatelé motivují, aby se aktivně na programu účastnily?

Zde se oslovení participantů velmi shodovali v jedné věci a to, že pokud mají děti úspěšně motivovat, aby se aktivně účastnily programu, převažuje zde motivace vnější nad motivací vnitřní. Většinou je to na základě nějaké odměny. Pokud dětem něco slíbí, jsou ochotny se aktivně do programu zapojit. Mají zde vidinu toho, co je následně čeká. Co se týká odměny jako takové, uváděli participantů velmi shodně možnost strávit část volného času na počítači, televizi, telefonech.

Další pozitivní motivací v podobě odměny byla uváděna individuální vycházka. Pokud děti zde umístěné nemají uloženou ochrannou výchovu (v tomto případě samostatná vycházka není možná), mají možnost samostatné vycházky v určeném čase mimo zařízení dětského domova se školou.

Ohledně samostatných vycházek byli oslovení participantů trochu zdrženliví se jakkoliv vyjadřovat. Zajímalo mě, proč je pro děti samostatná vycházka tak důležitá. Rozhodně to není z důvodu, že se chtějí jen tak projít, ale spíš za účelem možnosti si zakouřit, což v zařízení není povoleno. Dokonce i v odpovědích zaznělo, že nejlepší motivací pro děti by byla slíbená cigareta, pro tu by děti byly ochotny udělat cokoli. Nakonec nebylo žádným tajemstvím, že mnohé nebo skoro všechny děti zde kouří, což je dle oslovených to nejmenší. Co se týká dětí, jež mají uloženou ochrannou výchovu, řeší vycházky formou vycházek skupinových, což je pro tyto děti také forma motivace, když mají vidinu pohybu mimo zařízení.

Motivace vnější již takový vliv na děti nemá. U této otázky se část oslovených participantů vyjádřila tím, že volí činnosti, které jsou u dětí oblíbené (třeba již zmiňovaný sport). Na základě toho, že děti mají dělat činnost méně oblíbenou, jim vychovatel slíbí, že si pak společně půjdou třeba zasportovat, což děti baví, mají to v oblíbě a dělají to rády.

Chlapci třeba rádi sportují nejen proto, že jsou v některých sportech dobří, ale i jezdí na různé sportovní akce, kde dosahují velmi pěkných výsledků. Zároveň chlapci rádi sportují, aby měli vypracované tělo a líbili se dívkám, prezentují se svými fotografiemi na sociálních sítích, soupeří mezi sebou, kdo má větší svaly. U dívek bylo navíc zmíněno, že se zde mohou něco naučit, co následně využijí ve svém budoucím životě. Toto je i u některých chlapců, že sami mají zájem se zde něco naučit a pak se třeba pochlubit doma během povolenky.

DVO 5: Má tato motivace na děti podle názoru vychovatelů dostatečný vliv?

K této otázce se někteří participantů vyjadřovali tak, že dle jejich názoru má motivace na děti dostatečný vliv. Ve většině případů používají své osvědčené metody, jež se jim osvědčily za léta své praxe. Takové osvědčené metody, jež používají vychovatelé řadu let, mění pouze dle toho, jaké mají ve skupině děti, myšleno věkem a pohlavím.

Zároveň kromě osvědčených metod také záleží na dětech samotných, na jejich vytrvalosti, osobnostních předpokladech, zájmech, volných vlastnostech. Oslovení participantů jsou přesvědčeni, že motivace má na děti dostatečný vliv, pokud samy děti mají opravdový zájem se v něčem rozvíjet a být v něčem dobré. S tím však také souvisí jeden fakt a to, že vychovatelé dělají skupinovou práci. Jsou zde děti, které by si zasloužily individuální přístup, avšak při počtu dětí ve skupině to není dost dobře možné.

Další část participantů vidí svůj vliv motivace jako částečný, někteří uváděli vliv motivace téměř žádný. V tomto se participantů shodně odkazovali na prázdninové a víkendové povolenky. Pokud se děti dostanou do svého původního prostředí, vrátí se ke svým původním zájmům nebo spíše nezájímům v podobě nevhodně tráveného volného času. I když vychovatelé vidí v dětech třeba jen malý pokrok, důsledkem návratu do svého původního prostředí je jejich snaha naprosto zmařena a oni začínají opět od začátku.

Jedním z důvodů částečného nebo téměř žádného vlivu motivace je nezájem samotných dětí o cokoli. Toto vychovatelé přisuzují nejen osobnostním a volným vlastnostem dětí, ale také poruchám chování, psychiatrickým diagnózám, vlivu prostředí, kde dříve vyrůstaly, genetickým dispozicím. Děti se navíc do zařízení dostávají v poměrně vyšším věku (12 a více let). U těchto starších dětí se obtížně mění již zažitá návyky. Oslovení participantů vyzdvihovali to, že je potřeba oceňovat drobné pokroky a úspěchy, je to taková mravenčí práce a běh na dlouhou trať.

Z pohledu dlouhodobého hlediska již nepřikládají vlivu motivace téměř žádné naděje. Děti žijící zde pod dohledem a dodržující určitý řád a pravidla ve většině případů projevují větší nebo menší snahu o nabízené činnosti. Po opuštění zařízení se však vrací ke svým původním návykům a nevhodnému způsobu života. Je zde velmi nepatrná část klientů, kteří se po opuštění zařízení dokážou začlenit do většinové společnosti.

HVO: Jakou vhodnou motivaci volí vychovatelé, aby byly volnočasové aktivity úspěšně realizovány?

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jakou vhodnou motivaci volí vychovatelé, aby byly volnočasové aktivity úspěšně realizovány. Z uvedených výpovědí vyplývá, že sami vychovatelé mají zájem na tom, aby děti měly pestrý program, nenudily se, i když v takovém typu zařízení je to někdy dosti problematické. Přes to všechno je vidět, jak se snaží děti motivovat k tomu, aby svůj volný čas dokázaly smysluplně využívat.

Nejčastěji zmiňovaným druhem motivace je motivace vnější. Děti jsou na základě slíbené odměny pak ochotny se zapojovat do programu. Nejvíce zde byl jako odměna uveden: počítač, telefon, televize, tudíž následně pasivní trávení volného času. Dále byla uvedena

odměna formou samostatné vycházky, kdy klienti mají možnost na nějakou omezenou dobu strávit svůj volný čas mimo areál dětského domova se školou.

Vnitřní motivace nemá na děti až takový vliv. Je zde pouze pár dětí, které mají zájem dělat určité činnosti pro radost, pro své vnitřní potěšení, pro svůj dobrý pocit. I když se jich zde pár najde, většinou se nechávají strhnout většinou, aby se jim třeba ostatní děti nevysmívaly, aby se neodlišovaly od většinového kolektivu dětí. Nejvíce u všech otázek se opakovaly sportovní činnosti. Tam je opravdu těch pár dětí, které o sport mají opravdový zájem a dělají to pro své potěšení a také z důvodu účasti na různých sportovních akcích. Tyto děti sportují ze svého vlastního přesvědčení, chtějí být v něčem dobré a zároveň účast na sportovních akcích jim dává možnost krátkodobého pobytu mimo zařízení dětského domova se školou.

Z pohledů vychovatelů je znát, že se snaží dětem připravovat pestrý a zábavný program a k tomu se je následně snaží namotivovat. I přes veškerá úskalí, která v průběhu programu mohou nastat, to nevzdávají a program přehodnotí tak, aby děti svůj volný čas netrávily pasivním způsobem. Jednotliví vychovatelé používají své osvědčené metody, které získali zkušenostmi během své praxe.

9 Diskuse

V této kapitole porovnávám výsledky svého výzkumného šetření s poznatky z teoretické části, které vycházejí z poznatků z odborné literatury. Zároveň zde porovnávám výsledky svého výzkumného šetření s výsledky dalších autorů, jež jsou popsány v kapitole 4.3. formou rešerší.

9.1 Srovnání vlastního výzkumu se závěry dalších autorů

První komparace se zaměřuje na porovnání trávení volného času v dětském domově se školou v porovnání trávení volného času v dětském domově. V první rešerši autorka poukazuje na to, jak je rozvíjení zájmů dětí přímo závislé na přístupu vychovatele. Zmiňuje zde střídání činností a pestrou nabídku volnočasových aktivit. Vychovatel má svým přístupem motivovat děti k tomu, aby získaly potřebné dovednosti a návyky, dává jim prostor uplatnit své schopnosti a formuje jejich postoje. U jednotlivých dětí by měl vychovatel podporovat a motivovat zaměření zájmových činností. V tomto případě se shodují s autorkou v několika poznacích, hlavně osobnostních vlastností vychovatele, využití vhodné motivace, přípravě pestrého a zajímavého programu a střídání činností. Přestože autorka prováděla rozhovory s klienty dětského domova i dětského domova se školou, žádný podstatný rozdíl ve výsledcích se zde neprojevil.

Druhá komparace se zaměřuje na podobné téma, a to porovnání trávení volného času dětí v dětském domově a dětském domově se školou. Autorka, stejně jako já, ve své práci použila kvalitativní výzkum formou rozhovorů, který byl tentokrát proveden jak s klienty, tak i s vychovateli, zároveň jsou zde prezentovány kazuistiky. Co se týká porovnání výsledků, autorka, stejně jako já, vyzdvihuje zázemí dětského domova se školou, kde mají klienti možnost pestrého vyžití v rámci svého volného času. Ze závěru vyplývá, že přestože klienti žijící v dětském domově se školou hodnotí kladně veškeré aktivity v rámci zařízení, vychovatelé tento názor nesdílí. Naopak se shodují v tom, že i když jim vymyšlení aktivit pro klienty zabere hodně času a úsilí, ne vždy se jim daří plnit naplánované cíle. V tom potvrzují také závěry mého výzkumu, kdy jsem zjistila, že vychovatelé se snaží připravit dětem pestrý a zábavný program, ale často se stává, že ho musí přehodnotit a v podstatě měnit z minuty na minutu vzhledem k tomu, s jakými klienty pracují. Mnoho z nich má diagnostikováno psychiatrické poruchy, psychické problémy, poruchy chování a další problémy. Shoda ve výsledcích obou výzkumů je také v tom, že ne vždy je možný individuální přístup a rozvoj jednotlivých dětí, protože partcipanti pracují s celou skupinou 6 až 8 dětí.

Třetí komparace je zaměřena na vnímání volného času dětí v dětském domově. Zde byl opět zvolen kvalitativní výzkum konkrétně polostrukturované rozhovory tentokrát s klienty zařízení. Děti zde vyzdvihovaly možnost nabízených akcí mimo dětský domov. V tomto se autorka shoduje s mými nálezy, neboť i v mém výzkumu se ukázalo, že děti vítají možnost strávit nějaký čas mimo zařízení. Podle autorky je plánování volnočasových aktivit především v rukou vychovatele a dětem chybí jistá participace. Zde se úplně neshodujeme, protože z mého výzkumu je patrné, že vychovatelé mají zájem na tom, aby se děti podílely na volbě programu v rámci volného času. Mnoho dětí také podle autorky cítí, že po příchodu do dětského domova nemají možnost pokračovat ve svých zájmech. Přičítají to tomu, že vychovatelé nemají snahu s nimi jejich záliby realizovat. Také autorka uvedla, že mnoho dětí volí samostatnou vycházku jako únik ze života v dětském domově. Některé děti v rámci samostatné vycházky jsou schopny užívat nevhodné návykové látky, což bylo zmíněno i v mém výzkumu. Nakonec také autorka uvádí, jak si děti nevěří, mají nízké sebevědomí, právě z toho důvodu, že jsou klienty dětského domova. Cítí nedostatek sebelásky a také předsudky, že dítě z dětského domova nic nedokáže. S tímto závěrem jsem se ve svém výzkumu nesetkala, žádný z oslovených participantů toto téma nezminil. Zároveň nepopírám, že pobyt v těchto zařízeních může být pro mnoho dětí frustrující.

Čtvrtá komparace porovnává trávení volného času ve dvou dětských domovech. Opět zde byl zvolen kvalitativní výzkum formou polostrukturovaných rozhovorů s klienty dětských domovů. V dětském domově č. 1 vyplynulo z výzkumného šetření, že jsou děti spokojeny s nabídkou volnočasových aktivit v rámci dětského domova. Mají zde rozmanitou nabídku volnočasových aktivit, jež jim umožňuje jejich všestranný rozvoj. Vychovatelé je připravují na jejich budoucí život, budují v nich zodpovědnost, samostatnost a soužití v kolektivu. Toto bylo zjištěno také v mém výzkumném šetření, kdy vychovatelé usilují o přípravu na budoucí život, posilují vztahy ve skupině a snaží se eliminovat kázeňské prohřešky. Také zde autorka uvádí sportovní aktivity a sportovní nadání u dětí a dobrý pocit z dosažených výsledků. I toto vyplynulo z mého výzkumného šetření, kdy byl opětovně zmiňován sport a radost dětí z dosažených výsledků. Z uvedeného výzkumu vyplývá, že vychovatelé se snaží připravovat dětem pestrý a zajímavý program a dokážou děti vhodně namotivovat k volnočasovým aktivitám. V dětském domově č. 2 ukázalo výzkumné šetření velmi podobné výsledky. Opět jsou zde zmiňovány sportovní aktivity, při kterých děti dosahují výsledků, na které jsou náležitě pyšné a mají z nich dobrý pocit. Autorka také uvádí posun v určitých oblastech týkajících se rozumových schopností a socializačních dovedností, které se vychovatelé snaží ve volnočasových aktivitách rozvíjet jako přípravu na budoucí život. Jsou zde zmíněny akce ve

společnosti, péče o domácnost a pozitivní přístup k práci, což koresponduje s výsledky mého výzkumného šetření, v tomto směru byly zmiňovány především dívky. Samozřejmě ne všichni klienti mají úplný zájem se do nabízených aktivit zapojovat a raději svůj volný čas tráví samostatně. I zde je však vidět snaha vychovatelů volit vhodnou motivaci a vést děti ke smysluplnému využívání volného času.

Pátá a poslední komparace se zaměřuje na „*Možnosti práce s dětmi s poruchami (v) chování v ústavní výchově*“. Tématem se zabýval Národní ústav pro vzdělávání a pochází z výzkumu, jenž probíhal v letech 2016 až 2018 v zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Kvalitativní výzkum probíhal ve 4 zařízeních s vysoce náročnou klientelou. Jako nejnáročnější klientela se jevily děti právě v dětském domově se školou. Tyto děti vykazovaly časté konflikty s autoritami, což je patrné i z mého výzkumu. I přesto se však daří motivovat děti k sociálně adaptabilnějšímu chování. Nejistá je ovšem prognóza, neboť děti po opuštění zařízení se vrací do původního (často závadového) prostředí. To samé uváděli participanti, kteří byli součástí mého výzkumu. Vyrůstá také počet dětí s psychiatrickou diagnózou, kde je na místě spolupráce se zdravotnickým resortem a dalšími odborníky jako je psycholog, etoped. V zařízení, kde jsem prováděla svůj výzkum, je přítomen psycholog, etoped, adiktolog a sociální pedagog. Navíc všichni vychovatelé mají vystudovanou speciální pedagogiku, což je dostatečná podpora při řešení problémových situací. V závěru výzkumu je doporučení, aby byla zajištěna psychohygienu pracovníků a také DVPP v oblasti práce se skupinou a motivace dětí při zvládání agrese. Pedagogové vidí jako nejvíce obtížné situace, kdy jsou děti výrazně agresivní směrem k ostatním nebo sobě, případně experimentují s návykovými látkami. Také toto velmi často zmiňovali participanti zapojení do mého výzkumu, kteří často řeší konfliktní situace a často jsou nuceni přehodnotit program třeba i z minuty na minutu.

9.2 Srovnávání výsledků výzkumu s poznatky z teoretické části práce

Cílem rozhovorů, jež jsem realizovala v rámci svého výzkumu s osmi participanty, bylo zjistit, jakým způsobem připravují pro děti odpolední a víkendový program tak, aby je dokázali zaujmout, rozvíjet a vhodně motivovat ke smysluplnému využívání volného času. Snažila jsem se hlouběji proniknout do dané problematiky skrze oslovené participanty. I přestože byl výzkum realizován s osmi participanty a v rámci jednoho zařízení, podařilo se mi získat potřebné množství informací, aby mohly být zodpovězeny všechny výzkumné otázky.

V úvodu dotazování mě zajímalo, jakým způsobem připravují vychovatelé dětem zajímavý program. Matějček (2003) uvádí, jak má dítě v ústavní výchově omezenou možnost přijímat dostatečné množství podnětů. Dítě se musí dělit o pozornost vychovatelů s ostatními

vrstevníky v ústavu a není v silách dítěte ani personálu dávat podněty v dostatečné míře, aby naplnili dostatečné potřeby dítěte. Jak uvádí Pávková (2014), vychovatel v zařízení nahrazuje rodiče. Specifikum je však v tom, že jeden vychovatel má ve skupině 6 až 8 dětí, které jsou rozdílné věkem, někdy i pohlavím. Vychovatel by měl rozvíjet a podporovat individuální zájmy všech dětí, což je někdy složité skloubit dohromady. Volnočasové aktivity jsou hlavní náplní práce vychovatele ve výchovném zařízení.

Hájek (2007) poukazuje na to, že pokud mají děti svůj volný čas trávit smysluplně, je vychovatel ten, který je ochoten jim pomoci radou, nápadem a podněty k naplnění zájmů. Vychovatel zde má nejen vychovávat, ale hlavně probouzet a rozvíjet v jedinci jeho vrozené předpoklady a navozovat smysluplné situace, ve kterých se účastník zdokonaluje. Škvoiera (2007) vidí v ústavní péči to, že pozitivně ovlivňuje tělesný vývoj, ale velice negativně ovlivňuje rozumový vývoj. Děti v těchto zařízeních mají zvýšenou afektivitu v jednání, nízké ambice, slabou vůli a chybí jim důležitý vzor rodičů. Zde oslovení participanti shodně uváděli, že často řeší potyčky mezi dětmi jak verbální, tak i fyzické. Důsledkem toho jsou nuceni měnit připravovaný program mnohdy z minuty na minutu. I přestože mají ve skupině 6 až 8 dětí, snaží se jim připravit pestrý, zajímavý a poutavý program, aby děti nejen zaujali, ale také je v určitých oblastech rozvíjeli.

Další část výzkumu směřovala k tomu, v jakých oblastech by měl program děti rozvíjet. Matějček (2003) v tomto směru uvádí, že děti v ústavní výchově nemají blízkou osobu v rámci různých situací. Vychovatel je v rámci volnočasových aktivit dítěti na blízku, ale výzkum ukázal, že ne vždy se mu může individuálně věnovat.

Hájek, Hofbauer, Pávková (2010) vyzdvihují, jak je důležité odhalovat a posilovat kladné stránky osobnosti, využití jako motivačního činitele k zájmové aktivitě, posílení důvěry a vlastní schopnosti. Právě zde dotazovaní participanti nejčastěji uváděli, jak jim záleží na tom, aby posilovali vztahy mezi dětmi, eliminovali co nejvíce potyčky, aby se děti mezi sebou vzájemně respektovaly. Potom může být úspěšně realizován připravený program. Zároveň uváděli, že se snaží vést děti k samostatnosti, socializačním návykům jako součástí přípravy na budoucí život.

Oslovení participanti odpovídali na otázku, zda se domnívají, že díky programu naučí děti smysluplně trávit volný čas. Pokud mají děti umět svůj volný čas smysluplně využívat, odvíjí se to především od osobnosti vychovatele. Jak uvádí Pávková (2014), schopnost vychovávat se rozvíjí v průběhu vykonávání příslušných činností, což platí i pro vychovatelské a pedagogické schopnosti. Významný je také vztah mezi pedagogem a dětmi. Pedagog působí jako vzor, dokáže děti zaujmout a utváří se zde vztahy. Oslovení participanti se shodovali v tom,

že se snaží vést děti ke smysluplnému využívání volného času v rámci zařízení, avšak z dlouhodobého hlediska tomu nepřikládají téměř žádný význam. Toto zjištění lze považovat za zásadní, protože může mít dopad na pojetí vlastní práce a profesní identitu.

Průcha (2005) uvádí, nejčastější osobní motivy pro profesní výkon vychovatelů je aktivní působení na děti a pomoc dětem ve výchovných zařízeních. Toto je však ovlivněno motivem dědičným, jímž jsou samotní rodiče. Zde se také oslovení účastníci shodovali, jaký vliv mají na děti povolenky. Pokud dítě opustí zařízení a následně se vrací, v mnoha případech mohou začít od začátku.

V další otázce jsem se zaměřila na to, jakým způsobem vychovatelé motivují děti, aby se aktivně účastnily programu. Oslovení účastníci se jednoznačně shodovali v tom, že u dětí převažuje motivace vnější nad motivací vnitřní. Na základě slíbené a očekávané odměny jsou ochotny se programu účastnit. Jak uvádí Madsen (1972), je motivace klíčovým prvkem při stanovení a dosahování cílů. Vnější motivace je inspirována vnějšími silami, událostmi nebo lidmi. Motivace vnitřní pochází ze samotného člověka a má tendenci tlačit lidi silněji, aby naplnili své úspěchy. Pokud byla pouze v některých případech uváděna vnitřní motivace, a to ve smyslu, že se děti samy chtějí něčemu naučit a mají touhu být v něčem dobré, potom není divu, že po návratu do běžného prostředí sklouzávají k původním rutinám.

Pávková (2014) popisuje vnější motivy jako pobídky a vnitřní jako pohnutky. Jako pobídka může sloužit odměna a jako pohnutka zájem o činnost. Právě odměna byla často zmiňována různou formou jako třeba samostatná vycházka, počítač, televize, telefon. Jako pohnutka byla zmíněna oblíbená činnost (třeba sportovní aktivity) nebo takové činnosti, které děti dělají rády a jim samotným přináší pocit uspokojení. Pávková (2014) také uvádí zájem jako druh získaného motivu, který se projevuje kladným emočním vztahem k jevům, činnostem a snahou se jimi zabývat. V tomto případě účastníci také uváděli sportovní aktivity, zejména sportovní akce mimo zařízení, ve kterých děti dosahují velmi dobrých výsledků, a proto mohou sloužit jako motivační zdroj.

Následující část jsem věnovala tématu, zda má motivace na děti dostatečný vliv. Část účastníků uváděla, že dle jejich názoru má jejich motivace dostatečný vliv na děti, další část se spíše přiklání k tomu, že motivace má na děti pouze částečný vliv. Jak uvádí Hájek (2007), má pedagog svým působením motivovat v dětech potřeby něco vědět, dokázat, naučit se. Pro volbu zájmových aktivit není důležitá jen samotná motivace, ale také znalost osobnostních vlastností dětí, jejich aktuální stav, naučená schémata jednání a také předchozí zkušenosti. Také oslovení účastníci uváděli, jak záleží na samotných dětech, jejich vytrvalosti, osobnostních předpokladech, zájmech a volných vlastnostech.

Hájek (2007) také popisuje, jak pedagogicky motivovaná činnost vede ke společensky žádoucím rozvoji osobnosti a aktivnímu životnímu stylu. Pokud taková výchova probíhá již od dětství, je efektivnější než následná náprava narušených jedinců. V tomto směru oslovení participantů uvádějí, že jejich motivace má pouze částečný vliv, protože pokud se dítě dostane do svého původního prostředí, vrací se ke svým původním zájmům v podobě nevhodně tráveného volného času a jejich snaha je tím zmařena.

Pávková (2014) specifikuje zvláštnosti vychovatelů tím, že pracují s jedinci různých věkových kategorií. Respektování věkových zvláštností je nezbytné pro volbu programu. Stejně důležitá je znalost duševního vývoje v různých věkových kategoriích a dle toho volit vhodné aktivity. Oslovení participantů se v tomto směru přiklání hlavně k tomu, že do zařízení přicházejí děti ve vyšším věku (12 let a více) a u těchto dětí se obtížně mění jejich zažité návyky. Dále uvádějí vliv psychiatrických diagnóz, vliv původního prostředí a genetických dispozic. Slowík (2016) definuje poruchy chování jako nepřizpůsobení se běžnému sociálnímu prostředí. Dítě nerespektuje autority a obecně nezvládá pravidla společenského soužití. Kocurová (2002) uvádí, že poruchy chování jsou často vázány na sociální příčiny jako patologické prostředí, nesprávné výchovné postupy a vliv negativních vrstevnických skupin, což vlastně uvádějí participantů jako nedostatečný vliv jejich motivace z dlouhodobého hlediska. Většina klientů se po opuštění zařízení vrací ke svým původním návykům a nevhodnému způsobu života. Pouze nepatrná část klientů je schopna začlenění do většinové společnosti.

9.3 Limity a přednosti výzkumu

Za hlavní limit považuji výběr a velikost zkoumaného vzorku, který vyplývá z podstaty kvalitativního výzkumu. Všichni participantů se ochotně stali součástí výzkumu, nikdo neodmítl odpovídat, i když tuto možnost měli a věděli o ní.

Za jeden z limitů považuji fakt, že výzkum byl proveden v rámci jedné instituce. Pokud bych chtěla dosáhnout hlubšího porozumění tématu, bylo by vhodné provádět výzkum provázaně napříč stejnými institucemi. Jednalo by však o časově náročný výzkum, který by mohl přinést další zajímavé výsledky.

Limit, který je prováděn v rámci jedné instituce, se váže k porovnání výsledků s výzkumy již provedenými. V tomto směru mohu konstatovat, že výsledky mého výzkumu se v tomto směru často shodují s výsledky výzkumů, které již byly realizovány na stejné nebo podobné téma.

Za slabší stránku považuji to, že výzkum probíhal v době nouzového stavu a z toho důvodu nebylo možné se s participanty setkat tváří v tvář v nějakém neutrálním prostředí, jak

jsem měla původně v úmyslu. Rozhovory probíhaly prostřednictvím videohovorů a Skype, což je svým způsobem přece jen trochu neosobní. Musím vyzdvihnout to, jakým způsobem se k tomuto participanti postavili, byli ochotni na všechny mé otázky odpovídat i tímto způsobem. Věřím, že tato situace neovlivnila průběh a celkové výsledky výzkumného šetření.

Za další pozitivum považuji vhodnou volbu výzkumných otázek, protože se ukázalo, že participanti neměli problém hledat odpovědi. Pouze u některých otázek bylo třeba se více dotazovat, abych se dobrala nějakého výsledku. Jako další pozitivum shledávám to, že rozhovory probíhaly s každým participantem zvlášť, tudíž nebylo možné se v odpovědích nějak navzájem ovlivňovat a každý dostal prostor k tomu, aby vyjádřil svůj vlastní pohled na danou problematiku.

Již v průběhu výzkumu, a nakonec i po jeho ukončení, mě napadaly náměty pro další zkoumání. Napadla mě třeba otázka, jak podpořit vychovatele ve větším využívání vnitřní motivace pro účinnější formování zájmu klientů, případně sledovat, zda jsou klienti schopni využívat kompetence získané při zájmových činnostech po odchodu ze zařízení v běžném životě. Toto by mohl být podnět pro další výzkumný projekt.

10 Závěr

Ve své diplomové práci jsem se zabývala tématem motivace k využívání volného času dětí v dětském domově se školou. Dětský domov se školou je zařízení, kam jsou umístěovány děti, jež mají, nebo aspoň většina z nich, různé poruchy chování, psychiatrické diagnózy. Navíc za sebou mají minulost, která mívá na děti také silné negativní dopady.

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit, jakým způsobem koncipují vychovatelé dětského domova se školou přípravu na odpolední a víkendový program, aby děti dokázali zaujmout, rozvíjet a motivovat je ke smysluplnému využívání volného času. Dílčími cíli bylo zjistit, jak motivují děti, aby se aktivně podílely na programech připravených vychovateli, a jak vychovatelé hodnotí efektivitu této motivace.

V teoretické části jsou v jednotlivých kapitolách popsány základní pojmy, jakými jsou ústavní výchova a jednotlivá zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Protože práce je zaměřena na dětský domov se školou, tak bylo na místě nastínit důvody a příčiny umístění dětí do tohoto typu zařízení. Dětský domov se školou, jak již sám název vypovídá, je zařízení pro děti s poruchami a závadami chování, které nezvládají život v rodině, ve většině případů také docházku do běžné základní školy. V dalších kapitolách jsou popsány nejen příčiny umístění klientů do dětského domova se školou, ale také sociálně patologické jevy, s nimiž klienti do zařízení přichází. Také je zde popsán pojem vychovatel a pedagog volného času a jeho role v rámci plnohodnotného využívání volného času dětí. Každý vychovatel uplatňuje svůj individuální přístup, který mu vyhovuje a odpovídá jeho osobnostním vlastnostem. On zde zastupuje roli rodiče a děti za ním přichází se svými problémy, starostmi a také radostmi. Vychovatel je od toho, aby toto vše dokázal s dětmi sdílet, uměl jim poradit a pomoci a nalézt řešení v obtížných situacích. V neposlední řadě je třeba zmínit pojmy jako motivace a zájem. Motivace je jedním ze stěžejních prvků v rámci výchovné činnosti a realizace volnočasových aktivit je klíčovým prvkem při stanovování a dosahování cílů.

Podpora zájmů u dětí s nařízenou ústavní výchovou má svá specifika. Vychovatel má ve své skupině 6 až 8 dětí s odlišnými zájmy. Vychovatel zde zastupuje roli rodiče a měl by rozvíjet zájmy všech dětí s přihlédnutím na jejich individuální potřeby a zvláštnosti. Zde může nastat problém, hlavně pokud má vychovatel ve skupině děti různého věku i pohlaví. Děti pocházejí z různého prostředí, některé nemají vytvořeny ani základní socializační návyky, natož pak aby zvládaly smysluplně využívat svůj volný čas. Mnohé z nich mají zkušenosti s návykovými látkami a také delikventní minulost. Právě z toho důvodu je hlavní náplní práce

vychovatelů nejen podporovat zájmy dětí, učit je svůj čas využívat smysluplně, ale také jakási snaha o nápravu, aby se děti uměly po opuštění zařízení zapojit do běžného života.

V empirické části je představen výzkum, který byl hlavním prostředkem splnění cíle diplomové práce. Výzkum byl realizován na základě kvalitativní metodologie formou polostrukturovaných rozhovorů s osmi vychovateli z vybraného dětského domova se školou. Díky získaným datům se podařilo zodpovědět výzkumné otázky, které zjišťovaly, jakým způsobem připravují vychovatelé program, aby byl pro děti zajímavý, v jakých oblastech chtějí děti rozvíjet, jestli se děti díky připravovanému programu naučí smysluplně využívat svůj volný čas, jakým způsobem motivují děti k účasti na programu, zda má tato motivace na děti dostatečný vliv, a hlavně jakou vhodnou motivaci vychovatelé volí, aby byly volnočasové aktivity úspěšně realizovány.

Pozitivním zjištěním je, že se oslovení participanti velmi snaží o to, aby dětem připravovali pestrý a zajímavý program jak v odpoledním čase, tak i během víkendu, kdy je více prostoru pro různé volnočasové aktivity. Snaží se o to, aby se do programu zapojovaly všechny děti ze skupiny. Zakládají si na tom, že programy umožňují rozvoj vztahů dětí ve skupině, které je potřeba budovat a také posilovat, což je v podmínkách dětského domova se školou základním stavebním prvkem k dosažení výchovných cílů.

Co se týká samotné motivace k účasti na programu, volí participanti obvykle osvědčené metody z vlastní praxe. To většinou souvisí s jejich osobnostními vlastnostmi a také s bohatstvím profesních zkušeností. Používají metody, které na děti podle jejich slov platí a které jsou v psychologickém pojetí kombinací vnější a vnitřní motivace. Z dlouhodobého hlediska však o svém vlivu na kultivaci zájmů dětí pochybují. Pokud se dítě dostane do svého původního prostředí ať formou povolenky, či ukončením pobytu v zařízení, sklouzne podle názoru participantů ve většině případů ke svým původním zvykům a behaviorálním tendencím, které jsou spojeny s nevhodným trávením volného času. Proto je například důležité podporovat děti i po odchodu z dětského domova se školou formou návazných programů.

11 Seznam literatury

ARNOLDOVÁ, A., *Vybrané kapitoly ze sociálního zabezpečení*. V Praze: Univerzita Karlova, 2001, 426 s. ISBN 80-246-0197-4.

BENDL, S., HANUŠOVÁ J., LINKOVÁ M., *Žák s problémovým chováním: cesta institucionální pomoci*. Praha: Stanislav Juhaňák – Triton, 2016. ISBN 978-80-7387-703-3.

BENDL, S., *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4248-9.

BERTOLINO, B., 2015. *Working with children and adolescents in residential care: a strengths-based approach*. New York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group. 177 p. ISBN 9781138856134.

BITTNER, P. a kol. *Děti z ústavů*. Praha: Artron, 2005, 72 s. ISBN 978-80-903473-4-2

BLAŽEK, P., FISCHER, S., ŠKODA, J., *Delikvence: analýza produktů činnosti delikventní subkultury jako diagnostický a resocializační nástroj*. Praha: Grada, 2019. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-2013-0.

ČERNÍKOVÁ, V., *Sociální ochrana: terciární prevence, její možnosti a limity*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2008. Vysokoškolské učebnice (Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk). ISBN 978-80-7380-138-0.

FISCHER, S., ŠKODA, J., *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: 2008. ISBN 978-80-7387-014-0.

HÁJEK, B., HOFBAUER B., PÁVKOVÁ, J., *Pedagogika volného času*. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-471-6.

HÁJEK, B., *Nástin metodiky vedení zájmové činnosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-265-1.

HELUS, Z., *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4674-6.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.

HOFBAUER, B., *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-927-5.

HOFSCHNEIDEROVÁ, A., 2016. *Praktický právní průvodce nejlepším zájmem dítěte*. Praha: Liga lidských práv. 107 s. ISBN 978-80-87414-26-2.

- HORT, Vladimír. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Praha: Portál, 2000. ISBN 9788071784722.
- HRUŠÁKOVÁ, M., a kol. *Občanský zákoník II. Rodinné právo (§ 655–975)*, 1. Vydání. V Praze: C.H. Beck, 2014, s. 1300-1301.
- JEDLIČKA, R., a KOŤA, J., *Analýza a prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže: aktuální problémy výchovy: [učební text pro posluchače filozofické fakulty Univerzity Karlovy]*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-555-8.
- KNOTOVÁ, D. *Školní poradenství*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4502-2.
- KOCUROVÁ, M., *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy: specifické poruchy učení z pohledu vzdělávacích šancí: monografie*. Dobrá Voda u Pelhřimova: Aleš Čeněk, 2002. ISBN 80-86473-23-6.
- KOLUCHOVÁ, J., MATĚJČEK, Z., ed. *Osvojení a pěstounská péče*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-637-.
- KOUKOLÍK, F., a DRTILOVÁ, J., *Vzpouza deprivantů: nestvůry, nástroje, obrana*. Nové, přeprac. vyd. Praha: Galén, c2006. Makropulos. ISBN 80-7262-410-5.
- KRAUS, B., *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0643-9.
- LAŠEK, J., *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-980-9.
- MADSEN, Ch., Originální název: *Theories of Motivation* (1972) Academia – 1972 ISBN: 21-090-72 / 381 s.
- MATĚJČEK, Z., *Co děti nejvíc potřebují*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2003. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-504-2.
- MATOUŠEK, O., 2003. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál. 384 s. ISBN 80- 7178-548-2.
- MATOUŠEK, O., 2016. *Státní orgány sociálněprávní ochrany dětí: dobrá praxe z pohledu rodin a pracovníků*. Vyd. 1. Praha: Karolinum. 166 s. ISBN 978-80-246-3336–7.
- MATOUŠEK, O., 2017. *Dítě traumatizované v blízkých vztazích: manuál pro profesionály a rodiny*. Praha: Portál, 208 s. ISBN 978-80-262-1242-3.
- MATOUŠEK, O., PAZLAROVÁ, H., 2014. *Hodnocení ohroženého dítěte a rodiny: v kontextu plánování péče*. 2., rozš. vyd. Praha: Portál. 216 s. ISBN 978-80-262-0522-7.

- MIOVSKÝ, M., SKÁCELOVÁ, L., ZAPLETALOVÁ, J., & NOVÁK, P. (Eds.). (2010). *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Tišnov: Sdružení SCAN.
- MÜHLPACHR, P., *Sociální patologie*. Brno: Masarykova univerzita, 2001. ISBN 80-210-2511-5.
- MUNKOVÁ, G., *Sociální deviace: (přehled sociologických teorií)*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0279-2.
- MYŠKOVÁ, L., *Možnosti práce s dětmi s poruchami (v) chování v ústavní výchově*. 2019. ISBN 978-80-7481-247-7
- NAKONEČNÝ, M., *Učební text pro střední školy*. 1997. Praha: S a M, 1997. ISBN 80-901387-6-4.
- NAKONEČNÝ, M., *Motivace chování*. 3., přeprac. vyd. V Praze: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-830-6.
- NOVÁK, T., *Mnohem menší dareba, než jste čekali*. Praha: Grada, 2014. Psychologie pro každého. ISBN 978-80-247-5069-9.
- ONDREJKOVIČ, P., *Sociálna patológia*. Bratislava: Veda, 2000. ISBN 80-224-0616-3.
- PÁVKOVÁ, J., *Pedagogika volného času*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-666-6.
- PÁVKOVÁ, J., *Psychologie pro pedagogy: úvod do psychologie*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-645-1.
- PEŠATOVÁ, I., *Vybrané kapitoly z etopedie – Klasifikace a diagnostika poruch chování – 1. díl*. 2. vyd. Liberec: 2006. ISBN 80-7372-087-6.
- PLHÁKOVÁ, A., *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2011. ISBN 8020014993.
- POKORNÝ, V., TOMKO, A., a TELCOVÁ, J., *Prevence sociálně patologických jevů: manuál praxe*. Vyd. 3., rozš. Brno: Ústav psychologického poradenství a diagnostiky, 2003. Prevence sociálně patologických jevů. ISBN 80-86568-04-0.
- PROCHÁZKA, M., *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3470-5.
- PRŮCHA, J., 2005. *Moderní pedagogika*. Praha: Portá. ISBN 80-7367-047-X.
- PRŮCHA, J., MAREŠ, J., a WALTEROVÁ, E., *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

- PRŮCHA, J., *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru. 2.*, aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7178-944-5.
- RAINE, A., *The psychopathology of crime: Criminal behavior as a clinical disorder*. San Diego: Academic Press, 1993.
- SLOWÍK, J., *Speciální pedagogika. 2.*, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8.
- STANKOWSKI, A., *Sociální patologie*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2001. Mimořádné formy studia. ISBN 80-7042-185-1.
- STRAUSS, A. L. a J. CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. SCAN. ISBN 80-85834-60-x.
- ŠKOVIERA, A., 2007. *Dilemata náhradní výchovy*. Praha Portál, 143 s. ISBN 978-80-7367-318-5.
- ŠUBRT, M., 2010. *Trestněprávní odpovědnost a ochrana mládeže*. Vyd. 2., rozš. Praha: Policejní akademie České republiky v Praze. 286 s. ISBN 9788072513338.
- ŠVARŤÍČEK, R. a K. ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- TRAIN, A., *Nejčastější poruchy chování dětí: jak je rozpoznat a kdy se obrátit na odborníka*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 198 s. ISBN 80-717-8503-2.
- TURECKIOVÁ, M., *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada, 2004. Psyché (Grada). ISBN 8024704056.
- VÁGNEROVÁ, M., *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 3. vyd. Praha: 2004. ISBN 80-7178-802-3.
- VOCILKA, M., *Dětské domovy v České republice: (charakteristika jednotlivých dětských domovů)*. Praha: Aula, 1999. ISBN 80-902667-6-2.

Internetové zdroje

Cibienová, M. (2016, 31. srpen). *Kdy lze nařídit ústavní výchovu?* Eprávo. <https://www.epravo.cz/top/clanky/kdy-lze-naridit-ustavni-vychovu-102777.html>

Krejčí, P. (2017, 27. duben). *Komentář zákona 89/2012 Sb., občanský zákoník, § 974.* Obecní portál. https://www.obecniportal.cz/33/komentar-zakona-89-2012-sb-obcansky-zakonik-974-uniqueidmRRWSbk196FNf8-jVUh4EpbilUoGYBk6OWc7DxJhctfEII1dKy3thtO/?fbclid=IwAR2-y6zB3rEsGtWcgcjZMzvnYNFTXz10MhyxzliQe_aNgto9K9Oj9q-nLOY

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2020) *Ústavní výchova a ochranná výchova, 2020.* <http://www.msmt.cz/dokumenty/ustavni-vychova-a-ochranna-vychova>

Psychology Today. (2020) *What Is Motivation?* <https://www.psychologytoday.com/intl/basics/motivation>

Vyhláška č. 438/2006 Sb., kterou se upravují podrobnosti výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních. (2006). <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky-k-zakonu-o-vykonu-ustavni-vychovy-nebo-ochranne-vychovy>

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 (2002). <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-c-109-2002-sb-o-vykonu-ustavni-vychovy-nebo-ochranne-vychovy>

Diplomové práce

ČUMPLOVÁ, V. (2017). *Rozdíl v organizaci volnočasových aktivit v rámci dětského domova a dětského domova se školou* [Diplomová práce, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích] Portál IS/STAG. <https://theses.cz/id/g1o9o9>

DVOŘÁKOVÁ, D. (2013). *Volný čas v zařízení pro klienty s nařízenou ústavní výchovou* [Diplomová práce, Univerzita Karlova v Praze] Digitální repositář Univerzity Karlovy. https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/55920/DPTX_2012_2_11410_0_35292_5_0_119599.pdf?sequence=1&isAllowed=y

KIGLEROVÁ, K. (2017). *Děti z dětského domova a jejich vnímání volného času* [Bakalářská diplomová práce, Masarykova univerzita] Archiv závěrečných prací MUNI. https://is.muni.cz/th/ewfvx/BP_Kiglerova_438613.pdf

MALÁ, J. (2016). *Volnočasové aktivity dětí v dětském domově* [Diplomová práce, Univerzita Hradec Králové] Theses. <https://theses.cz/id/nb1ifz/STAG83125.pdf>

Příloha č. 1. – Ukázka přepisu rozhovoru

1: Jakým způsobem připravujete program, aby byl pro děti zajímavý?

Program připravujeme hlavně podle toho, co děti baví. Snažíme se držet týdenních plánů, které jsou pevně dané. Zároveň program více přizpůsobujeme dětem, záleží na jejich momentálním rozpoložení. Někdy se stává, že program musím měnit z minuty na minutu. Kluci se třeba zhádají nebo poperou a v tu chvíli hledám nějaké náhradní řešení změny programu. To se stává poměrně často. Zaměřujeme se hlavně na sportovní činnosti, jako je např. fotbal, nohejbal, posilovna, stolní tenis, cyklistika.

2: V jakých oblastech chcete, aby program děti rozvíjel?

Hlavně slušné chování, uvědomění si toho, proč jsou zde, že jsou tady proto, že něco udělaly špatně. Chci, aby uměly žít v kolektivu, dokázaly se mezi sebou navzájem respektovat a také k nám dospělým, aby se dokázaly chovat s nějakým respektem. Že jsou tu proto, protože asi dělali něco špatně. To si málo kdo z nich uvědomuje. Chceme, aby uměly žít v tom kolektivu, abychom řešili co nejméně vyhrocených situací (sprostá slova, hádky, fyzické útoky). Také aby dokázaly respektovat nás jako vychovatele, asi si nedokážete představit, kolik sprostých slov si vyslechnu, které jsou mířené na mou osobu. Tak zase pracujeme s dětmi, které mají různé poruchy chování, psychiatrické diagnózy a také musíme přihlížet na jejich minulost, čím si mnohé z nich prošly.

3: Domníváte se, že se díky programu děti naučí smysluplně trávit volný čas?

Jelikož děti mají svůj zažitý vzor z rodiny, můžeme jim pouze ukázat to, že svůj volný čas je možno trávit i jinak. Jiným efektivnějším způsobem. Většinou to dopadne tak, když se vrátí zpět do rodiny, sklouzne to do starých kolejí. To, jak s tím naloží je už pouze na nich. Ona je to taková mravenčí práce a my musíme oceňovat drobné úspěchy. Pokud se nám něco málo povede, nějaký drobný pokrok, tak už to je úspěch.

4: Jak děti motivuje, aby se aktivně na programu účastnily?

V tom, co člověk dělá, je třeba vidět smysl. Tak i dítě je třeba motivovat tím, aby v tom, co dělá, vidělo smysl, proč to dělá (radost z činnosti, dosažení cíle, sportovní výkon, radost ze hry atd.) Děti jsou soutěživé. Většinou formou soutěží o nějakou cenu. Na to slyší. Kolikrát ani není třeba je motivovat, jdou sami vykonávat činnost, která je baví. Hlavně sportovní činnosti. Ale jsou i děti, u kterých je veškerá motivace marná a nic je nebaví. Takové děti baví pouze zevlovat, pořvát po ostatních, dělat si z nich legraci a zesměšňovat, kouřit a pít.

5: Má tato motivace na děti podle vašeho názoru dostatečný vliv?

*Jak se to vezme. Někdy ano a někdy ne. Jelikož děti mají svůj zažitý vzor z rodiny, můžu jim akorát ukázat to, že svůj volný čas můžou trávit i jinak, jiným **efektivnějším** způsobem. Většinou je to tak, že když se vrátí zpět do rodiny, sklouzne to do starých kolejí. Ona je to taková mravenčí práce a my musíme oceňovat drobné úspěchy. Záleží často na jejich náladě, skupinovém složení atd. Jsou dny, kdy se aktivně zapojí všichni a mají o činnost zájem. Ale druhý den, abychom je do činnosti nutili. Každý den je jiný. Jsou děti, které baví vždy vše a zase na druhou stranu děti, které nebaví nikdy nic a o nic zájem nejeví.*