

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Motivace zaměstnanců diagnostického ústavu k výkonu povolání
Motivation of employees of the diagnostic institute to perform the profession

Kateřina Siváková

Vedoucí práce: PhDr. Pavla Presslerová, Ph.D.

Studijní program: Psychologie

Studijní obor: Psychologie

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Motivace zaměstnanců diagnostických ústavů k výkonu povolání* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 17. 4. 2022

Na tomto místě bych chtěla poděkovat paní doktorce Presslerové za její ochotu, čas věnovaný této práci, podnětné připomínky a vřelý přístup a za veškerou její pomoc. Také děkuji své rodině za trpělivost a podporu, které se mi od ní dostává.

ABSTRAKT;

Diplomová práce s názvem Motivace zaměstnanců diagnostických ústavů k výkonu zaměstnání se zaměřuje na téma práce v diagnostickém ústavu na pozici vychovatele, její specifika, charakteristiku a pracovní motivaci. Práce obsahuje celkem dvě části. V první, teoretické části, je vymezen a charakterizován pojem motivace a je zde uvedeno několik základních přístupů k jejímu pojmání. Následně je toto téma rozšířeno o definici pracovní motivace, ke které jsou připojeny nejvýznamnější teorie, které měly a dodnes mají vliv na to, jak společnost na danou problematiku nahlíží, a také předpokládané faktory, pro které si jedinci volí povolání vychovatele. Závěr teoretické části se věnuje stručnému popisu diagnostických ústavů, legislativním ukotvením, dále jeho náplní práce a výčtem povolání, které se v rámci něj uplatňují, rozšířeném o bližší popis profese vychovatel. Na teoretickou část práce navazuje část empirická. Uskutečněný výzkum se odehrál formou rozhovorů se zaměstnanci diagnostického ústavu na pozici vychovatele. Empirická část diplomové práce odůvodňuje použité metody, popisuje způsob sběru dat a následné analýzy. Obsahuje také úryvky rozhovorů. Přináší nám poznatky o tom, jaké faktory považují vychovatelé v rámci své profese za motivační, a které z těchto faktorů jsou pro ně důležité. Uvádí také vlivy, které vychovatelé hodnotí negativně. Získané poznatky porovnává s teoretickými předpoklady. Nejkladněji hodnoceným faktorem byl vhodný pracovní tým, za negativní faktory je označována náročná pracovní doba či komunikace s rodiči klientů.

KLÍČOVÁ SLOVA

Motivace, pracovní motivace, diagnostický ústav, vychovatel.

ABSTRACT

This thesis, entitled Motivation of employees of diagnostic institutes to perform a job, focuses on the topic of work in diagnostic institutes in the position of an educator and its specifics, characteristics, and work motivation. It consists of two main parts. In the first, theoretical part, the concept of motivation is defined and characterized. There are several basic approaches mentioned regarding its conception. Subsequently, this topic is expanded by the definition of work motivation. It is further accompanied by the most important theories that have an impact on how society views the issue. The expected factors which individuals choose as the reason for doing the profession of an educator are mentioned as well. The conclusion of the theoretical part is briefly describing diagnostic institutes, their legislative anchoring, goals and mission, and the list of required professions. It is further extended by a more detailed description of the educator profession. The theoretical part of the work is followed by an empirical part. The research was performed in the form of interviews with selected diagnostic educators. The empirical part of the thesis justifies the methods used and describes the method of data collection and its subsequent analysis. It also contains excerpts from the interviews. It brings us knowledge about what factors educators consider as motivating in their profession. It also lists both important and negative factors mentioned by educators. Finally, it compares the collected findings with theoretical assumptions. One of the most appreciated factors identified by educators was found the team spirit. On the other hand, the communication with the client's parents and work time was identified as the most negative part of the job.

KEYWORDS

Motivation, job motivation, diagnostic institute, tutor.

Obsah

Teoretická část	9
Úvod.....	10
1. Motivace	12
1.1 Definice.....	12
1.2 Druhy motivace.....	13
1.2.1 Vnitřní motivace	14
1.2.2 Vnější motivace	14
1.3 Přístupy k motivaci	15
1.3.1 Psychoanalytická teorie motivace.....	15
1.3.2 Homeostatický koncept.....	15
1.3.3 Hédonistický koncept	15
1.3.4 Aktivační koncept.....	16
1.3.5 Kognitivní koncept	16
1.3.6 Humanistické koncepty.....	16
2. Pracovní motivace.....	17
2.1 Definice.....	17
2.2 Teorie pracovní motivace	18
2.2.1 Maslow (hierarchie potřeb).....	19
2.2.2 McClelland (teorie manažerských potřeb).....	20
2.2.3 Herzberg (dvoufaktorová teorie)	20
2.2.4 Vroom (expektační teorie neboli teorie očekávání).....	21
2.2.5 Porter a Lawler (rozšířený model teorie očekávání).....	21
2.2.6 Adams (teorie spravedlnosti).....	22
2.2.7 Latham a Locke (teorie dosahování cíle).....	22
2.2.8 Skinner (stimulační teorie).....	22

3. Motivace v pomáhajících profesích	24
3.1 Osobnostní motivátory	24
3.2 Vlivy prostředí	25
4. Vztah mezi motivací, pracovním výkonem a spokojeností s prací.....	26
4.1 Motivace a výkon.....	26
4.2 Motivace a spokojenost	28
5. Diagnostický ústav	31
5.1 Vychovatel a jeho profese.....	33
Empirická část.....	36
6. Metodologie	37
6.1 Cíl výzkumného šetření a výzkumné otázky	37
6.2 Výzkumné paradigma a metoda sběru dat	38
6.3 Výběr respondentů	40
6.4 Průběh sběru dat.....	42
6.5 Analýza dat	43
6.5.1 Seznámení se s daty	44
6.5.2 Generování základních kódů	44
6.5.3 Hledání témat	46
6.5.4 Revidování témat	47
6.5.5 Pojmenování a popis témat	48
6.5.6 Sepsání reportu	49
7. Vnitřní příběhy vychovatelů	50
7.1 Příběh paní Aleny – Děti potřebují mámu	50
7.1.1 Můj život.....	50
7.1.2 Systém a jeho fungování.....	51
7.1.3 Život klienta	52
7.1.4 Vztahy na pracovišti	54

7.1.5 Co mě žene vpřed	55
7.2 Příběh pana Pavla – Jsem na svém místě.....	55
7.2.1 Můj život.....	56
7.2.2 Systém a jeho fungování.....	58
7.2.3 Život klienta.....	59
7.2.4 Vztahy na pracovišti	60
7.2.5 Co mě žene vpřed	60
7.3 Příběh paní Nikoly – Konflikt rolí.....	61
7.3.1 Já - máma	61
7.3.2 Počátky.....	62
7.3.3 Já a kolegové.....	64
7.3.4 Co mě žene vpřed	65
8. Diskuze	67
Závěr	71
Seznam použitých informačních zdrojů	72
Seznam příloh	79
Příloha č. 1 – Informovaný souhlas	80
Příloha č. 2 – Polostrukturovaný rozhovor	82

Teoretická část

Úvod

Tato diplomová práce vzniká s cílem zmapovat hlavní motivační faktory v práci zaměstnanců diagnostických ústavů. Téma následujícího textu vyplynulo v návaznosti na předchozí bakalářskou práci zaměřenou také na téma diagnostických ústavů a nesoucí název „Vztah klientů diagnostického ústavu k autoritám“ (Bočková, 2019). Bakalářská práce byla založena na záměru porozumět tomu, jaký vztah, případně zda vůbec nějaký, zaujímají dospívající lidé se sklony ke zneuznávání autorit k osobám v autoritativním postavení v zařízení, které je zřízeno pro pomoc dospívajícím a funguje jako prostředí, kde jsou přijímáni. Během vytváření této práce a získávání rozhovorů se vynořila nová otázka, která si zcela jistě zaslouží pozornost. Tou otázkou byl pohled „druhé strany“ – zaměstnanců diagnostického ústavu. Jak hovoří například Múhlpachr (2001), patří zaměstnání v diagnostickém ústavu k povoláním rizikovým v tom slova smyslu, že je zde zaměstnanec značně ohrožen na psychice syndromem vyhoření a podobnými vlivy, které jedinci znemožňují či výrazně ztěžují být dobrým profesionálem. S tímto se ve velké míře setkáváme nejen u profese vychovatele, nýbrž i u dalších pedagogických povolání (Machynska & Derkach, 2019; Smetáčková & Francová, 2020).

V rozhovorech s klienty diagnostického ústavu (DÚ) opakovaně zaznívalo tvrzení, že je práce s nimi náročná. Ve volných, tedy neformálních rozhovorech, které se odehrály mimo rámec výzkumného šetření se zaměstnanci, byla ale opakovaně vyzdvižována pozitiva zaměstnání v takovémto zařízení. Z těchto pohnutek nakonec vzešla myšlenka na téma zde předkládané diplomové práce. Autorka si klade za cíl lépe probádat faktory, které jsou pro pracovníky v DÚ motivační a které zajišťují (či spoluzajišťují) spokojenost a vytrvalost v této pracovní oblasti. Stejně tak je zde snaha pojmenovat ty faktory a vlivy, které působí naopak demotivačně. Při pojmenování motivačních a demotivačních faktorů lze lépe porozumět dané problematice a následně se otevírá možnost rozvoje různých motivačních a intervenčních programů pro pracovníky v diagnostických ústavech zaměřené na udržování pracovní motivace a na předcházení syndromům vyhoření a dalším faktorům, které zabraňují pracovníkovi v kvalitním výkonu vlastního povolání. K takovýmto programům můžeme řadit například supervizi a intervizi, semináře a další vzdělávací akce, podporu dobrých vztahů na pracovišti (např. formou různých teambuildingů) atp. Docílením delšího setrvávání zaměstnanců v diagnostických ústavech by mohlo sekundárně dojít i ke zlepšení celé péče o děti a dospívající v těchto zařízeních.

Diplomová práce je koncipována tak, aby představila základní teorie motivace a umožnila tak nahlédnout danou problematiku v teoretické rovině. Následně jsou tyto teoretické prameny porovnány s poznatky, které přinesla empirická část, tedy s rovinou praktickou. Cílem celé práce je porozumět tomu, jaké faktory jsou v zaměstnání vychovatele diagnostického ústavu významné pro motivaci těchto pracovníků k zaměstnání, jaké faktory hrají v zaměstnání malou roli, a jaké působí naopak demotivačně a berou vychovatelům motivaci k práci, snižují jejich výkon a spokojenost.

1. Motivace

Pojem motivace se prolíná celou diplomovou prací a je pro ni tedy stěžejní. Kapitola, která je motivaci věnována, si klade za cíl objasnit, co to motivace je, stanovit, jak je pojem chápán v rámci této práce, a nakonec představit základní přístupy k teoriím motivace, které významně ovlivnily nahlížení odborné veřejnosti na tuto tematiku.

1.1 Definice

Téma motivace dodnes nemá v psychologii jednu všeobecně uznávanou teorii. Stručně lze říci, že nám motivace pomáhá porozumět tomu, proč lidé o něco usilují, a zároveň vysvětluje variabilitu lidského usilování. V oblasti psychologie však nalezneme nesčetné množství autorů, kteří se problematikou motivace zabývali a zabývají a každý z nich pojímá motivaci vlastním způsobem. Někteří autoři se mezi sebou spíše shodují, jiní se naopak odlišují. Je však možné nalézt určité charakteristiky, které se objevují napříč různými definicemi u jednotlivých autorů a které tedy lze považovat za stěžejní.

Mluvíme-li o motivaci, je nezbytné zmínit především, co je to motiv. Někteří autoři (např. Říčan, 2010) nedefinují ani tak motivaci jako takovou, nýbrž především motivy, naprostá většina autorů se pak shoduje na tom, že motivace je jakýsi souhrn motivů – proto považují za důležité se porozumění motivům věnovat. Každé lidské konání je podmíněno větším množstvím motivů, které mohou být buďto v souladu nebo mezi jednotlivými motivy může vznikat konflikt. Konflikty motivů pak vyvolávají různé reakce, které mohou nabývat formy úniku ze situace či snahy o vyřešení. Definici motivu podávají například Hrabal et al. (1989): „*Motiv je důvod, pro který člověk začíná jednat určitým způsobem*“ (str. 17). Či Pardee (1990), který ve svém článku pojmenovává, že motiv je to, „*...co nutí člověka jednat určitým způsobem nebo alespoň vyvinout sklon ke specifickému chování*“ (str. 3). Hartl a Hartlová (2000) definují motiv jako „*pohnutku, příčinu činnosti, jednání člověka zaměřené na uspokojení určité potřeby; motiv má cíl, směr, intenzitu a trvalost*“ (str. 327).

Důležitou charakteristikou motivace je to, že se jedná o sílu vzbuzující v člověku nějakou činnost, která jej uvádí do pohybu. Silovou vlastnost motivace zmiňuje například Říčan (2010), který dále hovoří o tom, že tento pohyb může být jak fyzický, tak psychický. Fyzický pohyb člověka znamená změnu pozice nebo polohy těla, psychický pohyb je „*pohyb myšlenek, představ, přání, rozhodnutí atd.*“ (Říčan, 2010, str. 96). Dalšími autory

pojednávajícími o motivaci jakožto o síle jsou Balcar (1991) či Armstrong (1999). Jedná se tedy o dynamickou vlastnost, která se v čase mění a má schopnost v člověku vzbuzovat, udržovat nebo tlumit činnost a také činnost směřovat určitým směrem, obecně lze tedy říci, že motivace je dynamická síla, která má schopnost s člověkem hýbat.

Pokud definujeme motivaci jako sílu, potom musíme nutně zmínit další skutečnosti, které z tohoto východiska vyplývají. K těmto skutečnostem patří fakt, že motivace vždy směřuje ke konkrétnímu koncovému stavu. To znamená, že motivace má určitý cíl, k jehož dosažení musí svou silou působit určitým směrem. Pokud uvažujeme o motivaci jakožto o síle, která směřuje k nějakému cíli, lze mluvit o vektorovém charakteru, neboť vektor je z matematického hlediska charakteristický tím, že má velikost a také směr. Veličinu vektoru zmiňuje v souvislosti s motivací Říčan (2010).

Směr motivace zohledňuje ve svém pojetí Nolen-Hoeksema a kol. (2012), kteří definují motivaci jako „...stav, který aktivuje chování člověka a dává mu směr“ (str. 420). O pohybu motivace mluví i Balcar (1991), který ve své definici poukazuje na směr i cíl motivačního jednání. Píše, že motivace „vzniká za určitého výchozího stavu a směřuje k dosažení jiného, cílového stavu“ (str. 112).

Maslow (1970) uvádí jako jeden ze základních předpokladů motivace fakt, že motivace působí vždy na celou osobnost jedince, nikoliv jen na jednu jeho část. Tento předpoklad je užitečné brát v potaz i v oblasti pracovní motivace.

Obsáhlou, leč pro potřeby této práce dostatečně vhodnou definicí motivace může být definice Provazníka a Komárkové (1996): „*Pojem motivace vyjadřuje skutečnost, že v lidské psychice působí specifické, ne vždy zcela vědomé vnitřní hybné síly – pohnutky, motivy, které člověka určitým směrem orientují, které ho v daném směru aktivizují a které vzbuzenou aktivitu udržují. Navenek se pak působení těchto sil projevuje v podobě motivované činnosti, respektive v podobě motivovaného jednání*“ (str. 23). V definici těchto dvou autorů zaznívá ještě jedna výše nezmiňovaná vlastnost, a to ta, že motivace nemusí být zcela uvědomovaná.

1.2 Druhy motivace

Lidská motivace může pramenit buďto z vnitřních, nebo z vnějších zdrojů. Na základě toho, z kterého prostředí motivace vychází, bývá rozlišována motivace vnější a motivace vnitřní

(Hrabal et al., 1989). Na tomto místě jsou oba druhy motivace definovány a jsou zde zachyceny rozdíly mezi nimi.

1.2.1 Vnitřní motivace

Ryan a Deci (2000) uvádějí, že o vnitřní motivaci se jedná tehdy, „...*je-li činnost vykonávána pro její vlastní, přirozené uspokojení, spíše než-li pro nějaký vnější oddělený následek. Když je člověk vnitřně motivován, je pohnut k tomu, aby jednal pro zábavu nebo výzvu, kterou to přináší, spíše než kvůli vnějším podnětům, tlakům nebo odměnám*“ (str. 56).

Podobně popisují vnitřní motivaci i Gagné a kol. (2010), kteří ji vidí v tom, když člověk dělá něco proto, že je to zajímavé a pro něj přínosné. Tento druh chování byl prvně pozorován u zvířat, u nichž se spontánně objevovalo takové chování, které mělo pro organismus jednoznačné pozitivní adaptivní důsledky, a to i přesto, že chování nebylo instrumentálně posilováno.

Zdrojem vnitřní motivace jsou již zmíněné motivy, tedy pohnutky přicházející z vnitřního prostředí jedince a budící určité potřeby.

V oblasti pracovní motivace je vnitřním motivátorem například uspokojení z pracovní činnosti. Vnitřní motivace je díky skutečnosti, že pochází z nitra jedince vždy silnější, než je motivace vnější.

Vnitřní motivace je bezpochyby velmi důležitá v každodenním životě všech lidí pro vykonávání nejrůznějších činností. Vnější motivace však v dnešní lidské společnosti a ve většině našich činností pravděpodobně stále převažuje. (Ryan & Deci, 2000)

1.2.2 Vnější motivace

Vnější motivace je chápána jako určitý protiklad motivaci vnitřní. Není tedy přítomna u aktivit, které činí člověk pro vnitřní uspokojení, ale u děláni něčeho kvůli instrumentálním důvodům. Tyto důvody mohou být různé, vždy se ale jedná o důvody, které nesouvisejí s činností samotnou, nýbrž přicházejí nezávisle na ní. (Ryan & Deci, 2000)

Zdrojem vnější motivace jsou incentivy neboli pobídky. Jejich rozdíl oproti motivu, který je zdrojem motivace vnitřní, spočívá v tom, že přicházejí z vnějšího prostředí a vyvolávají v člověku určité potřeby. Incentivy mohou být buď negativní, ty se snaží ukončit určitý jev či chování – například pohružka trestem, nebo mohou být laděny pozitivně a směřovat spíše k udržení či posílení chování – například slíbením odměny. (Průcha et al., 2009)

V pracovní sféře může být příkladem vnějších motivátorů finanční ohodnocení a další materiální bonusy.

1.3 Přístupy k motivaci

Na tomto místě jsou uvedeny základní přístupy a teorie ohledně motivace, které měly a stále mají významný vliv na to, jak je téma motivace pojímáno a jak je o něm uvažováno v odborných kruzích, především psychologických.

1.3.1 Psychoanalytická teorie motivace

Tento přístup k motivaci vychází z psychoanalytických předpokladů Sigmunda Freuda a staví na pudové podstatě člověka. Freud považuje pudy za základ lidské osobnosti, který je nevědomý a tvoří osobnostní část id. Dle něj se pudy promítají do každodenního chování všech lidských jedinců, aniž by si to tito uvědomovali, a směřují tak (motivují) lidské chování. Naše nevědomé pohnutky se mohou dostávat do konfliktu s racionální složkou osobnosti egem, případně i se superegem. Vznikne-li takový konflikt, je třeba odhalit pudovou motivaci a zvědomit ji, aby se zamezilo vzniku neurotického chování u daného jedince, což umožňuje dle Freuda psychoanalýza. (Freud, 1969b)

1.3.2 Homeostatický koncept

Homeostatické pojetí motivace patří k nejstarším způsobům vnímání motivace a s tímto konceptem je nejvýznamněji spjato jméno Cannona. Ten vychází z biologického pojetí homeostáze jakožto rovnovážného uspořádání vnitřního prostředí. Přičemž dojde-li k narušení rovnováhy, má organismus tendenci k jejímu opětovnému nastolení (Cannon, 1929). Tento princip uplatňuje Cannon i na lidskou motivaci – dojde-li k narušení naší vnitřní rovnováhy, k jejímu vychýlení od rovnovážného stavu, vzniká motivace, která směřuje chování člověka k opětovnému nastolení této rovnováhy. (Berridge, 2004)

1.3.3 Hédonistický koncept

Hédonistický přístup k motivaci vychází z předpokladu, že se každý jedinec snaží vyhnout nepříjemnému a naopak v co největší míře zažívat uspokojení (Vroom, 1964). Velký důraz klade na význam emocí v životě jedince. Právě ony velkou měrou aktivizují a směřují chování, jsou tedy významným motivačním faktorem. (Bedrnová & Nový, 2007)

1.3.4 Aktivační koncept

Aktivační motivační koncept je někdy také nazýván pobídkový, a to z toho důvodu, že právě pobídka neboli podnět přicházející z vnějšího prostředí je v tomto přístupu považována za nejvýznamnější motivační faktor. K představitelům tohoto směru patří I. P. Pavlov, jehož experimenty s podmiňováním jsou charakteristickou ukázkou sekundárních pobídek, tj. takových pobídek, které svoji motivační sílu získávají až procesem učení. V určitém protikladu k nim stojí pobídky prvotní, které mají motivační účinek sami o sobě, je vrozený. Patří k nim například bolest. (Bedrnová & Nový, 2007)

1.3.5 Kognitivní koncept

Tento přístup k motivaci staví na tom, že poznávací procesy mají schopnost motivovat lidského jedince. Znamená to tedy, že na rozdíl od pobídkového konceptu je vznik a povaha veškerých motivačních procesů ovlivněna lidským poznáním, nikoliv vnějšími pobídkami (Bedrnová & Nový, 2007). Vnější pobídky mohou chování spoluurčovat, nejsou však nezbytné pro motivovanou činnost organismu.

1.3.6 Humanistické koncepty

Tento motivační koncept se zakládá na předpokladu specificky lidské motivace. To je taková motivace, která vyplývá ze snahy člověka přesáhnout sama sebe, svůj současný stav a realizovat veškeré vývojové možnosti, které jedinec má. (Hrabal et al., 1989)

Základní motivační silou jsou dle humanismu dvě síly, síla regresní, která pramení ze strachu o ztrátu jistot a síla progresivní, která žene jedince kupředu, zajišťuje jeho celistvost (Nakonečný, 1996).

2. Pracovní motivace

Pravděpodobně napříč celým spektrem pracovního trhu se lidé zajímají o to, jak přimět pracovníky k optimálnímu výkonu. Jako hlavní zdroj k zajištění optimálního výkonu pak vidí přiměřenou motivovanost zaměstnanců. Jak je ale zmíněno výše, motivace, a to i pracovní, je velice komplexním procesem, je podmiňována mnoha různými faktory a je do značné míry u každého jedince individuální. To je třeba brát v potaz při zabývání se pracovní motivací. Není tedy možné předpokládat, že lze stanovit motivační techniky, které by zvyšovaly stejnou měrou motivaci u všech zaměstnanců. Chceme-li usilovat o zvyšování či udržování motivovanosti pracovníků, je třeba kromě teoretických doporučení a východisek především pracovat s jedincem jakožto s člověkem jedinečným, neboť na motivaci každého jedince se do značné míry podílí jeho osobnost a temperament, empatie, osobní výkonnost, interpersonální vztahy na pracovišti atp. Všechny tyto faktory jsou ve vzájemné interakci a dohromady ovlivňují, zda a jak moc je pracovník ke svému povolání motivován. (Matoušková & Spurný, 2008)

2.1 Definice

Výkon a motivace jedince v zaměstnání jsou ovlivněny dvěma hlavními faktory a to osobností zaměstnance, jeho vlastnostmi, schopnostmi, potřebami atd., ale také pracovním prostředím, ve kterém se nachází. Pracovní prostředí je ovlivněno kolektivem, výší příjmu, odměnami, bonusy, strukturou organizace, organizací práce atd. Tyto faktory mají vliv na motivovanost pracovníka, která významně ovlivňuje pracovní výsledky každého jednotlivce. Jak poznamenává Kocianová (2010), motivace pracovníka by neměla být příliš nízká, neboť v tom případě klesá úroveň jeho výkonu a ten se stává nedostačujícím, neměla by být ale ani příliš vysoká, poněvadž přílišná motivovanost a snaha pracovníka „*může limitovat jeho jednání a vést až k případné destrukci jeho činnosti*“ (Kocianová, 2010, str. 23). Jak je psáno i v kapitole *Vztah mezi motivací, pracovním výkonem a spokojeností s prací* (viz. níže), má motivace velký vliv na to, jaké pocity prožívá zaměstnanec vůči práci, a souvisí také s pracovním výkonem člověka.

Při definování pracovní motivace lze vycházet z pojetí motivace tak, jak je popisována v úvodu této práce. Stále se jedná o sílu orientovanou na cíl, která prostupuje celou osobnost a která aktivizuje, udržuje, směřuje a ukončuje její chování.

Armstrong (2007) popisuje pracovní motivaci jako „*uvádění lidí do pohybu ve směru, kterým chcete, aby se ubírali za účelem dosažení nějakého výsledku*“ (str. 219). Tuto definici lze rozšířit i na motivování sebe sama, nejen druhých lidí.

Štikar (2003) považuje pracovní motivaci za jev, který se vyskytuje ve složitých souvislostech vnitřního i vnějšího prostředí a nachází se v komplexu vzájemně závislých, podmiňujících se a proměnlivých činitelů.

Velmi stručnou a výstižnou definici pracovní motivace podává Bedrnová a Nový (2007), kteří ji popisují jako „*ten aspekt motivace lidského chování, který je spojen s výkonem pracovní činnosti, se zastáváním určité pracovní pozice a s výkonem jí odpovídající pracovní role, tj. s plněním pracovních úkolů*“ (str. 383).

Pokud bychom chtěli vycházet z definice motivace Provasníka a Komárkové (1996), která říká, že „*pojmem motivace vyjadřuje skutečnost, že v lidské psychice působí specifické, ne vždy zcela vědomé vnitřní hybné síly – pohnutky, motivy, které člověka určitým směrem orientují, které ho v daném směru aktivizují a které vzbuzenou aktivitu udržují. Navenek se pak působení těchto sil projevuje v podobě motivované činnosti, respektive v podobě motivovaného jednání*“ (str. 23), abychom dobře postihli rozdíl mezi pojmem motivace a pracovní motivace, je možné provést jakousi syntézu této definice s definicí pracovní motivace Bedrnové a Nového (2007). Pak je možné vnímat pracovní motivaci následovně:

„*Pojem pracovní motivace vyjadřuje skutečnost, že v lidské psychice působí specifické, ne vždy zcela vědomé vnitřní hybné síly – pohnutky, motivy spojené s výkonem pracovní činnosti, zastáváním určité pracovní pozice a s plněním pracovních úkolů, které člověka určitým směrem orientují, které ho v daném směru aktivizují a které vzbuzenou aktivitu udržují. Navenek se pak působení těchto sil projevuje v podobě motivované pracovní činnosti, respektive v podobě motivovaného jednání.*“

2.2 Teorie pracovní motivace

V návaznosti na definici pracovní motivace jsou zde uvedeny teorie, které se pracovní motivací zabývají. V dnešní době s těmito teoriemi pracují nejen odborníci z oblasti psychologie, ale i zástupci dalších oborů jako je sociologie, ekonomie apod. Teorie zde uvedené patří k nejvlivnějším v této oblasti. Jsou často uváděny v literatuře zabývající se

personálním řízením. K dalším, zde neuváděným teoriím patří např. Alderferova teorie ERG, Whiteova teorie kompetence či McGregorova teorie X a Y.

V oblasti institucionální výchovy a diagnostických ústavů obecně je motivovanost zaměstnanců důležitá ze dvou hlavních důvodů. Prvním je skutečnost, že dobře motivovaný pracovník podává při své práci optimální výkon, což v oblasti výchovy a vzdělávání dětí značí vhodné působení na děti a dospívající. Konkrétně profese vychovatele může v životě dětí zastávat významnou roli – osobnost vychovatele se může pro dítě stát určitým vzorem, neboť během společného času prožívají mnoho různých aktivit a navíc vychovatel do určité míry supluje roli, kterou v rodinném prostředí zastává rodič dítěte. Tím jsme se dostali k druhému důvodu důležitosti vhodné motivace zaměstnanců, kterým je působení na další osoby, ať už klienty či další pracovníky DÚ. (Křeménková & Novotný, 2010)

2.2.1 Maslow (hierarchie potřeb)

Abraham Maslow (1970) stanovuje základní teze, ze kterých by dle jeho názoru měla vycházet každá teorie motivace. K těmto tezím patří např.: nutnost brát jednotlivce jako integrovaný celek, nezapomínat na mnohočetnost motivace a na vztahy mezi motivy, pohlížet na prostředí, ve kterém se jedinec nachází, pravděpodobnost dosažení cíle atd. Na jejich základě pak sestavuje vlastní teorii, která pracuje s předpokladem, že motivace vychází z potřeb. V každém životním okamžiku má člověk nějaké potřeby, které nejsou aktuálně uspokojeny a které člověka nutí, motivují k nastolení opětovné rovnováhy, tedy k jejich uspokojení. Potřeby přitom mají určitou posloupnost důležitosti, mají vlastní hierarchii. V rámci hierarchie potřeb pak Maslow rozlišuje pět základních úrovní, přičemž jejich uspokojování probíhá od úrovně nejnižší po nejvyšší. Jedná se o:

1. Potřeby fyziologické
2. Potřebu bezpečí
3. Potřeby náležitosti a lásky
4. Potřebu úcty, uznání
5. Potřebu sebeaktualizace

Tuto teorii převádí do pracovního prostředí a do souvislosti s pracovní motivací Jiří Štikar (2003). Na první úroveň potřeb staví plat, na druhou úroveň sociální zajištění (včetně důchodového zajištění) jedince, na sociální zajištění nasedá přijetí pracovní skupinou,

tým, a to jak na úrovni pracovní, tak i na úrovni neformální. Do čtvrté skupiny Štikar řadí kariérní postup (povýšení) a dosažení titulu, které značí určité uznání, na nejvyšší úroveň staví pracovní seberealizaci.

2.2.2 McClelland (teorie manažerských potřeb)

McClelland je dalším z autorů, jejichž teorie je založena na uspořádání potřeb. Rozdíl mezi touto teorií a teorií Maslowa je v tom, že McClelland určuje kategorie potřeb podle toho, jak je mohou organizace nabízet svým zaměstnancům a dívá se tak na hierarchii svým způsobem z opačného úhlu pohledu. Skupiny určuje celkem tři a to tyto:

Potřeby, motivy sounáležitosti, ke kterým řadí potřebu přátelských a kooperativních vztahů a které v Maslowově teorii odpovídají potřebám lásky a náležitosti.

Potřeby sebeprosazení, pod kterými si lze představit potřebu významného postavení.

Potřeby uplatnění, tedy potřeby tvůrčí práce, inovace a iniciativy. Tato skupina potřeb je výrazná u lidí tvůrčích, v porovnání s Maslowovou teorií odpovídají nejvyšší úrovni této teorie, tj. potřebám sebeaktualizace. (Kocianová, 2010; McClelland, 1984)

McClelland pojmenovává ještě tzv. vyhýbavé motivy, které pramení z lidské úzkosti, obav či strachu ze selhání. (McClelland, 1984)

2.2.3 Herzberg (dvoufaktorová teorie)

Herzbergova teorie patří k nejvýznamnějším teoriím motivace, a jak napovídá již název teorie, v jejím základu stojí dvě skupiny faktorů ovlivňujících pracovní motivaci, a sice satisfaktory a dissatisfaktory. Satisfaktory, také nazývány motivátory jsou chápány jako faktory motivující jedince k vyššímu úsilí a výkonu (Armstrong, 1999). Patří k nim uznání, úspěch, možnost růstu, pokrok, zodpovědnost a samostatnost v práci. Jde tedy o faktory spojené s prací jako takovou, které, jsou-li přítomny, zajišťují spokojenost zaměstnanců. Oproti tomu dissatisfaktory zahrnují spíše vnější entity týkající se práce jen nepřímo. Patří mezi ně výše příjmu, mezilidské vztahy na pracovišti, firemní politika a správa, kontrola a vedení, bezpečnost práce atp.

Motivátory neboli satisfaktory mohou zajišťovat spokojenost zaměstnance, jsou-li přítomny. Zajímavé je, že pokud přítomny nejsou, nelze však dle Herzberga mluvit o nespokojenosti, nýbrž o prostém nedostatku spokojenosti. Jak lze tedy z předchozí věty dovodit, dissatisfaktory nestojí v přímém protikladu k motivátorům. Motivátory a jejich

přítomnost či nepřítomnost rozhodují o tom, zda je jedinec spokojený, nebo mu spokojenost chybí. Dissatisfactory naopak značí nespokojenost – v případě, že jsou přítomny, v opačném případě, tedy pokud přítomny nejsou, tak značí určitou ne-nespokojenost, což ale zdaleka nemusí znamenat, že je zaměstnanec spokojený. Ke spokojenosti řadí protiklad nedostatek spokojenosti, protikladem k nespokojenosti pak určuje ne-nespokojenost. (Tietjen & Myers, 1998)

2.2.4 Vroom (expektační teorie neboli teorie očekávání)

V. H. Vroom sestavil kognitivní teorii motivace, založenou na hodnotách, očekáváních a volbách jednotlivce (Latham, 2012). Na pracovní motivaci pohlíží z hlediska cíle, jeho síly a uskutečnitelnosti. V rámci pracovního procesu má každý zaměstnanec mnoho cílů, které si může vytyčovat buď sám, nebo jsou mu stanovovány vedoucími pracovníky. Ke každému cíli pak pracovník přistupuje s určitým očekáváním ohledně jeho dosažitelnosti – tedy může předpokládat, že cíle je možné dosáhnout, nebo naopak nepředpokládá, že je reálné cíl splnit. Druhou složkou, která se promítá do pracovní motivace, je hodnota nebo přitažlivost, jakou má ten který cíl pro zaměstnance. Štikar (2003) uvádí rovnici, kterou je možné Vroomovu teorii jednoduše popsat: „*motivace (úsilí) = expektance (očekávání) krát valence (hodnota)*“ (str. 104). Platí tedy, že čím reálněji lze dosáhnout cíle a čím větší přitažlivost má cíl pro jedince, tím vyšší je motivace pro jeho dosažení. Vroom (1964) dává ve své teorii do souvislosti také motivaci s výkonem. I tento vztah lze vyjádřit rovnicí, kdy výkon = f (možností x motivace). Z rovnice tedy vyplývá, že pracovní výkon se odvíjí od motivovanosti zaměstnance a jeho možností. (Vroom, 1964)

2.2.5 Porter a Lawler (rozšířený model teorie očekávání)

Tito dva autoři rozvíjejí Vroomovu teorii očekávání. Shodně s Vroomem vycházejí z předpokladu, že očekávání a hodnota, kterou představuje pro pracovníka cíl, tvoří míru motivace a vyvinutého úsilí. Motivovaný pracovník tedy dělá takové věci, o kterých je přesvědčen, že s největší pravděpodobností povedou k požadované odměně. (Lawler & Porter, 1967)

Zároveň ale Porter a Lawler (1967) pokračují v úvahách dále a k teorii přidávají další faktory mající vliv na výkon. Kromě úsilí, které je tedy tvořené hodnotou přikládanou celému úkolu pracovníkem, a očekáváním dosažitelnosti, mají na výkon jedince také vliv jeho schopnosti (individuální charakteristiky) a očekávaná role (jedincovo vnímání vlastního zařazení v pracovním prostředí, vnímání vlastních pracovních povinností). (Armstrong, 2007)

2.2.6 Adams (teorie spravedlnosti)

Adams v teorii spravedlnosti hledí na celou pracovní skupinu a na porovnávání se jedince s ostatními. Zaměstnanec porovnává svůj výkon a jeho důsledky s výkonem a důsledky z něho vyplývajícími u ostatních pracovníků. Na základě porovnávání získává pocit spravedlnosti nebo naopak nespravedlnosti. Tento pocit je ryze subjektivní, ale má velký vliv na následnou motivaci k pracovnímu výkonu, pokud má totiž pracovník pocit, že například vynakládá větší úsilí než ostatní a efekt je totožný nebo dokonce slabší než u druhých, jeho motivace a tím pádem i výkon klesají (Štikar, 2003). Bude-li naopak zaměstnanec mít dojem, že jeho úsilí a výsledek odpovídá úsilí a výsledku ostatních, bude jeho motivace spíše vyšší.

Adams rozlišuje mezi spravedlností distributivní a procedurální. Distributivní spravedlnost značí spíše osobní rovinu, vyjadřuje pocit zaměstnance v souvislosti se svým vlastním přínosem (vlastním výkonem, schopnostmi, dosažené úrovni vzdělání, úsilím, věkem, zkušenostmi atp.) a z něj vyplývajícími odměn (Adams, 1965). Procedurální spravedlnost je zaměřena na organizaci, ve které jedinec pracuje – označuje vnímání pracovníků ohledně spravedlnosti postupů, které jsou organizací používány při hodnocení pracovníků, povyšování, celkovou politiku organizace atp. (Adams, 1965)

2.2.7 Latham a Locke (teorie dosahování cíle)

Autoři Latham a Locke pohlíží na teorii motivace z hlediska cílů a obtížnosti jejich dosahování. Velikost motivace odvozují od náročnosti stanoveného cíle a od přítomnosti zpětné vazby – zpětná vazba, která přiměje zaměstnance mít vyšší cíle, zvyšuje motivaci k práci (Latham & Locke, 1979). Aby byl zaměstnanec motivován k co nejoptimálnějšímu výkonu, měl by mít vytyčeny takové cíle, které zvládne splnit, ale zároveň takové, které nejsou příliš jednoduché. Cíl by měl jedince nutit k tomu vyvinout úsilí k jeho splnění, ale zároveň musí mít stále pocit, že k cíli dokáže dojít. Cíle jsou individuální, stanovuje si je sám pracovník (Latham & Locke, 1991). To samotné by ale dle autorů teorie nestačilo. Aby se pracovník vyvíjel a mohlo docházet například ke zvyšování obtížnosti úkolů, musí být pracovníkovi poskytována adekvátní zpětná vazba, která reaguje na jeho výkon.

2.2.8 Skinner (stimulační teorie)

B. F. Skinner byl významným zastáncem behaviorismu. V souladu s tímto se jeho teorie motivace zaměřuje především na pracovní prostředí a okolí jedince a na to, jak toto prostředí

na jedince působí a jak utváří jeho chování, méně už na jedince samotného. Okolí jedince stimuluje buď pozitivními, nebo negativními formami. K pozitivním stimulantům patří odměna ve formě hmotné (finanční) či verbální (pochvala), k negativním faktorům řadíme odebrání pozitivního stimulu či přímo nastolení nežádoucího stimulu ve formě trestu, příkladem negativního formování může být například odebrání odměn, nebo napomenutí. Motivace zaměstnance tedy nepochází dle Skinnera z vnitřních pohnutek, nýbrž je ovlivněna okolím jedince, na které daný jedinec reaguje. (Skinner, 1965)

3. Motivace v pomáhajících profesích

Obecné teorie pracovní motivace jsou popsány v předchozí kapitole, třetí kapitola se zaměřuje na specifické důvody, pro které si jednotlivci volí profesi vychovatele a pro které v této profesi setrvávají.

Profese vychovatele v diagnostických ústavech se řadí mezi takzvané pomáhající profese. Tato skupina profesí je velmi široká, kromě vychovatelů a dalších pedagogických pracovníků lze k pomáhajícím profesím zařadit povolání lékařská, pečovatelská, v oblasti sociálních služeb, dále povolání psychoterapeuta, poradce atp. Přestože se téma pomáhajících profesích objevuje u mnoha autorů (Jankovský, 2003; Kopřiva, 1997; Matoušek, 2003), jednotnou definici či výčet pomáhajících profesí v současné době k dispozici nemáme. Lze ale stanovit jejich společný znak, a sice skutečnost, že slouží ku prospěchu a pomoci druhým lidem.

Důvodů, proč si jednotlivci volí profesi v oblasti pomáhajících a proč v ní setrvávají, je mnoho a jsou do značné míry individuální. Zde je uveden souhrn nejčastějších motivací.

3.1 Osobnostní motivátory

Prvním motivačním faktorem je osobnost konkrétního jedince. Jankovský (2003) hovoří o spontánním prosociálním chování osoby jako o nezbytném předpokladu pro výkon pomáhající profese. Míjí tím „...jednání, jež respektuje prospěch jiných osob; ochotu pomoci druhému, empatické chování, schopnost sdílet problémy druhých, prosazování pozitivních společenských cílů atp.“ (Jankovský, 2003, str. 9). K tomu dodává, že je vhodné, je-li toto chování konáno pro dobro samé, nikoliv ze zjištěných důvodů. Bierhoff (2002) vyjmenovává triádu tzv. pomáhajícího chování. Do té řadí pomáhaní, prosociální chování a altruismus. Pomáhaní je velmi široký pojem spojený s rolových chováním, prosociální chování znamená projev snahy pomoci a zájmu o potřebné, „...altruismus se vyznačuje důrazem na potřeby druhého, starostí o jeho blaho a hledáním řešení jeho problému“ (Bierhoff, 2002, str. 10). V obou případech tedy autoři jako motivační faktor udávají určitou potřebu jednotlivce být prospěšný jiným osobám.

3.2 Vlivy prostředí

Na volbu povolání a setrvání v něm má u člověka vždy vliv také prostředí, ve kterém žije.

Významnou motivací pro samotnou volbu povolání a setrvání v něm může být ztotožnění se s nějakým vzorem, neboli identifikace. Tento jev je založen na emočních vztazích (Thorová, 2015), jedinec může volit povolání dle osoby příbuzné či známé, která totéž povolání úspěšně vykonává a se kterou konkrétní jedinec sympatizuje.

Dalším významným motivátorem je hodnotový systém rodiny či jiné skupiny, ve které jedinec žije. Skrze předávaný hodnotový systém, rodinnou orientaci na prosociální chování a nápodobu si jedinec vštěpuje prosociální chování, které pak uplatňuje v celém životě a předává jej dalším (novým) členům rodiny. (Beranová, 2010)

Existují také případy, kdy se motivace k výběru pomáhající profese objeví až v průběhu života vlivem různých životních zkušeností. Často se jedná o zkušenosti, kdy jedinec sám potřeboval péči a vyzkoušel si důležitost pomáhajících profesí z role pacienta, klienta či rodinného příslušníka někoho, kdo danou péči potřeboval.

Motivátorem pro výkon pomáhajících profesí může být také finanční ohodnocení a společenská prestiž konkrétní profese. (Beranová, 2010)

Kromě společensky oceňovaných a uznávaných důvodů, pro které lidé setrvávají v pomáhajících profesích, jsou někteří jedinci motivováni faktory méně společensky uznávanými. K těmto negativně vnímaným pohnutkám patří:

1. Potřeba obdivu a ocenění
2. Touha po moci (touha pracovníka ovládnout druhou osobu, která je v nějakém slova smyslu ne-mocná a je vůči pracovníkovi v podřadném postavení).
3. Syndrom pomáhajícího (nadměrné pomáhání pracovníka, které pramení z pocitů prázdnoty a bezcennosti a z nedostatečného projevování emocí). (Schmidbauer, 2008)

4. Vztah mezi motivací, pracovním výkonem a spokojeností s prací

4.1 Motivace a výkon

Motivace je úzce spojena s výkonem, který zaměstnanec během práce podává. Explicitně o výkonu a jeho vztahu k motivaci píše například Porter a Lawler (1967), propojenost mezi motivací a výkonem či motivací a spokojeností se zaměstnáním je však možné postřehnout napříč celým dosavadním textem. Vztahem motivace a výkonu se zabývá celá řada autorů, k nejvýznamnějším z českých patří například Bedrnová a Nový (2007), Nakonečný (1992, 1996) či Kocianová (2010).

Nakonečný (1996) uvádí vztah mezi motivací a výkonem pomocí následující rovnice: $V = M \times S \times M\check{z}$. V v této rovnici značí výkon a je součinem motivace, schopností a možností daného jedince. V podstatě totožný vzorec uvádí i Kocianová (2010), která definuje výkon jako funkci schopností, motivace a podmínek neboli možností. Rovnice pak vypadá následovně: $V = f(M \times S \times P)$

Bedrnová a Nový (2007) definují výkon jako součin motivace a schopností. Neuvádějí tedy na rozdíl od předchozích autorů vliv možností (podmínek) na výkon.

Aby bylo možné rovnicím (definicím) výkonu porozumět, je třeba pochopit pojmy, které se v nich vyskytují. Motivace je podrobně popsána v předchozí kapitole této práce. Možnosti neboli podmínky jsou objektivně dané podmínky, které jednotlivec pro práci má (Nakonečný, 1992).

Schopnosti jsou v psychologii vnímány dvěma možnými způsoby. Prvním je schopnost jako dosažená úroveň výkonu, tedy již realizovaná možnost, kterou člověk má, už se jí nemusí učit. Druhým možným výkladem schopností je schopnost jakožto potencialita, které by jedinec mohl dosáhnout. Angličtina tyto pojmy označuje slovy *aptitude* a *ability*, čímž lépe vynikne rozdíl mezi schopností jako potenciálem, kterého člověk může dosáhnout a schopností jako již realizovanou možností. Nejvíce zkoumanou lidskou schopností je inteligence. Někteří autoři dle Balcara (1991) dokonce hovoří o inteligenci jakožto o jediné schopnosti, pod níž se řadí veškeré ostatní. Na základě faktorové analýzy v současné době

docházíme k těmto druhům lidských schopností, z nichž některé jsou na inteligenci více vázány a některé jsou naopak samostatnější (Říčan, 2010):

- Verbální schopnosti – tedy schopnosti chápat veškeré vztahy vyjádřené pomocí slov.
- Prostorová představivost, pod níž spadá prostorová orientace, kinestetická představivost a vizualizace (tj. schopnost představit si vztahy mezi různými předměty).
- Numerická schopnost, což je dle Balcara schopnost zacházet rychle a přesně s jakýmikoliv jednoduchými symboly, které si člověk již osvojil.
- Percepční pohotovost – rychlý postřeh pro percepčně vnímané detaily.
- Paměťové schopnosti, zahrnující dlouhodobou i krátkodobou mechanickou paměť.
- Psychomotorické schopnosti, tedy schopnost rychle a přesně provádět jemné či větší pohyby a koordinovat ty pohyby, které probíhají současně.
- Umělecké schopnosti jsou asi nejširší oblastí ze všech vyjmenovaných druhů schopností. Patří mezi ně schopnosti hudební, literární, výtvarné a herecké. (Říčan, 2010)

Ohledně vlivu výkonu na motivaci panuje mezi autory vcelku shoda. Nakonečný (1992) stejně jako Kocianová (2010) i Bedrnová a Nový (2007) uvádějí, že pro lepší výkon je potřeba přiměřená motivace. To znamená, že motivace jedince nesmí být příliš nízká, neboť jak uvádí Bedrnová a Nový (2007) „...*když člověk nechce, popř. chce jen málo, věci se zpravidla nedaří, výsledek jeho činnosti nebývá uspokojivý*“ (str. 374).

Je-li však motivace naopak příliš vysoká, výkon také nebývá na nejvyšší úrovni, poněvadž s přílišnou motivovaností přichází velké napětí, jehož důsledkem je snížená schopnost běžného fungování a výkon jedince tedy naopak klesá (Bedrnová & Nový, 2007).

Totožný vztah platí i mezi motivací a aspirační úrovní. Aspirační úroveň značí obtížnost cílů, které si jedinec vytyčuje, na které aspiruje. V případě, že se aspirační úroveň jedince

pohybuje blízko optimu, je vysoká i pracovní motivace. S tím souvisí dosahování lepších výsledků zaměstnance a také lepší seberozvoj pracovníka. Pokud je aspirační úroveň příliš nízká, je nízká i motivovanost a posléze i výkonnost, potenciál člověka není v takovémto případě možné využít. V opačném případě, tedy je-li aspirační úroveň příliš vysoká, může sice pracovník dosahovat vysokého výkonu, ale to často souvisí s tím, že je ochoten obětovat dosažení cíle téměř vše. (Bedrnová & Nový, 2007)

V oblasti pracovního výkonu rozlišuje Koubek (2015) kritéria, která můžeme využít při hodnocení zaměstnancova výkonu. Uvádí tři základní skupiny, a to chování, výsledky a dovednosti, znalosti, potřeby, vlastnosti. Chování rozlišuje pracovní a sociální, do pracovního chování patří např. ochota přijímat úkoly, dodržování pravidel, řádná docházka či úsilí při plnění úkolů, do chování sociálního patří jednání s lidmi, ochota ke spolupráci, vztah ke spolupracovníkům atp. Do výsledků práce patří kvalita i kvantita odvedené práce, např. počet klientů a jejich spokojenost. Dovednosti a znalosti, potřeby, vlastnosti jsou nejobsáhlejší skupinou, patří mezi ně dovednosti zaměstnance, cílevědomost, sociální potřeby, spolehlivost, samostatnost, verbální schopnosti, loajalita, čestnost, vzdělání, odolnost vůči stresu a zatížení atp. (Koubek, 2015)

Závěrem lze tedy říci, že s rostoucí motivací se zvyšuje i výkonnost, avšak jen do určité míry. V okamžiku, kdy motivace překročí optimální úroveň, začne se výkon naopak snižovat a zhoršovat. Aby bylo možno dosáhnout co nejlepšího výkonu zaměstnanců nejen v konkrétním okamžiku, ale v průběhu celého pracovního procesu, je důležité udržovat či zvyšovat motivaci tak, aby dosahovala oné optimální úrovně.

4.2 Motivace a spokojenost

Spokojenost každého člověka je soubor subjektivních pocitů, které daný jedinec prožívá. Ovlivněna může být dobou, kulturou či vývojem jednotlivce, vždy je však spokojenost ryze individuální záležitostí. Ovlivňována je emocemi, potřebami, hodnotami a postoji. (Kocianová, 2010)

Pracovní spokojenost je dáována do úzké souvislosti s motivací i pracovním výkonem a v oblasti pracovního vedení a řízení je v poslední době stále více zdůrazňována (Kian et al., 2014). Ačkoliv se o ní hovoří stále více, jen málokde nalezneme definici toho, co to pracovní spokojenost je. Kocianová (2010) zmiňuje, že pojem spokojenosti má velmi blízko

k pojmům well-being a kvalita života. Současné studie ze světa práce často operují se všemi těmito pojmy (Burke, 2010; Burke, 2012) a jejich významy se nezdá překrývají.

Armstrong (2007) uvádí, že je pracovní spokojenost tvořena větším množstvím faktorů, z nichž jedním je právě motivace, k dalším patří kvalita řízení, sociální vztahy a pracovní skupina a míra či nemíra úspěchu. Zajímavé je však také rozlišování dvou kategorií spokojenosti, a sice spokojenosti v práci a spokojenosti s prací, přičemž spokojenost v práci je širším pojmem, druhá ze zmíněných je kategorií užší, více vázanou na konkrétní činnost (Rymeš, 2003).

Bedrnová a Nový (2007) hovoří o třech možných pojmáních spokojenosti v souvislosti s pracovním procesem. Jsou jimi spokojenost jakožto schopnost organizace starat se o své zaměstnance, spokojenost jako uspokojení člověka na základě dosahování nízkých cílů („Mně to stačí, nemusím se více namáhat.“) a do třetice spokojenost jako uspokojení ze smysluplné práce, kdy jedinec zažívá pocit uspokojení a naplnění z vlastního uplatnění.

K rozlišení motivace a spokojenosti lze využít Herzbergovu motivační teorii. Na jeho rozlišení motivátorů a hygienických faktorů lze názorně vidět, že ne všechny prvky vedoucí ke spokojenosti musí být nutně motivační. Hygienické faktory souvisí s vnějšími podmínkami spokojenosti (např. výše příjmu, mezilidské vztahy na pracovišti atp.) a dle Herzberga si je jedinec uvědomuje až v případě, že jsou nevyhovující. Pokud tyto faktory fungují, zaměstnanec je považuje za samozřejmost a nelze tudíž mluvit o tom, že by jedince motivovali, naopak jej mohou pouze demotivovat. Motivátory naopak, mezi které patří např. úspěch, pokrok, samostatnost, jak sám autor uvádí, motivují jedince k vyššímu výkonu a k vyššímu pracovnímu úsilí. (Tietjen & Myers, 1998)

Vztah mezi motivací a spokojeností je tedy poměrně komplikovaný, na rozdíl od vztahu mezi výkonem a motivací jej nelze vyjádřit snadnou rovnicí, ačkoliv jak uvádí například Ismail a Razak (2016), ve výzkumech se ukazuje významný vliv pracovní spokojenosti na motivaci a výkon. Celková pracovní spokojenost je součtem dílčích spokojeností či nespokojeností jedince s různými skutečnostmi, které s pracovním výkonem souvisí. Tyto dílčí části mohou být u každého jedince různé a především každé z nich každý člověk přikládá různou důležitost. Z Herzbergovy teorie je navíc patrné, že ne všechny faktory, které posilují či udržují spokojenost s prací, musí také fungovat i motivačně. Zatím tedy nelze stanovit „...žádný univerzální faktor spokojenosti nebo nespokojenosti, který by motivaci ovlivňoval jednoznačným způsobem“ (Bedrnová & Nový, 2007, str. 394).

Shrneme-li výše zmíněné, lze říci, že úroveň pracovnímu motivaci má vliv na jeho spokojenost a výkonnost, nicméně stupeň spokojenosti i výkonnosti jsou podmínovány více vlivy než jen motivací a není možné říci, že pouze z motivace můžeme usuzovat na spokojenost a výkonnost a naopak.

Kocianová (2010) uvádí výčet faktorů, které působí pozitivně na pracovní spokojenost a stejně tak pojmenovává faktory mající na pracovní spokojenost vliv negativní. Řadí mezi ně tyto:

„Faktory posilující pracovní spokojenost:

- *Průhledná organizační a personální politika;*
- *Jasně a přiměřeně určené cíle vlastní práce;*
- *Různorodá práce;*
- *Možnost vlastní kontroly nad svojí prací, tzn. větší autonomie;*
- *Příležitost k využití vlastních schopností a zkušeností při práci;*
- *Ocenění práce a sociální pozice v organizaci a ve skupině;*
- *Finanční ohodnocení;*
- *Optimální spolupráce a mezilidské vztahy;*
- *Bezpečnost vykonávané práce ad.*

Faktory zeslabující pracovní spokojenost:

- *Převaha nepředvídatelných vlivů na práci;*
- *Časový stres;*
- *Pracovní zátěž;*
- *Nereálné pracovní nároky;*
- *Sociální „nepohoda“ na pracovišti a špatné vztahy se spolupracovníky a nadřízeným;*
- *Nedostatek času na osobní a rodinný život;*
- *Psychosomatické důsledky práce.“ (Kocianová, 2010, str. 36)*

5. Diagnostický ústav

Činnosti diagnostických ústavů jsou v České republice ukotveny legislativně, konkrétně o jejich účelu pojednává zákon č. 333/2012 Sb. Zákon, 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, ve znění pozdějších předpisů, a další související zákony. Tento zákon stanovuje, že diagnostický ústav pracuje s dětmi „...s nařízeným předběžným opatřením, nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou“ (Zákon č. 333/2012 Sb. §5 odst. 1). Ústavní a ochranná výchova jsou opatření, jejichž hlavním účelem má být ochrana dítěte před nepříznivými podmínkami k výchově a vzdělávání. Ústavy patří k tzv. školským zařízením pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy. K tomuto druhu zařízení náleží kromě diagnostických ústavů také výchovné ústavy, dětské domovy a dětské domovy se školou. Účelem všech školských zařízení je zajištění náhradní výchovné péče dětem tak, aby jim byl umožněn zdravý vývoj, dostatečná výchova a umožněno vzdělávání.

Na základě komplexního vyšetření uskutečněného v ústavu pak rozhoduje soud ohledně dalšího umístění dětí do dětských domovů / dětských domovů se školou, do výchovných ústavů nebo do rodiny. Náplní práce diagnostických ústavů je práce diagnostická, vzdělávací, terapeutická, výchovná a sociální, organizační a koordinační. Poslední dvě činnosti souvisejí s umístěním dětí do dalších zařízení či ústavů.

V České republice rozlišujeme diagnostické ústavy pro děti a pro mládež. Dětské diagnostické ústavy jsou společné pro chlapce i dívky ve věku od 3 do 15 let či do ukončení povinné školní docházky, diagnostické ústavy pro mládež pracují s dětmi a dospívajícími ve věku od 15 let nebo od ukončení povinné školní docházky do věku 18 (případně 19) let, své služby mohou poskytovat i osobám zletilým, ale nezaopatřeným, a to až do věku 26 let. Tato skutečnost je však podmíněna maximální dobou trvání do jednoho roku po ukončení ústavní výchovy či ochranné výchovy. Možnost poskytování služeb osobám starším 18 let je ustanovena §2 odst. 6 zákona č. 333/2012 Sb. v následujícím znění: „Zařízení může na základě žádosti poskytovat plné přímé zaopatření zletilé nezaopatřené osobě po ukončení výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy, připravující se na budoucí povolání, nejdéle však do věku 26 let, (dále jen "nezaopatřená osoba"), podle smlouvy uzavřené mezi nezaopatřenou osobou a zařízením nejpozději do 1 roku od ukončení ústavní výchovy nebo ochranné výchovy.“ (Zákon č. 333/2012. Sb)

Aby byl diagnostický ústav schopen zajistit všechny své povinnosti, pracuje zde vždy tým odborníků různých profesí. Zákon č. 333/2012 Sb. rozlišuje v rámci DÚ pedagogické a nepedagogické pracovníky.

Pedagogický pracovník diagnostického ústavu musí splňovat podmínky stanovené §18, odst. 1, 2 a 3, které zní následovně:

(1) Pedagogičtí pracovníci zařízení nebo střediska vzdělávají a vychovávají děti a klienty v souladu s cíli výchovy a vzdělávání, stanovenými tímto zákonem a dalšími právními předpisy.

(2) Pedagogickým pracovníkem zařízení nebo střediska poskytujícího internátní služby může být pouze ten, kdo vedle předpokladů stanovených zákonem o pedagogických pracovnících splňuje předpoklad psychické způsobilosti.

(3) Psychická způsobilost se zjišťuje psychologickým vyšetřením. Psychická způsobilost se prokazuje

a) před vznikem pracovního poměru k zařízení nebo středisku,

b) v průběhu pracovního poměru v případě, že vznikne důvodná pochybnost o tom, zda pedagogický pracovník splňuje podmínku psychické způsobilosti, zejména při podezření na fyzické nebo psychické násilí na dětech; v takovém případě ředitel zařízení nebo střediska nařídí pedagogickému pracovníkovi podstoupit psychologické vyšetření a k tomu stanoví přiměřenou lhůtu.“ (Zákon č. 333/2012 Sb.)

O tom, kdo patří mezi pedagogické pracovníky, rozhoduje Zákon č. 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Ten v §2 nabízí výčet všech profesí, které se řadí do pedagogické sféry. V diagnostických ústavech jde především o učitele, vychovatele, psychology a speciální pedagogy, kteří zde vykonávají v první řadě činnosti diagnostické, terapeutické, vzdělávací, výchovné a sociální.

Nepedagogickým pracovníkem diagnostického ústavu je pak každý pracovník, který neplní povinnosti pedagogického pracovníka. K nepedagogickým pracovníkům patří například sociální pracovník a administrativní pracovníci.

5.1 Vychovatel a jeho profese

Vzhledem k zaměření praktické části diplomové práce je vhodné zastavit se u profese vychovatele. Profesi vychovatele lze definovat takto: „*Zaprvé může být vychovatelem kdokoli či cokoli, kdo nebo co vychovává (např. člověk, prostředí nebo i zdroj), tj. záměrně ovlivňuje vychovávaného jedince či skupinu. Zadruhé je vychovatelem představitel etablovaného (pevně zakotveného) povolání, které figuruje v katalogu profesí a jehož vykonávání vyžaduje odbornou kvalifikaci definovanou zákonem*“ (Bendl, 2015, str. 12).

Jak je řečeno již výše, řadí se k pedagogickým pracovníkům diagnostických ústavů. Česká legislativa ukotvuje vzdělání potřebné k výkonu tohoto povolání, a to zákonem č. 379/2015 Sb. Zákon, kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. Konkrétní podmínky pro získání kvalifikace lze nalézt v §16 tohoto zákona. K tomu, aby mohl být uchazeč přijat na pozici vychovatele, musí dosáhnout středoškolského vzdělání zakončeného maturitní zkouškou, vyššího odborného nebo vysokoškolského vzdělání. Ukončené studium musí být z oblasti speciální pedagogiky, pokud tomu tak není, je uchazeč povinen doplnit si své vzdělání v rámci celoživotního vzdělávání právě o zaměření na speciální pedagogiku. Kromě předepsaného vzdělání musí vychovatel splňovat předpoklad psychické způsobilosti, jak je to určeno zákonem č. 333/2012 Sb. (viz. výše). Postup zjišťování psychické způsobilosti je legislativně předepsán vyhláškou č. 60/2006 Sb. Vyhláška o postupu při zjišťování psychické způsobilosti pedagogických pracovníků školských zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a školských zařízení pro preventivně výchovnou péči a o podrobnostech o školení osob žádajících o akreditaci k oprávnění zjišťovat psychickou způsobilost (vyhláška o psychické způsobilosti pedagogických pracovníků). Ta vymezuje oblasti, které jsou v rámci psychické způsobilosti testovány a zjišťovány. Jedná se o anamnestické údaje, intelekt, pozornost, strukturu a dynamiku osobnosti, hodnotovou a zájmovou orientaci, postoje a motivaci pro výkon povolání.

Kromě těchto zákonem předepsaných podmínek je bez pochyby důležité brát na zřetel osobnost konkrétního jedince. Splnění stanovených podmínek totiž samo nezaručuje úspěšnost osoby na této pozici. V literatuře je možné se dočíst základní charakteristiky, které by měl mít člověk pracující v pomáhajících profesích. Například Stankowski (2004) stanovuje ideální osobnost vychovatele takto: „*Především by měl být spravedlivý, mít rád mládež a být jí ochráncem, klidný, chápající, moudrý, shovívavý, tvrdý a důsledný, veselý*

a sympatický, vzbuzující důvěru. Klienti také uvedli, že by měl mít široké zájmy a mnoho dovedností, měl by být sportovní a silný typ“ (str. 25). S takovým ideálem se v praxi lze setkat jen velmi zřídka, je-li to vůbec možné. Důležité je, aby byl vychovatel schopen dodržovat stanovená pravidla, rozhodovat se rychle v konkrétní situaci (aby nedošlo k porušení pravidel, ale zároveň aby se z pravidel nestaly jen technické pokyny potírající lidský přístup), také by měl mít stále na paměti, že je pro dítě vzorem, dítě se od něj učí způsobům, jak řešit problémy, přebírá jeho postoje a názory, učí se od vychovatele běžným úkonům v péči o domácnost atp. (Dosoudil, 2012). Vzhledem ke skutečnosti, že vychovatel pracuje v týmu dalších vychovatelů a zaměstnanců zařízení, je nezbytné, aby byl také schopen loajality vůči týmu a týmové spolupráce.

Náplní práce vychovatele je především:

- *Výchova (jak napovídá samo pojmenování profese) spočívající v zajišťování volnočasových aktivit pro klienty, terapeutických aktivit, budování základních pracovních a hygienických návyků atp.*
- *Péče o klienty a zajištění bezpečnosti jsou oblasti zahrnující uspokojování základních potřeb klientů, a to nejen fyziologických, nýbrž i kognitivních a sociálních. (Dosoudil, 2012)*

Kromě práce s klienty by měl vychovatel vždy myslet také sám na sebe, to znamená dbát na dostatečnou duševní hygienu a ochranu vlastního duševního i tělesného zdraví. Tento aspekt je důležitý především jako prevence syndromu vyhoření, který vzniká v důsledku dlouhodobého působení stresu a v pomáhajících profesích, stejně tak jako ve všech profesích pracujících s lidmi je velmi rozšířeným rizikem (Kebza & Šolcová, 2003; Smetáčková & Francová, 2020). Ke způsobům, jak dbát na vlastní zdraví, patří například pravidelné supervize či intervize, kvalitně trávený volný čas, různé kurzy dalšího vzdělávání atp. V rámci dalšího profesního rozvoje v České republice „...poskytovatel zajišťuje pro zaměstnance, kteří vykonávají přímou práci s osobami, kterým je poskytována sociální služba, podporu nezávislého kvalifikovaného odborníka“ (Vyhláška č. 505/2006 Sb.).

V rámci diagnostického ústavu spolupracuje vychovatel se všemi dalšími pracovníky zařízení. Ve velké míře se jedná o práci s dalšími vychovateli, do kontaktu přichází ale i s učiteli, psychology, speciálními pedagogy či pracovníky vedení zařízení.

Vzhledem k náplni práce vychovatele je tato profese velmi klíčovou pro klienty, kteří diagnostickým ústavem procházejí. Děti a dospívající s vychovateli tráví mnoho času a prožívají různé společné aktivity, které podporují tvorbu pozitivního vztahu mezi nimi a vychovatelé se mohou stát pro dítě určitým vzorem. Z tohoto důvodu a také pro dobrý chod celé instituce je bezpochyby nutná dobrá motivovanost pracovníků, neboť jen pozitivně motivovaný jedinec může vykonávat svoji práci s určitým nasazením a dosahovat optimálního výkonu. Stejně tak pozitivně a motivačně může působit i na ostatní osoby, se kterými se v zaměstnání setkává.

Empirická část

6. Metodologie

6.1 Cíl výzkumného šetření a výzkumné otázky

Náplní empirické části diplomové práce je skrze rozhovory s vychovateli diagnostického ústavu nahlédnout vlivy, které v jejich zaměstnání působí motivačně a které faktory naopak motivaci těchto osob snižují a jednotlivce tedy spíše odrazují. Záměrně je volen pohled vychovatelů samotných, neboť usuzuji, že oni sami dokáží lépe popsat, co na jejich pracovní motivaci působí kladně a co naopak záporně, než by to dokázal kdokoliv jiný (například ředitel daného zařízení), koho se daná problematika přímo netýká. Zároveň je práce cílena na zjištění, jaké motivační faktory vnímají vychovatelé jako nejpodstatnější a jaké mají naopak vliv menší. Empirická část přihlíží také ke skutečnosti, že motivační faktory působí velmi individuálně a je tedy pravděpodobné, že pro každého jednotlivce bude každý faktor jinak významný a přínosný. I tento předpoklad lze nahlédnout skrze práci s vychovateli přímo, ale jen těžko bychom tyto rozdíly ve vnímání mohli nahlédnout, pokud by se výzkumné šetření nerealizovalo právě s vychovateli jakožto hlavními aktéry.

Hlavními cíli práce tedy je:

- Zjistit, jaké faktory jsou pro vychovatele diagnostických ústavů motivační.
- Zmapovat, jaké vlivy působí na vychovatele těchto zařízení naopak demotivačně.
- Nahlédnout, které z těchto faktorů jsou pro zaměstnance nejvýznamnější a které mají na motivaci naopak vliv malý.

Z cílů výzkumu byly následně vyvozeny výzkumné otázky. Hlavní otázka zněla:

- **Jaké faktory motivují vychovatele diagnostických ústavů k volbě této profese a setrvání v ní?**

Výzkumná otázka je pojata poměrně široce, což je v kvalitativní formě výzkumu možné. Tento druh výzkumu je takzvaně pružný, to znamená, že výzkumné otázky je možné v průběhu výzkumu upravovat či doplňovat a původně stanovená otázka může nakonec získat jinou podobu. (Hendl, 2016)

Jako další otázky byly stanoveny následující:

- Co považují vychovatelé za klíčové faktory, které se podílejí na jejich pracovní motivaci a spokojenosti?
- Jaké vlivy by mohly motivaci pracovníků změnit natolik, aby opustili svoji profesi?
- Jaké jsou rozdíly mezi očekáváními, se kterými vychovatelé do zaměstnání vstupují a žitou realitou?

6.2 Výzkumné paradigma a metoda sběru dat

Vzhledem ke zkoumanému tématu a vymezeným cílům empirické části této diplomové práce bylo od počátku zamýšleno designovat výzkum kvalitativně. Myšlenka kvantitativního sběru dat a analýzy byla zavržena z toho důvodu, že autorka chtěla dosáhnout především hlubšího a detailnějšího porozumění pracovní motivaci, což je možné lépe právě skrze kvalitativní zpracování dat (Strauss & Corbin, 1999). Tato podoba výzkumu se zaměřuje na osobní zkušenost a vnímání reality konkrétními jedinci, na rozdíl od kvantitativních výzkumů, které usilují o statistické popsání konkrétního jevu a o eliminaci veškerých rušivých vlivů. Stejně tak role badatele je v každém stylu výzkumu odlišná, v kvalitativním pojetí může badatel zapojit vlastní osobnost a otevřeně se zde přiznává vliv výzkumníkovy osobnosti na získaná data. Výzkumník žije v určitém prostředí a v určitých vztazích, jeho životní zkušenost ovlivňuje výzkumníkovu schopnost vnímat okolí a ovlivňuje stejně tak jeho schopnost vnímanému rozumět. (Mioviský, 2006)

Můžeme tedy říci, že volbou kvalitativního designu výzkumu se vzdáváme objektivitu a expertní role výzkumníka, avšak otevíráme větší prostor pro možnost sdílení a pro důvěryhodnost získaných dat. (Čermák, 2002)

Jako nejvhodnější metoda sběru dat se pro předkládanou práci jevila metoda rozhovoru, neboť naším cílem bylo získání informací o názorech, přáních a nahlížení určité situace konkrétními jedinci a pro tyto cíle je právě rozhovor nejlepším způsobem k získání dat (Ferjenčík, 2010). Samozřejmě i rozhovor má své negativní stránky, kterými může být např. skutečnost, že pomocí řeči nedokážeme vyjádřit přesně to, co si myslíme, tedy že řečené nemusí zcela odpovídat zamýšlenému, stejně tak proces dekódování slyšeného může pozměnit význam zamýšleného sdělení (Ferjenčík, 2010), ale i přes vědomí těchto slabín rozhovoru byl zvolen jako nejprůběhavější metoda získání dat.

Výhodou rozhovoru je, že poskytuje každému účastníkovi výzkumného šetření možnost projevit svůj pohled na danou problematiku v rozsahu, jaký sám zvolí za vhodný, a odpovídat tak, jak je konkrétnímu jedinci blízké a vlastní. Kontakt výzkumníka a respondenta je během rozhovoru také bližší než například při vyplňování dotazníku, a může tedy probíhat v uvolněnější a důvěrnější atmosféře, která přispívá k větší ochotě vypovídat.

Typů rozhovoru existuje v rámci výzkumu velké množství, pro potřeby této práce byl volen rozhovor polostrukturovaný. Tento druh rozhovoru je jakousi střední cestou mezi rozhovorem volným (nestrukturovaným) a strukturovaným, dle Miovského (2006) je právě proto nejpoužívanější metodou rozhovoru. Dává totiž člověku určitou volnost a poskytuje prostor pro přirozenou formu projevu. Polostrukturovaná varianta rozhovoru vyžaduje od výzkumníka předem připravené otázky a tematické okruhy, které jej zajímají a na které by chtěl znát odpověď. Zároveň však interviewujícímu poskytuje možnost v průběhu rozhovoru otázky upravovat, vsunout do rozhovoru otázky nové či naopak některé z připravených vypustit dle toho, jak aktuální situace vyžaduje a jak rozhovor plyne. Tato skutečnost pomáhá zajistit, že se respondenta dotážeme na oblasti, které nás z pozice interviewujícího zajímají, avšak pokud se potřebujeme z této role na něco doptat, dovysvětlit atp., máme vždy možnost tak učinit. Zároveň, jak je již zmíněno výše, respondent má volnost odpovídat na otázky tak, jak sám považuje za vhodné a jak je to jemu osobně blízké, jak to nejlépe odpovídá jeho vnímání, prožívání, osobní realitě (Miovský, 2006). Tato volnost je umožněna mimo jiné i díky pokládání otevřených otázek.

Pro rozhovor s vychovateli DÚ jsem měla připravených šest tematických okruhů:

- Podmínky a okolnosti vstupu do zaměstnání (Dokážete si vzpomenout, s jakými očekáváními jste vstupoval do zaměstnání vychovatele?).
- Obecné informace (Jak dlouho již v DÚ pracujete?).
- Vztahy na pracovišti (V čem vidíte největší obtíže a co je naopak pozitivní na práci s klienty? Jak se cítíte v pracovním kolektivu zde?).
- Pracovní povinnosti (Jak vypadá váš pracovní den? Odpovídá pracovní náplň vašim kompetencím?).

- Hodnocení (Dostává se vám v zaměstnání zpětné vazby v podobě pochval či pokárání? Považujete finanční ohodnocení za adekvátní?).
- Zaměstnání a sebepojetí (Jaké důvody by vás vedly ke změně povolání? Jak důležitou roli hraje zaměstnání ve vašem životě?).

Pro to, aby rozhovor probíhal uvolněně, a aby bylo možné dosáhnout vzájemné důvěry, zájmu a vstřícnosti, je bezpochyby důležitá volba vhodného prostředí. Pro realizaci rozhovorů v rámci tohoto šetření jsem ponechala výběr prostředí na respondentech. Měli tak možnost zvolit takové prostředí, které pro ně osobně bude příjemné a ve kterém se nebudou cítit nijak stresovaně či jinak nekomfortně. Jako první bylo respondentům umožněno vybrat si, zda by preferovali uskutečnění rozhovoru online formou nebo osobním setkáním. Varianta online rozhovoru byla respondentům nabízena z toho důvodu, že v době oslovování respondentů byla stále zavedena poměrně přísná protipandemická opatření v souvislosti s pandemií nemoci covid-19 a mnoho lidí mělo stále strach ze setkávání se s dalšími osobami.

V případě, že si jednotlivec vybral možnost osobního setkání, bylo na výběr uskutečnit rozhovor v neutrálním prostředí jako je např. kavárna, restaurace, nebo v prostředí mého bydliště, které poskytovalo výhody většího soukromí a bezprostřední blízkosti diagnostickému ústavu, nebo měl respondent možnost navrhnout jakékoliv jiné prostředí.

Datum a čas realizace rozhovoru byli v maximální možné míře uzpůsobeny časovým možnostem a přání dotazovaného jedince.

6.3 Výběr respondentů

Než jsem začala oslovovat potencionální účastníky výzkumu, stanovila jsem si dvě podmínky pro možnost s konkrétním jedincem rozhovor uskutečnit. Muselo se jednat o vychovatele pracujícího v diagnostickém ústavu a dotyčný musel v diagnostickém ústavu pracovat v této době, tedy jeho pracovní poměr jakožto vychovatele musel být aktivní. Když byla vybrána cílová skupina, sestavila jsem informovaný souhlas a e-mail ředitelům diagnostických ústavů, který jsem rozeslala do několika zařízení napříč celou Českou republikou. E-mail obsahoval údaje o mně a o diplomové práci, seznamoval čtenáře s cíli výzkumného šetření a obsahoval také prosbu, zda by ředitel zařízení zprostředkoval veškeré

informace svým zaměstnancům – vychovatelům. Přílohou e-mailu byl zmíněný informovaný souhlas. Po nějaké době jsem se s řediteli týchž diagnostických ústavů spojila telefonicky, abych měla možnost se jim blíže představit a seznámit je s cíli a účely diplomové práce. Ve dvou z diagnostických ústavů jsem se domluvila na možné spolupráci a spojila se tedy přímo s vychovateli, kteří v nich působí. Kontaktovala jsem všechny z nich a se zájemci, kteří s rozhovorem souhlasili, jsem se poté domluvila na bližších okolnostech a při jejich přetrvávajícím zájmu rozhovor zrealizovala.

Shánění respondentů bylo velmi problematické z několika důvodů. V některých diagnostických ústavech smějí vychovatelé poskytovat rozhovory jen se souhlasem ředitele zařízení, kteří se někdy touto otázkou nechtěli zabývat s odůvodněním, že nemají čas takové záležitosti, jako jsou rozhovory do diplomových prací, řešit. V diagnostických ústavech, ve kterých se mi podařilo získat souhlas vedení k realizaci rozhovorů, jsem kontaktovala zde působící vychovatele, z nichž většina o účast v rozhovoru neměla zájem. Několik vychovatelů odradila nutnost rozhovoru, byli by ochotni vyplnit dotazník, ale rozhovor pro ně znamenal přílišné vystoupení z anonymity, některé vychovatele odradila časová náročnost rozhovoru. Setrvání v anonymitě bylo asi nejdůležitějším požadavkem ze strany vychovatelů, proto jsem se rozhodla neuvádět nejen citlivé údaje o nich samotných, ale ani bližší informace o diagnostických ústavech, v rámci kterých působí. Ze stejného důvodu k práci nepřikládám celé znění rozhovorů, neboť z některých detailů by bylo možné konkrétní diagnostický ústav identifikovat.

Výzkumný soubor nakonec čítal 3 účastníky. Díky tomuto počtu je umožněno použít metodu případové studie, která nám umožňuje poznat konkrétní jedince v celkovém kontextu, porozumět hlubším souvislostem a přiblížit se skrze detailní porozumění malému množství případů případům podobným (Hendl, 2016).

Výzkumný soubor tvořili tito jednotlivci:

Účastnice Alena: jedná se o ženu, které je něco málo přes padesát let a která v diagnostickém ústavu pracuje 6 let. Jejím předchozím povoláním byla práce učitelky v základní škole speciální, kde pracovala několik let. Její kariéra začala ve zcela jiném oboru, k pomáhajícím profesím se dostala až v průběhu pracovního života.

Účastník Pavel: Pavel je muž o málo mladší než Alena, v diagnostickém ústavu pracuje v současné době již sedmým rokem. Svůj profesní život prožil z větší části jakožto učitel,

k zaměstnání v diagnostickém ústavu se dostal přes svého kamaráda, který již v diagnostickém ústavu pracoval a Pavlovi nabídl práci.

Účastnice Nikola: Nikola je mladá žena, která v diagnostickém ústavu pracuje jeden rok. Před svým nástupem do pozice vychovatele pracovala jako učitelka v mateřské škole, jinou pracovní zkušenost nemá. Doplnuje si vysokoškolské vzdělání a v roli vychovatele by ráda setrvala i nadále.

6.4 Průběh sběru dat

Sběr dat proběhl během zimy a jara 2022 formou rozhovorů s jednotlivými vychovateli diagnostických ústavů. Poté, co jsem měla domluvené respondenty a připravené otázky a okruhy, kterým bych se chtěla v rozhovoru věnovat, mohlo dojít k jejich samotné realizaci.

Každé setkání bylo dlouhé jednu až dvě hodiny a každé z nich se odehrálo v několika fázích. První, iniciační fáze, zahrnovala vzájemné představení, také jsem účastníkům ještě jednou shrnula, na co je rozhovor zaměřen, k jakému účelu slouží. Seznámila jsem účastníka s obsahem informovaného souhlasu, který jim byl předem zaslán e-mailem. Informovaný souhlas zahrnoval několik bodů:

- Možnost respondenta kdykoliv s účastí ve výzkumu skončit, stejně tak možnost na kteroukoliv z otázek neodpovídat.
- Dobrovolnost účasti.
- Souhlas se zveřejněním anonymizovaných dat bez nároku na jakoukoliv odměnu. Účastník byl ujistěn o anonymizaci veškerých údajů o vlastní osobě, stejně tak o neuvádění názvu, lokality a dalších informací o konkrétním diagnostickém ústavu, ve kterém je zaměstnán.

Účastníci byli také informováni o tom, že bude rozhovor nahráván v podobě zvukové nahrávky, která bude posléze přepsána do psané podoby.

Po seznámení se a odsouhlasení informovaného souhlasu jsme se přesunuli k samotnému rozhovoru. Z počátku jsme vždy s účastníkem hovořili o volných tématech, která nesouvisela s účelem rozhovoru, většinou se jednalo o město, ve kterém se diagnostický ústav nachází, o vysoké školy či o téma diplomové práce, ke které rozhovor poskytuje. Klazení otázek probíhalo trychtýřovitě, to znamená, že postupovalo od nejobecnějších

postupně ke specifitějším či emocionálnějším (Ferjenčík, 2010). Obsáhlost odpovědí závisela na samotném respondentovi, vždy mu byl ponechán dostatečný prostor pro vlastní vyjádření. Odpovědi se tak pohybují od jednoslovných vět až po dlouhé odstavce.

Na závěr rozhovoru měl každý z účastníků možnost doplnit, říci, cokoli, co by považoval za vhodné, co by z jeho pohledu mělo zaznít a nezaznělo. Poté jsem účastníkovi poděkovala za jeho ochotu rozhovor absolvovat a následoval krátký neformální rozhovor, který byl většinou zaměřen na soukromý život a další směřování mne i účastníka.

6.5 Analýza dat

Pro analýzu a interpretaci dat byla zvolena metoda tematické analýzy. Tento způsob nakládání s daty se dostal do povědomí díky Braunové a Clarcové (2006), které ji označují jako „*metodu pro identifikaci, analýzu a vykazování témat v datech*“ (str. 79). Jedná se o proces, v němž usilujeme o identifikování a analýzu témat v datech kvalitativní povahy, o jejich detailní popis. Tematická analýza není vázána na žádnou teorii či konkrétní epistemologii, naopak je velmi pružná a flexibilní, což je jednou z jejích největších výhod. (Hendl, 2016)

V rámci tematické analýzy je možné rozlišovat několik druhů.

Analýza může být povahy induktivní nebo deduktivní. Induktivní tematická analýza vychází z dat samotných, vyplývá z jejich obsahu. Výzkumník neusiluje o pasování dat do předem daných teorií. Deduktivní analýza naopak na předem daných teoriích staví, do těchto teorií se snaží zasadit získané informace a z nich plynoucí témata. Námí provedené tematická analýza odpovídá induktivnímu rámci, neboť témata necháváme vyplynout z dat samotných. (Braun & Clark, 2006)

Dalšími póly tematické analýzy je sémantika a latentnost. Sémantická analýza popisuje to, co je v datech přímo explicitně vyjádřeno, ale neusiluje o najetí skrytých myšlenek, názorů či ideologií, jak je tomu u analýzy latentní. Zde předkládaná analýza se podobá více typu sémantickému, protože vychází primárně z toho, co je v datech jasně viditelné, avšak obsahuje také určitou míru interpretace latentních obsahů. (Braun & Clark, 2006)

Poslední možnou dvojicí typů tematické analýzy je dvojice realistická – konstruktivistická. Tato práce je spíše realisticky zaměřená, poněvadž vychází z předpokladu, že skrze jazyk

lze popsat vlastní zkušenost a vnímání světa. Konstruktivistická analýza naopak vychází z předpokladu sociálního vytváření významů a jejím hlavním zájmem je tedy odhalit sociokulturní kontext a podmínky, které stojí na pozadí výpovědi. Konstruktivistická tematická analýza často tíhne k tomu být také latentní, avšak tento předpoklad není nezbytnou podmínkou. (Braun & Clark, 2006)

Braun a Clark (2006) rozdělují tematickou analýzu do šesti následujících kroků.

1. Seznámení se s daty
2. Generování základních kódů
3. Hledání témat
4. Revidování témat
5. Pojmenování a popis témat
6. Sepsání reportu

6.5.1 Seznámení se s daty

Vzhledem k tomu, že byly rozhovory zaznamenány v audioverzi, vůbec prvním krokem při práci s nimi bylo přepsání audionahrávek do textové podoby. Přepis jsem prováděla pomocí počítače a wordového dokumentu. Po přepsání celého rozhovoru jsem si vždy nahrávku pustila ještě jednou a současně s posloucháním jsem kontrolovala správnost přepisu.

Když byl přepis hotov, věnovala jsem se postupně všem rozhovorům, opakovaně je pročetla někdy celé, někdy jen určité pasáže, abych se s texty důkladně seznámila. Myšlenky, které mi připadaly zajímavé a užitečné pro další práci, jsem si zapisovala na papír v tom pořadí, v jakém mě napadaly. Ke každé myšlence jsem připsala poznámku, u které části textu mne napadla.

Počáteční fáze analýzy, tedy seznamování se s daty, slouží k tomu, aby se analyzant s daty důvěrně seznámil, aby porozuměl jejich obsahu. (Hendl, 2016)

6.5.2 Generování základních kódů

Po důkladném seznámení se s obsahy rozhovorů a tedy s veškerými daty nastává fáze vytváření základních kódů. Toto vytváření kódů znamená organizování či uskupování dat do smysluplných skupin (Braun & Clark, 2006). Spočívá v tom, že různě dlouhým

segmentům v datech přiřazujeme konkrétní kódy, které přísluší určitým obsahům a významům.

Proces kódování probíhal konkrétně tak, že jsem si před sebe rozložila vytištěné přepsané rozhovory a barevně označovala jednotlivé významy a kontexty. Tentýž kontext byl napříč všemi rozhovory označován touž barvou, některé úryvky byly označeny poznámkou psanou tužkou na okraj papíru. Na jiný papír jsem si zapisovala ke každé barvě, co mne napadá, jaké kódy by mohly konkrétní barvu označovat, ještě zvlášť jsem si zapisovala poznámky a komentáře ohledně toho, co mne k textu napadalo. Názvy kódům jsem dala až v samotném závěru, kdy jsem se snažila pro každý kód najít co nejvhodnější název vyvozený ze všech pojmů a frází, které jsem měla sepsané na samostatném papíru u jednotlivých barev. Důležité v této fázi kódování je nezapomínat na to, že jednotlivé segmenty mohou být kódovány žádným, jedním, nebo více různými kódy (Braun & Clark, 2006). Při seskupování jednotlivých částí jsem se opírala především o to:

- O jakém časovém období úryvek vypovídá
- Z jakého je prostředí (diagnostický ústav, domov, jiné zaměstnání atp.)
- O jakých osobách vypovídá
- Zda se týká pracovní či osobní sféry
- Konotaci výroku (zda je formulován pozitivně nebo negativně)

V této fázi vzniklo v datech velké množství kódů, z nichž některé se promítali do více rozhovorů, některé byly identifikovány jen v některých z nich. Na tomto místě uvádím jejich příklady:

Spokojenost, náročné okamžiky, příjemné prožitky/hezké chvíle, osobní život, chod zařízení, chod systému jako celku, emoce, vztah k dětem, pravidla v zařízení, kazuistiky/historiky, vztahy s kolegy, děti, vztahy dětí a rodičů, vztahy s nadřízenými, finance, kariéra, změna profese, odměny a benefity, očekávání, zpětná vazba, nadstandartní chování v zaměstnání, vliv pandemie, kompetence k povolání, výjimky a nestandartní situace, přání/touhy, rozvoj pracovníků, plány v zaměstnání, personální změny, soudní řízení, význam zaměstnání,

spolupráce s policií, plány do budoucna, cesta k povolání, pracovní náplň, komunikace s rodiči, vlastní reflexe, kolektiv jako celek, zodpovědnost, nedocenenost.

Poznámky a myšlenky, které jsem si v průběhu kódování zaznamenávala stranou, vypadaly následovně:

- „*Str. 2/2 – používá historky – u každého dotazu na fungování zařízení.*“
- „*Str. 2/3 – Spontánně rozvíjí oblasti osobního života, ačkoliv nejsou předmětem otázky.*“
- „*Str. 8/2 – souvisí s 2/3 – opět rozvíjí téma vlastního života, rodiny bez přímého dotazu.*“
- „*Str. 8/1 – již poněkolkáté surové označení, až hanlivá slova.*“

6.5.3 Hledání témat

Fáze hledání témat spočívá v uskupování kódů vzniklých ve fázi předchozí. Velké množství kódů redukuje na menší počet témat dle toho, jak spolu souvisí. Některé kódy vzniklé během prvního kódování k sobě mají velmi blízko, označují stejné téma. Jinými slovy práce ve stadiu hledání témat znamená analýzu vlastních kódů a jejich řazení do zastřešujících témat (Braun & Clark, 2006). Témata je možné řadit do dvou úrovní na témata hlavní a podtémata. Tematická analýza připouští i vytvoření tématu pro různé kódy, které nezapadají do žádného jiného. Témata vzniklá v této fázi nejsou zatím konečná, v dalších etapách analýzy se mohou ještě měnit.

Postup v analýze rozhovorů s vychovateli probíhal následujícím způsobem. Nejprve jsem si několikrát důkladně přečetla veškeré kódy vzniklé v rámci jejich generování a ještě jednou jsem je přepsala na jiný papír. K takto vypsáním kódům jsem si připsala značky podle toho, které kódy jsem považovala za podobné a tudíž takové, které by mohly patřit do stejného tématu. Všechny nápady a myšlenky, které mě v průběhu opakovaného pročitání napadaly a které jsem považovala za užitečné, jsem si opět psala bokem na papír. Kódy, jež jsem vyhodnotila jako spolu související, jsem začala sepisovat na papír k sobě a vytvářela tím různé skupinky. V průběhu už mě někdy napadaly možné názvy témat, které jsem také ihned zaznamenala, aby nedošlo k jejich zapomenutí. Skupinky kódů měly různou podobu. Některé jsem zapisovala vedle sebe do řádku, některé pod sebe do sloupce, některé skupinky jsem rovnou členila na možná témata a pod témata – to bylo v těch případech, kdy jsem měla

pocit, že název kódu vystihuje i případné téma. Když jsem měla kódy takto rozdělené, znovu jsem prošla celé rozhovory, abych se ujistila, zda jsem nepřehlédla nějaký kontext a zda i po opětovném přečtení celého rozhovoru považuji za vhodné ponechat kód společně s dalšími, ke kterým byl přiřazen.

Na závěr této fáze jsem dotvářela a uhlazovala názvy témat. A to tak, aby dle mého názoru co nejuvěstižněji a nejstručněji vyjadřovala vše, co je v nich obsaženo.

Zde uvádím příklad témat, která v této fázi vznikla z rozhovoru s paní Alenou.

- Spokojenost
- Náročné okamžiky
- Vztahy na pracovišti
- Systém a jeho fungování – s dvěma podtématy:
 - Osobní hodnocení
 - Výjimky z fungování
- Život klienta
- Osobní život
- Budoucnost
- Počátky
- Nezařazené pasáže

6.5.4 Revidování témat

Cílem revidování témat je vytvořit témata, která budou vnitřně homogenní a mezi sebou heterogenní (Braun & Clark, 2006). To znamená, že upravujeme prozatím stanovená témata tak, aby veškeré segmenty téhož tématu vypovídaly o té problematice, ke které jsou přiřazeny. Vnitřní homogenity dosáhneme opakovaným čtením všech segmentů a opětovným zvažováním, zda do daného tématu mohou patřit či nikoliv. Pokud ne, je třeba téma pozměnit nebo daný úryvek přeřadit jinam.

Vnější homogenita má naopak zaručit rozdílnost napříč jednotlivými tématy, aby se vzájemně nepřekrývala.

Fáze revidování obsahuje opakované čtení celých rozhovorů i jednotlivých částí. Končí ve chvíli, kdy máme témata upravena do takové podoby, že jsou mezi sebou dostatečně odlišná a zároveň v rámci jednoho tématu máme jen to, co s ním skutečně souvisí.

V rámci vlastní analýzy jsem v tuto chvíli rozhovory v psané podobě nakopírovala a kopie rozstříhala dle jednotlivých barev, tedy kódů. Jednotlivé rozdělené segmenty jsem roztřídila do skupin dle toho, pod které téma jsem konkrétní kód zařadila. Původní výtisk jsem zachovala vcelku, abych měla vždy možnost nahlédnout do celého rozhovoru a aby nevymizel žádný kontext. Když jsem měla části rozhovorů rozdělené k jednotlivým tématům, opět jsem pročetla jednotlivé pasáže a úryvky. V průběhu čtení jsem rozvažovala, zda lze každou z částí ponechat u tématu, ke kterému byla přiřazena, nebo zda se spíše hodí k tématu jinému. Zároveň jsem sjednotila ta témata, která se svým obsahem překrývala a nebyla dostatečně homogenní.

Pro názornost změny témat oproti předchozí fázi uvádím i zde příklad z rozhovoru s paní Alenou a témata, která z něj byla vytvořena.

- Co mě žene vpřed
- Vztahy na pracovišti
- Systém a jeho fungování
- Život klienta
- Náročné chvíle
- Osobní život

6.5.5 Pojmenování a popis témat

Pátá fáze tematické analýzy spočívá v nalezení charakteristiky a rozsahu každého tématu, na jejichž základě je tématům dosazen výstižný a úderný název (Hendl, 2016). Název tématu je důležité volit pečlivě, aby vystihoval skutečně to, co je jeho obsahem, ale zároveň aby byl krátký a srozumitelný pro všechny čtenáře (Braun & Clark, 2006).

V případě analýzy zde předkládaných dat se pojmenování a popis témat prolínal s fází předchozí, tedy s revidováním témat, a částečně také již s fází hledání témat. Název témat vznikl ve většině případů již během předchozího kroku. V této fázi šlo tedy především o kontrolu toho, zda názvy skutečně odpovídají svému obsahu a zda by nebylo vhodnější některá témata pojmenovat jinak.

Celkem v páté fázi vzniklo z rozhovoru paní Aleny 5 témat nesoucích názvy:

- Můj život
- Systém a jeho fungování
- Život klienta
- Vztahy na pracovišti
- Co mě žene vpřed

Vzhledem k tomu, že se jednalo o polostrukturovanou formu rozhovoru, byly oblasti napříč rozhovory velmi podobné a zde předkládaná témata lze dovést pro dva rozhovory, a sice rozhovory s paní Alenou a panem Pavlem. Počáteční kódy a témata byla mírně odlišná, avšak postupným revidováním a kontrolou se sobě vzájemně natolik přiblížila, že jsem se rozhodla je označit stejnými názvy. Rozdíl je u jednotlivých témat napříč rozhovory v tom, co všechno obsahují. Například rozhovor s Pavlem obsahuje části zakódované jako *vlastní reflexe*, které se u rozhovoru s paní Alenou neobjevují. Části textu s tímto obsahem mají vlastní kód, avšak v rámci témat se zařadí do tématu *Můj život*. Naopak třeba téma *Život klienta* se do analýzy jeho rozhovoru promítá jen málo, neboť se na rozdíl od paní Aleny příliš nevyjadřoval ke vztahům mezi dětmi a jejich rodiči.

Třetí rozhovor je od prvních dvou odlišnější, což může být způsobeno více faktory. Stěžejní důvod spatřuji v tom, že Nikola působí v jiném diagnostickém ústavu, než první dva respondenti. Odlišné fungování každého zařízení může mít na rozdílnost jejich odpovědí bez pochyby vliv. Tento vliv může být podpořen skutečností, že Alena a Pavel se společně potkávají v práci a Pavel s rozhovorem souhlasil až po té, co rozhovor poskytla Alena a poprosila jej, zda by byl ochotný se se mnou k rozhovoru také setkat. Je tedy možné, že spolu hovořili i o bližším obsahu rozhovoru a o tom, jak v rozhovoru reagovala Alena.

6.5.6 Sepsání reportu

Závěrečná část tematické analýzy spočívá v sestavení zprávy. Závěrečná zpráva shrnuje příběh každého z účastníků, popisuje jednotlivá témata a dává je do jednoho celku jako jednolitý příběh. Ve zprávě je důležité demonstrovat úryvky získaných dat, které slouží jako důkazy o tom, že se témata opravdu stěžejně promítala do rozhovoru, zároveň nesmí být opomenuta interpretace či odůvodnění jednotlivých výroků. (Braun & Clark, 2006)

7. Vnitřní příběhy vychovatelů

7.1 Příběh paní Aleny – Děti potřebují mámu

Paní Alena je dáma středního věku, která svým projevem i způsobem mluvení o dětech v zařízení a o chodu celého systému připomíná roli babičky – děti, o které se stará, nadevše miluje a snaží se je zahrnout potřebnou láskou a dostatkem všeho, zároveň si však uvědomuje jejich nedokonalosti a neostýchá se je nahlas pojmenovat. Její příběh jsem proto pojmenovala „*Děti potřebují mámu*“,“ poněvadž jej považuji za výstižný pro Alenin přístup k povolání vychovatele, k dětem, o které ve své práci pečuje, i celkově k životu a lidem kolem sebe.

7.1.1 Můj život

Paní Aleně bylo v době uskutečnění rozhovoru 55 let. Má dvě dospělé děti a jednu vnučku, manžel jí před lety zemřel a ona nyní žije s partnerem. Její bydliště se nachází v jiném městě, než ve kterém je umístěn diagnostický ústav, v němž pracuje, a do práce dojíždí o něco déle než hodinu. Jak ale sama říká, „*jestli to zaměstnání za to stojí, tak člověk dojede kamkoliv*.“ Ve svém životě vystřídala větší množství zaměstnání, většinou zcela mimo obor pomáhajících profesí. Přestože vystudovala pedagogickou fakultu, učitelství se věnuje až v posledních letech – nejprve učila v základní škole speciální, nyní kromě vychovatelství také učí v diagnostickém ústavu.

V DÚ pracuje nyní 6 let a jak sama říká, „*já jsem měla očekávání poměrně realistická, očekávala jsem, že se budu starat o zlobivé děti a starám se o zlobivé děti*.“ Její cesta k povolání vychovatele je velmi zajímavá, k této profesi se dostala po smrti svého manžela, kdy se jí změnil celý život a kromě osobní sféry zasáhla tato změna i oblast profesní. Alena pocítila potřebu změnit zaměstnání, začít v životě dělat něco, co jí bude připadat smysluplné, a přes učitelství na základní škole se dostala až k zaměstnání v diagnostickém ústavu. Práci v diagnostickém ústavu má ráda, ráda by působila jako vychovatelka do té doby, dokud to bude možné, až bude starší, chtěla by přejít na pozici noční vychovatelky, „*to už je takový na pohodu*.“ Změnu zaměstnání si nedovede příliš představit, za jediné důvody, které by mohly zapříčinit její odchod z práce, považuje závažné rodinné důvody jako je nemoc jí samotné či partnera, nebo například „*že bych musela třeba se starat o vnučku, z nějakýho důvodu. Tý jsou ty čtyři roky a to by skloubit nešlo s vychovatelstvím*.“

Povolání je pro ní velmi důležité, „*v tomhle jsem se fakt našla, takže jsem fakt spokojená.*“ Na jiném místě rozhovoru toto tvrzení potvrzuje: „*Pro mě je to srdcovka. Fakt jako, já jsem se v tom našla, jsem spokojená.*“

7.1.2 Systém a jeho fungování

Alena je člověk pravidel a řádu, má ráda, když je vše jasně dané a zvláště v diagnostickém ústavu považuje jasná pravidla a hranice za klíčová, neboť dávají dítěti jistotu a možnost orientovat se v okolním prostředí. Říká, že „*...dítěti se s pravidlami žije líp.*“ Sama oceňuje jasně daný systém, přehlednost a spravedlnost, která je díky tomu v diagnostickém ústavu nastolena.

„*Jsem svázaná pravidly. Ale je to fajn v tom, že prostě stejnou věc posoudíme všichni stejně. Jo, máme odstupňovaný třeba penzum minusových bodů za konkrétní prohřešek a dítě ví, že když provede něco... Typicky donese třeba cigarety do zařízení, tak prostě dostane minus 10 bodů, ať to s nim řeší kdokoliv.*“

Zároveň nezapomíná na osobnější přístup k dětem a uznává, že jsou chvíle, kdy je žádoucí z pravidel lehce slevit a ukázat tak dítěti, že mu věří a dává šanci.

Co Aleně na systému ústavní a ochranné výchovy vadí, je doba, po kterou děti v diagnostickém ústavu zůstávají. Kladně hodnotí časy, kdy o přemístění dítěte rozhodoval ředitel zařízení a dítě tak v diagnostickém ústavu nezůstávalo déle než osm týdnů. Současný systém způsobuje, že „*...je to nepříjemné pro ty děti, protože my jsme vlastně pro ně přestupní stanice a oni jsou v tom meziprostoru strašně dlouho. A oni i my si na sebe vytvoříme vazby, takže pak jako, zvlášť u těch malejch dětí, typicky do deseti let, tak vlastně je přemísťujeme v okamžiku, kdy oni už se u nás vlastně usadily, zvykly si na režim a je to pak nepříjemný.*“

Kromě pravidel Aleně vyhovuje pracovní doba, poněvadž jí nenarušuje rodinný život a zároveň má dostatek času sama na sebe, na děti a vnučku atp.

Součástí její práce je vymýšlení odpoledního a víkendového programu pro děti, což je pro Alenu oblíbená činnost. Pozitivně hodnotí finanční ohodnocení a další benefity, které s sebou práce přináší. Za nejlepší bonusy svého povolání považuje „*...dotovaný obědy a to jako hodně dotovaný, taky jsme měli třeba úžasný motivační školení, od proslulý odbornice o krizový komunikaci. Třeba to se mně hrozně líbilo.*“

Co naopak v rámci diagnostického ústavu ráda nemá, jsou povinné supervize. „*My jsme takový, že to je spíš otrava no. Ale myslím si, že to je jakoby tím pánem, kterej nám dělá supervizi. Jako my jsme měli i supervizi, kdy v závěru jsme jako my i on se usmívali, půl hodiny mlčeli.*“

Důvod k tomu, proč jí supervize nevyhovují, však nevidí v supervizi jako takové, nýbrž v supervizorovi, který k nim dochází. „*Prostě on si tak sedne a jako chce po nás, abychom sdělili pocity. A sám mlčí a nic neříká.*“

Alena často vyprávěla, jaké příhody se v zařízení stávají, líčila mi, jaké plány mají s dětmi do budoucna a mnoho času věnovala informování o tom, jak diagnostický ústav funguje. Většina jejích výpovědí během rozhovoru začínala nejprve důkladným popisem zařízení – například jak vypadají klubovny dětí, ve kterých tráví společný čas, jak funguje hierarchie pracovníků v zařízení či jaký mají zavedený bodový systém pro děti. Vždy, když hovořila o životu v zařízení, usmívala se a působila velmi nadšeně. Z toho jsem nabyla dojmu, že je diagnostický ústav pro Alenu místem, kde se cítí skutečně dobře, a že se jedná o místo, které je pro ni důležité.

7.1.3 Život klienta

Život dětí, které projdou diagnostickým ústavem, je pro Alenu velmi důležitý. U každého dítěte se zajímá o jeho minulost, mnoho dětí jí zůstane v paměti, i když již v diagnostickém ústavu dávno nejsou. O děti se zajímá, i když již DÚ opustí, s některými je v kontaktu skrze telefon, o některých má informace z jiných zařízení, ve kterých jsou umístěné, některé děti se sami vrací a v diagnostickém ústavu Alenu a další vychovatele navštěvují.

Ve svém vyprávění používala mnoho různých kazuistik či příhod, které během své vychovatelské praxe zažila. Její způsob vyprávění je velmi upřímný, bez ostychu pojmenovává věci tak, jak je vidí, i když se jedná o hanlivé výroky. I přes to, že používá silná slova, je z jejího projevu cítit vřelost a náklonost, kterou k dětem chová. Výmluvná je například tato pasáž z rozhovoru:

„To jako není, že bych přišla a řekla: Ježíš, vy jste miláčkové. Já teda ted' víceméně miláčky mam, ale to je vždycky třeba chvíli za odměnu, a pak přijde nějaký prostě...“

Za největší obtíže při práci s dětmi považuje nedostatek pracovních návyků dětí („...*nejdou zvyklý vůbec na základní pracovní návyky, to je asi velkéj problém.*“) a nevyzpytatelnost dětského chování.

„Je to trošku stres, protože nikdy nevim, co vymyslí.“

Od začátku svého působení na pozici vychovatele změnila v přístupu k dětem jednu věc. *„Když jsem nastoupila, tak jsem třeba některý, takový ty svoje oblíbence, měla potom na facebooku, to už nedělám, protože někdy pak se vyvinou tak, že to je i trošku o hubu.“* Nyní již facebookové spojení dětem nenabízí, ale je s nimi v kontaktu právě skrze telefon a děti jí mohou kdykoliv zavolat.

Při vyprávění o jednotlivých dětech, při popisování konkrétních příkladů často Alena používala slova jako *princezna, miláček, zlatíčko* nebo zdobněliny jako *holčinka* a *díťátko*, které dle mého názoru také výmluvně dokazují Alenin kladný přístup k dětem.

Zajímavý vztah zaujímá Alena k rodičům dětí. Na jednu stranu shledává rodiče jako viníky nešťastné situace dětí (*„Já třeba někdy bych, nebo většinou bych zavřela do diagnostáku rodiče.“*) a přiznává, že ne vždy je z jejího pohledu žádoucí rodiči dítě svěřit.

„Takže maminka přijde a já přesto, že ta maminka jí evidentně týrala, našla si partnera, kterej je mlátil, jakože to obě dvě, tak stejně jí to dítě musím půjčit na vycházku.“

„...mně připadá, že si ho maminka vymodlila, měla ho docela pozdě a tatínek je agresivní magor. A tluče teda nejen malýho, ale podle mě i maminku.“

Zároveň ale neprojevuje žádnou touhu tuto situaci změnit. Skutečnost, že rodič je zkrátka rodič a má právo se s dítětem vídat, přestože dítěti dovoluje či způsobuje věci, které dle Aleny rozhodně nejsou správné, považuje zkrátka za fakt, se kterým nic neudělá, a nemá tedy smysl se kvůli tomu trápit či rozčilovat.

„Ale my nemůžeme, až na přesně taxovaný případy, nemůžeme bránit dítěti ve styku s rodičema a rodiči styku s dítětem.“

Celkově na rodinu nahlíží jako na velmi důležitý prvek v životě dítěte. Alena je přesvědčená, že rodina, se všemi svými problémy a nedokonalostmi, je téměř vždy pro dítě tím nejpotřebnějším. Shodně s tímto přesvědčením oceňuje současné trendy v oblasti ochranné a ústavní výchovy, konkrétně snahu propouštět děti z diagnostických ústavů na podmínku domů k rodičům.

„Konečně všichni pochopili, že rodina, byť s nějakým problémem, je pro to dítě vlastně nejlepší.“

Život dítěte jakožto klienta a jeho příběhy a osudy tedy Alena na jednu stranu intenzivně prožívá, zajímá se o děti a jejich život, na druhou stranu stojí nohama pevně na zemi a je smířená s tím, že každý se nacházíme v jiné životní situaci a máme jiné zázemí, ze kterého pocházíme. S tím nemůže nikdo nic udělat, ale ona tady může být od toho, aby dětem ukázala i jiný způsob, kterým lze žít, a také aby je naučila, jaké to je, když o ně někdo pečuje.

„...pak když někdo odchází do nějakého následného zařízení, tak se loučíme tak jako jak bych se loučila jako s někým blízkým.“

7.1.4 Vztahy na pracovišti

Vztahy na pracovišti vykresluje Alena jako optimální. Velmi kladně se vyjadřuje o vedení diagnostického ústavu, *„máme vedoucího vychovatele supr... a máme fajn i ředitele ústavu. Já myslím, že jako z vedení máme velkou podporu.“*

Stejně tak kladně hodnotí vztahy s dalšími vychovateli. Pracovní kolektiv je pro ni velmi důležitý, přátelství na pracovišti a klidná atmosféra jsou pro ni důležitou podmínkou ke spokojenosti.

„My jsme lidi naladěni na stejnou vlnu, ono by to totiž ani jinak nešlo.“

Z jejích slov vyznívá, že si vychovatelé společnou práci vychutnávají, s velkým západem popisuje, jak spolu vymýšlejí víkendové programy tak, aby byly pro děti pestré, a zároveň aby si je užili i vychovatelé. Společně plánují také letní akce pro děti, na které se připravují již mnoho měsíců předem.

Alena si však uvědomuje, že dobrý kolektiv není zdaleka samozřejmostí. Na jiných pracovních pozicích i v diagnostickém ústavu zažila nepříjemné chvíle, kdy *„...nastoupil třeba někdo s jiným přístupem a takový člověk dokáže úplně narušit třeba pracovní směnu. Když jsem měla období, třeba půl roku, kdy jsem vysloveně věděla o tom, že mám kolegu, který nás ostatní pomlouvá před dětma a tak, to bylo velmi nepříjemné.“* Takové situace označuje za velmi nepříjemné a náročné. O to více si váží kolektivu, který funguje jednotně.

„Určitě, mam suprovýho šéfa, suprový kolegy, pak se všechny věci vlastně zvládají, zvládají daleko snáz.“ Alenino hodnocení současného týmu v zařízení zní až idylicky, když uvádí, že jsou všichni *suproví*. Na druhou stranu ale považují její hodnocení za realistické, vzhledem k tomu, jak kriticky se dokáže vyjadřovat o pracovnících, kteří fungování skupiny narušují.

7.1.5 Co mě žene vpřed

U Aleny nenacházím tak výrazné nadšení pro povolání jako u jiných vychovatelů. Nemyslím si však, že by jí profese nenaplněovala či neposkytovala určité uspokojení, myslím, že její pohled na svět je velmi realistický. Nebarví si svět na růžovo, nesnaží se svět změnit, ale přijímá věci tak, jak jsou, s tím, že se snaží pomoci tam, kde může něco změnit.

Na současné pozici ji velmi naplňuje nekonfliktní a příjemný pracovní kolektiv, jehož důležitost zmiňuje opakovaně.

Jako důležité uvádí také platové ohodnocení a další benefity, které v zaměstnání mají.

„My jsme výborně finančně ohodnocení. Máme příplatky za všechno, za víkendy, za svátky, za nebezpečí, takže finanční ohodnocení super.“ K tomu oceňuje, že další vzdělávání *„...je v rámci zařízení podporovaný, dá se to platit i z peněz vlastně na šablony třeba, ale já teď mám svého vzdělávání dost.“*

Velkou hnací silou jsou pro ni také klienti, o které se v zařízení stará. Tento faktor Alena explicitně nezmiňuje, avšak v průběhu rozhovoru opakovaně zaznívá, že je pro ni důležité vidět pokroky, které děti dělají. A to jak z hlediska vychovatele, tak z hlediska učitele. Pocit, že děti, o které se stará, nedosahují pokroků, byl i jedním z hlavních důvodů, proč ukončila předchozí povolání a z role učitelky v základní škole přestoupila do stávající profese vychovatele. Posun k lepšímu u dětí spatřuje v získávání pracovních návyků, v chování dětí atd.

Na otázku, co Alenu nejvíce žene vpřed, odpovídá: *„Abych se aspoň trošku zasloužila o to, aby tomu dítěti, ne aby se zlomilo, ale aby mu bylo pomoheno.“*

7.2 Příběh pana Pavla – Jsem na svém místě

Pavlův příběh jsem nazvala *„Jsem na svém místě“*, neboť na mne během celého rozhovoru i během opakovaného čtení všech jeho odpovědí a reakcí takovým dojmem působil. Pavlova cesta k současnému povolání byla pozvolná a dalo by se říci, že se k vychovatelství dostal trochu náhodou, ale velmi rychle si v něm našel svoji cestu – uvědomil si, že děti, které procházejí diagnostickými ústavami, potřebují do svého života někoho, kdo jim dá řád, naučí je trávit volný čas, a kdo je učí pocíťovat, že jsou druhými přijímáni. Rozumět dětem, které mají dle jeho slov *„komplikovaný start do života“* a chránit je před negativními faktory,

které se v jejich životě vyskytovaly, je pro něho naprostá samozřejmost. Své povolání nebere ani tak jako výsadu, neočekává žádná ocenění, naopak považuje za samozřejmé být tu pro děti, které jej potřebují.

7.2.1 Můj život

Pavel je muž ve věku kolem padesáti let, žije se svojí manželkou. Společně mají dospělou dceru, která v současnosti studuje vysokou školu v jiném městě, a proto s rodiči už v podstatě nebydlí. Pavel vystudoval vysokou školu, konkrétně pedagogickou fakultu, a většinu svého profesního života pracoval jako učitel na střední škole. V době, kdy usiloval o profesní změnu z důvodu nespokojenosti v zaměstnání, jej oslovil jeho kamarád s nabídkou, aby šel pracovat k nim do diagnostického ústavu, že se jedná o práci, která by Pavla mohla zajímat. Pavel v tu dobu příliš neznal fungování diagnostických ústavů, ale vzhledem k nespokojenosti v dosavadním zaměstnání viděl příležitost najít nové nadšení do práce. S nabídkou práce tedy souhlasil a do diagnostického ústavu nastoupil.

„Já jsem byl osloven současným vedoucím vychovatelem, se kterým se znám nějakou dobu už, a to v době, kdy jsem se... Kdy jsem potřeboval změnit práci, učení na škole už mi nedávalo smysl. Jelikož jsem neměl vůbec tušení, jak vlastně zařízení funguje, tak jsem tam v podstatě měsíc docházel na pozorování, abych věděl, jak to probíhá a o čem ta práce bude. V podstatě se dá říct, že mě to oslovilo z hlediska toho, že jsou děti, které mají komplikovaný start do života, a naše role jim může v podstatě výrazně pomoci a udělat takovej restart bych řekl.“

Dostal možnost zařízení a jeho režim před samotným nástupem nejdříve poznat, až po té do zaměstnání nastoupil. Tato zkušenost mu pomohla objevit smysl povolání vychovatele, u kterého Pavel zůstal dodnes, přestože původně mělo jít jen o zaměstnání na přechodnou dobu.

„Když budu upřímněj, já jsem tam nastupoval s tím, že tam budu dva roky zhruba, a pak že budu odcházet na gymnázium vlastně. Protože se mělo uvolnit místo v mé aprobaci. Ale v podstatě ani ne po jednom roce jsem se rozhodl, že tam zůstanu, protože ta práce mě začala naplňovat a naplňuje mne dodnes.“

Do role učitele se Pavel již nevrátil, jelikož spatřuje větší přínos v povolání vychovatele a v možnosti pomoci dětem, které vyrůstají v náročných životních podmínkách. V průběhu našeho rozhovoru bylo po celou dobu možné vnímat Pavlovo nadšení do své profese, někdy

jej projevoval explicitně verbálně, jindy byl jeho pozitivní přístup patrný z jeho úsměvů a zápalu, se kterým o své profesi vyprávěl. Povolání se stalo významnou součástí Pavlova života a rád by stávající situaci zachoval i nadále. Svě povolání vnímá jako důležitou součást vlastního života, jak sám říká, jeho povolání je pro něj něco, co jej naplňuje. Jako určitý důkaz Pavlovi spokojenosti v zaměstnání je skutečnost, že během jeho působení v diagnostickém ústavu opakovaně dostal nabídku stát se vedoucím vychovatelem, kterou pokaždé odmítl s odůvodněním, že „...mě zatím velice naplňuje práce s těmi dětmi a ten vedoucí vychovatel vlastně se samozřejmě taky účastní toho procesu s dětmi, ale v daleko menší míře, a jeho náplní je samozřejmě vedení toho týmu a řešení konfliktních situací případně mezi dospělými a mezi zařízením a rodiči a to zatím neshledávám, že by mě to uspokojovalo.“

Přestože již Pavel nepůsobí jako učitel, opakovaně se k tématu učitelství vracel, ačkoliv k tomu nebyl přímo vybídnut. Z konotací, do kterých jsou jeho vzpomínky na učení laděny, usuzuji, že v Pavlovi přetrvává nutkání stále zdůrazňovat, že se nyní má lépe než dříve. Například na otázku finančního ohodnocení odpověděl: „No, vzhledem k tomu, že jsem působil ve školství, tak si myslím, že jsme na tom oproti učitelům o něco lépe. Máme právě výborný finanční ohodnocení.“ Při hovoru o očekávání, se kterými do zaměstnání vychovatele vstupoval, Pavel zdůrazňuje, že nastupoval „...v době, kdy jsem změnil místo a chtěl jsem hned pryč. Čím déle jsem to (učitelství) dělal, tím horší to bylo.“

Určitým paradoxem u Pavla shledávám skutečnost, že veškerá jeho vyjádření ohledně profese učitele jsou laděna negativně, stejně tak opakovaně dává najevo nynější spokojenost, avšak původně se k učení plánoval vrátit, vychovatelství mělo být jen krátkou přestávkou. Jako možná interpretace se nabízí myšlenka strachu ze změny povolání a nejistot s tím spojených, možné je také to, že učitelství nechtěl opustit, ale cítil potřebu odpočinku.

Během Pavlova působení jakožto vychovatele nastala jednou situace, že přemýšlel o změně zaměstnání. Toto nutkání však nesouviselo přímo s pracovní náplní ani pracovištěm, jediným důvodem, proč začal přemýšlet, zda setrvat v zaměstnání, či jej změnit, byla hrozící povinnost očkování proti nemoci covid-19. V tu chvíli se Pavel musel rozhodovat, zda změnit své názory či změnit povolání. Definitivního rozhodnutí byl nakonec ušetřen, jelikož tato povinnost nebyla v České republice zavedena.

Pokud by to bylo možné, byl by Pavel rád, pokud by vše v jeho životě zůstalo tak, jak to je nyní, protože na poli pracovním i v osobním životě je velmi spokojený.

7.2.2 Systém a jeho fungování

Pracovní život v diagnostickém ústavu je poměrně jasně vymezen legislativně i pomocí pravidel, která jsou v daném zařízení zavedená. Pavlova práce probíhá ve směnách, které se pravidelně střídají, jednou za 14 dní pracuje většinu pracovních dní a o víkendu, další týden má vždy volněji. Tento režim Pavlovi vyhovuje, což vyjádřil velmi stručně slovem *určitě*. Jeho pracovní dny probíhají v pevném řádu, lehce odlišný režim je o víkendu než v týdnu. V týdnu přebere děti po skončení školy, jde s dětmi na oběd, odpoledne tráví různými aktivitami – sportovními, výtvarnými, hudebními atd. O víkendech je program pestřejší, neboť není škola a vychovatelé tak mají větší prostor pro plánování programu.

Pro to, aby mohl do zaměstnání nastoupit, musel si Pavel doplnit vzdělání o oblast speciální pedagogiky, do té doby pracoval na pozici asistenta pedagoga, nikoliv vychovatele. Nyní si žádné vzdělávání, semináře či kurzy neplní, i když jeho zaměstnavatel je tomu nakloněn. Pavel ale v nynější době nepociťuje potřebu jakékoliv kurzy absolvovat.

„U nás to další vzdělávání podporovaný je, občas máme v zařízení různé přednášky nebo kurzy, taky máme v podstatě povinnou supervizi, ale já to teď nijak nevyhledávám. Myslím, že já jsem v takové životní fázi, že teď mi to vzdělávání stačilo.“

Fungování diagnostického ústavu je pro Pavla vyhovující, s čím se však neztotožňuje, je legislativní ukotvení. Během rozhovoru opakovaně zaznívala nespokojenost se systémem, a to vzhledem k vymezení podmínek pro vychovatele a další pracovníky v pomáhajících profesích (mimo jiné v souvislosti s diskuzí ohledně povinného očkování proti covidu-19), především však ve spojitosti s ochranou dětí. Nejlépe to demonstruje následující úryvek.

„Stinnou stránku bych viděl v nedostatečném legislativním zabezpečení z hlediska rodičů... To se stává často, že rodiče, který by z mého pohledu měli mít zakázaný styk s těmi dětmi, z hlediska jejich bezpečí, tak tohle není vůbec ošetřený.“

Tato oblast je téměř jediná, která v průběhu celého rozhovoru vyznívá nespokojeně, či by se dalo říci negativně. Na rozdíl od všech jiných témat vždy, když se rozhovor stočil k legislativě a k pravomocem rodičů, projevoval Pavel silné emoce a vyjadřoval se velmi nespokojeně. Naopak velmi kladně hodnotil celkové ohodnocení profese vychovatele, a to jak na úrovni finančního příjmu, tak v oblasti dalších benefitů a způsobů hodnocení, kterých se jim v zaměstnání dostává. Jako důležitou vnímá skutečnost, že od vedení dostává on i ostatní vychovatelé vždy jasnou zpětnou vazbu o tom, jak pracují – vždy, když se někomu

cokoliv podaří, je náležitě pochválen a stejně tak naopak, když komukoliv profesně něco nevyjde tak, jak by mělo, je naopak pokárán. Takováto zpětná vazba se vychovatelům dostává pravidelně na poradách, ale i mimo ně, když si to situace žádá. Kladně hodnotí Pavel také spravedlivý přístup k jednotlivým zaměstnancům.

„No řekl bych, že to je velmi spravedlivý systém, který u nás máme nastaven, a v podstatě ten přístup je ke všem stejný a navíc jak vedoucí vychovatel, tak pan ředitel velmi ví, jak kdo svou práci dělá a podle toho jsou ohodnoceni.“

7.2.3 Život klienta

Oblast života klienta se v rozhovoru s Pavlem odrážela v podobě různých kazuistik a příběhů, které vyprávěl. Těchto kazuistik použil během rozhovoru sice menší množství, ale všechny rozváděl velmi do hloubky, uváděl mnoho detailů a dbal na to, abych si vždy dokázala vytvořit celkový obrázek o dítěti a jím zmiňované situaci. Co je z rozhovoru s Pavlem patrné, je to, že životní příběhy dětí, se kterými v DÚ pracuje, se jej hluboce dotýkají, Pavel s dětmi soucítí, raduje se z jejich úspěchů a velmi hluboce prožívá případné neúspěchy či těžkosti, které děti potkávají.

„Pro mě nejhorší zážitek byl s holčičkou sedmiletou, kterou maminka doma od malička týrala, zavírala jí do psiho kotce, a když se nám holčičku podařilo stabilizovat, po nějakých osmi měsících, tak se tam najednou maminka objevila... No a ta holčička dostala hysterické záchvat... Upřímně řeknu, že jsem byl rád, že jsem nebyl v práci v tu chvíli zrovna. Protože to bych asi profesně nezvládl, měl jsem takový pocit, že to bych asi neustál. To bylo prostě moc silný.“

Soucítění s dětmi a určitá touha je ochránit se prolínala celým rozhovorem. Při zmiňování nedostatků legislativy byla jako hlavní argument používána *bezpečnost dětí*, která dle Pavlova názoru není dostatečně zajištěna. Stejně tak se soucit projevuje v jednotlivých slovech a frázích, které do řeči Pavel vkládá. Pročítá *„komplikovaný start dětí do života“* a vyčítá rodičům, že *„...se o ty děti nestarali.“* Také zdůrazňuje význam dobré a klidné atmosféry v DÚ, kterou klienti, tedy děti, potřebují během svého pobytu dostávat.

Při čtení Pavlova rozhovoru se mi opakovaně v hlavě vynořovala myšlenka na to, že není zcela smířen s tím, že každý máme jiné zázemí a pocházíme z jiného prostředí a že ne všem je dáno štěstí v podobě vyhovujícího rodinného zázemí. Převládá ve mně pocit, že se Pavel snaží bojovat se systémem a fungováním světa, že touží po větší spravedlnosti.

7.2.4 Vztahy na pracovišti

Pracovní kolektiv, který aktuálně v diagnostickém ústavu působí, Pavlovi velmi přirostl k srdci. Jeho kolegové pro něj neznamenají jen spolupracovníky, ale jsou důležitými lidmi v jeho životě, se kterými rád tráví čas.

„Na tý naší směně máme úžasnou partu, se kterou se setkáváme i ve volných dnech a v podstatě se na sebe navzájem těšíme i do práce a daří se nám držet i pohodovou atmosféru.“

Když se rozhovor stočil na téma vztahů s dalšími vychovateli, postřehla jsem u Pavla propojení jeho pracovního a rodinného života. Takový okamžik jsem v jiných částech rozhovoru již nezaznamenala. Propojení nacházím ve větě: *„Tu pohodovou atmosféru máme, i když se potkáme mimo práci. To se pak setkáváme i s partnerama a navštěvujeme se doma a je to fajn.“*

Zajímavé u Pavla shledávám, že zdůrazňuje, že kolektiv je nyní sice z jeho pohledu naprosto vyhovující, avšak ne vždy tomu tak bylo. Jeho charakteristika pracovního kolektivu nezačíná tím, jaký kolektiv je na pracovišti nyní, nýbrž stručnou reflexí týmu za celou dobu, co v zařízení pracuje.

„Tak ten kolektiv se za těch sedm let vyvíjel a momentálně bych řekl, že je nejlepší za celou tu dobu, co tam jsem... Naše oddělení úzce spolupracuje s oddělením psychologů a etopedů, což si po těch pár letech a různých změnách taky velmi dobře sedlo, takže dneska, když máme třeba poradu o klientech, tak je to velice tvůrčí a produktivní.“

7.2.5 Co mě žene vpřed

Pro Pavla je velmi důležitý pracovní kolektiv. Na toto téma se opakovaně stáčela během našeho rozhovoru řeč a sám dobrý kolektiv označuje za to nejdůležitější, co pro práci potřebuje. V této oblasti se mu v práci poštěstilo, jak sám říká, *„...máme úžasnou partu, se kterou se setkáváme i ve volných dnech a v podstatě se na sebe navzájem těšíme i do práce.“* Dalším faktorem, který Pavel vnímá jako důležitý, je možnost pomáhat mladším kolegům v jejich pracovním růstu.

„A mám tam mladšího kolegu, který je velice aktivní, ale nutná je jeho kontrola povinností z hlediska administrativy... Mě to hrozně motivuje, když vidím, jak on se posouvá, a že jsem schopen mu v tom nějak pomoci.“

Kromě těchto dvou explicitně zmíněných faktorů, které Pavel považuje za motivační a za takové, které ho povzbuzují v jeho dalším působení na pozici vychovatele, jsem napříč rozhovorem postřehla ještě další faktory, které se na jeho zapáleném přístupu podílejí. Největší nadšení a vůbec projev pozitivních emocí jsem u něj pozorovala při vyprávění konkrétních příběhů dětí, které buď významně změnilы svůj život, nebo které dokázaly ocenit to, co pro ně diagnostický ústav dělá. Například Pavel hovořil o chlapci, který nastupoval do diagnostického ústavu s těžkými poruchami chování, „...*přicházel s tím, že možná skončí v jednom z nejprísnejších výchovných ústavů, tak od nás nakonec odcházel do dětského domova a nakonec fungoval tak skvěle, že mu byla ústavní výchova zrušena úplně.*“ Takové okamžiky považuje Pavel za „...*velice pozitivní a dobíjející.*“ Jako zvlášť silné a „*dobíjející*“ chvíle vidí ty, kdy dítě přijde poděkovat za péči, které se mu v DÚ dostalo.

Jako další povzbuzující faktor se ukázal být fakt, že Pavel pocítuje naprostý soulad mezi svými osobními kompetencemi a náplní práce. Jak jeho vlastnosti, tak dosažené vzdělání dle jeho názoru přesně odpovídají tomu, co ve své práci potřebuje a uplatní.

7.3 Příběh paní Nikoly – Konflikt rolí

Nikola je ve svém povolání na jednu stranu velmi spokojená, vnímá, že jí profese vychovatele naplňuje, líbí se jí pocit, že může někomu pomáhat. Zároveň ale pocítuje, že se vychovatelství nedá vykonávat společně s mateřstvím tak, jak by si to představovala. Napříč celým rozhovorem vnímám u Nikoly rozpor mezi přáním být dobrou matkou a zároveň touhou mít takové zaměstnání, které ji plně uspokojuje. Vnitřní konflikt se pomítá i do jejího rozhodování ohledně vlastní rodiny a počtu dětí. Vzhledem k tomu, že toto narážení vnímám napříč celým rozhovorem, zachytila jsem jej i v názvu příběhu Nikoly, a to jako „*Konflikt rolí.*“

7.3.1 Já - máma

Nikola je mladší žena, která žije se svým manželem, a společně vychovávají dvanáctiletou dceru. V diagnostickém ústavu pracuje jeden rok, její dřívější pracovní zkušenosti jsou v oblasti školství, působila jako učitelka v mateřské škole. V současné době Nikola dokončuje vysokoškolské studium speciální pedagogiky.

V diagnostickém ústavu chtěla pracovat od malička, poněvadž měla vzor ve svém otci.

„Můj táta to taky dělal a já ho vždycky obdivovala. Je to takovej můj vzor, no. Akorát jsem se k tomu dostala až teď.“

Ve velmi mladém věku porodila Nikola dceru a kvůli mateřským povinnostem nenastoupila vysokoškolské studium. Po ukončení mateřské dovolené nastoupila do mateřské školy a nyní, když je dcera větší, rozhodla se Nikola studium si doplnit.

Roli matky si Nikola užívá, plánují s manželem mít další dítě, zároveň je ale patrné, že role matky a role vychovatelky nejdou bez obtíží skloubit. Určité soupeření odlišných rolí bylo patrné napříč celým rozhovorem, stejně tak jako skutečnost, že se v Nikole odehrává konflikt mezi touhou být dobrou matkou a zvládat zaměstnání, které ji naplňuje.

„...každá směna, ať celodenní nebo krátká, končí v 9 večer, což se těžko koordinuje s péčí o rodinu.“

„Sama mám doma dceru v pubertálním věku a nerada ji pravidelně nechávám večery samotnou, nebo samotnou, jako beze mě prostě.“

Konkrétně pracovní doba je Nikolou vnímána velmi negativně, a to právě kvůli obtížnosti kloubit ji s péčí o rodinu.

„Bohužel mi nevyhovuje ta pracovní doba do večerních hodin a problém bývají i víkendy a svátky. Já už jsem to říkala, ale s tou rodinou to prostě nejde nějak. Nemám čas na dceru a jako odjet někam na ty svátky nebo... to nejde fakt.“

7.3.2 Počátky

„Já jsem do toho šla trochu s obavami, protože mě od této práce všichni odrazovali, i naši říkali, že jsem blázen. Ale já jsem se dost těšila na nové výzvy, byla jsem zvědavá.“

Takto hovoří Nikola o tom, s jakými pocity do zaměstnání vychovatele vstupovala. Na jejím výroku shledávám zajímavou skutečnost, že Nikola je dcerou vychovatele a z jejího vyprávění nabývám dojmu, že od otce poměrně dobře věděla, co profese vychovatele obnáší, zároveň ale přiznává, že měla obavy, tedy že se před nástupem do zaměstnání necítila zcela jistě. Nad touto myšlenkou se zastavuje i Nikola sama – přiznává, že jí nikdy nenapadlo, že by se z nástupu do zaměstnání v diagnostickém ústavu měla cítit nejistá. Vzhledem k tomu, že jí prostředí diagnostických ústavů připadalo důvěrně známé, a také k tomu, že plánovala stát se vychovatelem již od dětských let, považovala vše tak nějak za samozřejmé. Připouští, že její obavy mohly být způsobeny reakcemi okolí na toto její rozhodnutí stát se

vychovatelem v diagnostickém ústavu, nebo možná tím, že se z dětského snu najednou stala realita. Zároveň Nikola ihned dodává:

„Rychle jsem si na to prostředí zvykla a jsem teď spokojená, ty obavy se nenaplnily, naštěstí. Za mě je ta práce klidnější a o dost méně stresová než ve školství, ale každý to má jinak. Za mě je to teď klidnější prostě.“

Jedním z faktorů, které Nikole pomohly cítit se od počátku v zaměstnání dobře, byly samotné děti, o které se v zařízení stará. Za povšimnutí v příběhu paní Nikoly stojí fakt, že ve svém vyprávění nepoužívá žádné konkrétní příběhy dětí, se kterými se během svého působení v roli vychovatele setkala. Veškerá její vyjádření jsou jen obecná, hovoří o tom, že *„...to děti mají těžké, někdy se objevují náročné případy, některý rodiče by neměly mít s těma dětma dovolený kontakt“* atp., avšak při vyprávění o dětech zůstává na této obecné rovině a neuvádí žádné bližší detaily. Držení se v obecné rovině může naznačovat, že si Nikola snaží držet od dětí a jejich příběhů odstup, aby sama sebe příliš nezahltila, nebo nepovažuje za vhodné konkrétní případy šířit dál. Osudy dětí, se kterými se setkává, ji však velmi oslovují a pomáhají Nikole uvědomit si, jaké štěstí potkalo v životě jí samotnou.

„Ty příběhy těch dětí, ty mě úplně nabíjejí. Na jednu stranu si říkám jo, mají fakt smůlu, to jo. Ale na druhou stranu, já si díky tomu uvědomuju, jaký štěstí mam v životě já, a že je to fakt super, co všechno mam. Já právě... Už když jsem tam nastoupila, tak jsem si říkala: „Ty se stresuješ z práce, ale co mají říkat ty děti.“ To si říkám dodneška, vždycky když si v práci zoufam.“

Nikola svůj nástup do zaměstnání plánovala delší dobu, pozici vychovatele měla domluvenou půl roku před svým nástupem. Měla tedy dost času se na nástup připravit, zároveň, jak sama uznává, *„...ostatní měli taky čas mi do toho kecat, jestli jsem blázen.“*

Náročné okamžiky prožívá Nikola ve chvílích, kdy *„...se nejde zavděčit všem.“* Ráda by se všemi dětmi v zařízení vycházela a snaží se dětem v maximální možné míře vyhovět, jejich přání jsou však často v rozporu s pravidly, která jsou v zařízení daná a která je nutné dodržovat. Po nástupu byla Nikola přesvědčena, že se naučí nespokojenost dětí lépe snášet, zatím je to pro ni ale stále emocionálně těžké, přestože si racionálně uvědomuje nemožnost zavděčit se všem.

„Každopádně si člověk musí uvědomit, že se nejde zavděčit všem a vždy. Jsou prostě situace, kdy na mě vyjedou, budou protivný, budou mě nesnášet...“

Jako zátěžový faktor udává také některé vlastnosti dětí a jejich projevy chování – „... *někdy sklony k násilí, lenost a neochota cokoli dělat, to je někdy na hlavu... Nespokojenost se vším a všemi, lhaní... A krádeže.*“ Povahu dětí však Nikola nepovažuje za zdaleka tolik náročný faktor, jako je pracovní doba.

Od začátku velmi kladně Nikola reflektuje ohodnocení, kterého se jí v zaměstnání dostává. Spokojená je s finančním ohodnocením, které je oproti školství lepší, je ráda také za verbální zpětnou vazbu, které se jí v práci dostává.

„Od začátku vim, co dělám dobře a co fakt ne. Prostě když udělám něco, co by se nemělo, hned mi to vedoucí řekne. Ale stejně tak, když jako v něčem zaboduju, tak to umí ocenit.“

7.3.3 Já a kolegové

Pracovnímu týmu a vztahům s kolegy věnovala Nikola během rozhovoru dlouhý čas. Pracovní kolektiv nehodnotí nijak idealisticky, ale naprosto realisticky poznamenává, že *„jako všude, kde člověk nepracuje sám, je potřeba se umět domluvit, umět spolupracovat a vůbec, někdy třeba úplně nesouhlasím s výchovným postupem kolegyně, ale snažím se to akceptovat, protože, prostě je důležitý táhnout za jeden provaz.“*

Sama se v pracovním kolektivu cítí dobře, *„podle mě jsou kolegové sympatický, máme hezký vztahy si myslím. Já osobně vycházím i s ostatními, jakože psychologama a etopedama a s učiteli, ale celkově to úplně ideální není. Kolegyně si občas stěžují, že učitelky nebo psychologové třeba se k nim chovají lehce nadřazeně.“*

Ačkoliv je pro Nikolu kolektiv důležitý a uvádí, že se v práci cítí dobře, z jejích neverbálních projevů si tím nejsem zcela jistá. Přestože jsme spolu o týmu mluvily dlouho, nezaznamenala jsem v jejím projevu žádný záchvěv emocí, šlo spíše jen o popis faktů. To považuji za určitý paradox, sice Nikola uvádí, že se v kolektivu sama cítí dobře, na druhou stranu přiznává, že tým jako celek není stoprocentní, objevují se určité neshody a vztahy mezi zaměstnanci zůstávají většinou na úrovni kolegiální, nestávají se s nich vztahy kamarádké.

V jejím pohledu na věc může hrát roli její zatím krátké působení v konkrétním zařízení. Vzhledem k tomu, že v diagnostickém ústavu pracuje bez mála rok, dalo by se předpokládat, že usiluje o začlenění se do kolektivu a chce být kolegy přijata, a proto přehlíží možné neshody a nejasnosti, které se v týmu vynořují a které její pracovní starší kolegové vnímají.

Pozitivně hodnotila Nikola i vztahy s vedením. Sama pociťuje ze strany nadřízených pracovníků velkou podporu, která je pro ni velmi důležitá.

„Mě to vedení u nás přijde fajn. To ve školce takový nebylo, tam prostě se všichni snažili jen zavděčit rodičům, když byl problém, ředitelka vždycky jenom koukala, aby byl spokojený rodič. To tady tak není. Teď prostě když něco řeším, tak jdu za vedoucí a ona mi pomůže.“

Při vyprávění o diagnostickém ústavu, a to jak o vztazích s kolegy, tak při hovoru o vedení zařízení a dalších tématech Nikola často srovnává svoji současnou profesi s předchozí praxí učitelky v mateřské škole. Porovnání pravděpodobně slouží ke zdůraznění skutečnosti, že je Nikola nyní spokojenější, než byla v době, kdy učila v mateřské škole.

7.3.4 Co mě žene vpřed

Nikola během rozhovoru říká, že pro ní zaměstnání musí znamenat *„...rozhodně naplnění. V práci, kterou vnímám jako povinnost, bych dlouho nevydržela. Potřebuji cítit naplnění z práce, možnost kreativity, nějakýho rozvoje, že hlavně neustrnu na jednom místě.“* Potřebné naplnění našla na pozici vychovatele, a to především díky *„...pocitu, že to je k něčemu dobré.“* Jako důležitou motivační sílu uvádí také zpětnou vazbu od dětí. *„Třeba když si mě klientka vyhledá na sociální síti, což je teda nejvíc teď Instagram, a napíše po delší době, co jsem nebyla v práci, kdy už konečně přijdu.“*

Dalším faktorem, který považuje za důležitý pro to, aby se mohla cítit v práci spokojeně a aby byla motivovaná, je pracovní kolektiv. V rozhovoru opakovaně zaznívá, že je pro ní důležité, aby do práce chodila ráda, *„...což nejde, pokud si tam s někým nesednu.“* Vzpomíná i na jeden případ, ještě z doby, kdy učila, že si s kolegyní nerozuměly, na pracovišti vznikaly zbytečné konflikty a nepříjemná atmosféra se přenášela i na děti.

Ze slov, která Nikola používá, je také znát významná role klientů v její pracovní motivaci i v osobním životě. Uvádí, že díky životním příběhům dětí, které při své práci slýchá, si uvědomuje vlastní štěstí a stále si díky tomu připomíná, že *„...mám být za co vděčná.“* Jako jeden z nejvýznamnějších faktorů, které ji ženou vpřed, však uvádí zpětnou vazbu od dětí:

„Když si mě najdou na tom Instagramu. Nebo když přijdou do diagnostáku, a že se na nás jdou jen tak podívat, některý i říkají, že se jim stýská. To mě vždycky nabudí, protože si pak říkám, že bych chtěla takovejch dětí co nejvíc.“

Posledním faktorem, který považuji za důležitý zmínit, je volnost, které se Nikole dle jejích slov dostává, a možnost seberealizace skrze program, který dětem vymýšlí. Velmi zajímavé shledávám, že nevnímá žádnou svázanost legislativou či pravidly stanovenými diagnostickým ústavem, ale naopak vyzdvihuje volnost, které se jí v rámci profese dostává.

„Je opravdu hodně prostoru pro vlastní pojetí trávení času s dětmi. Prostoru pro seberealizaci je hodně. Takže v tomhle mám takovou volnou ruku a to se mi líbí. Se vždycky vyřídím, když ten program chystám.“

8. Diskuze

Cíle empirické části práce spočívaly v určení faktorů, které se podílejí na motivaci vychovatele k výkonu povolání, a to jak v pozitivním, tak v negativním směru, a také zjistit, které motivační faktory považují vychovatelé za stěžejní. Z těchto cílů byly vyvozeny výzkumné otázky, které se v diskuzní části pokusím zodpovědět.

Hlavní výzkumná otázka zněla: **„Jaké faktory motivují vychovatele diagnostických ústavů k volbě této profese a setrvání v ní?“**

Osobnostní faktory a vlivy prostředí, které jsou uváděny jako významné pro oblast pomáhajících profesí, se ukazují být důležité především pro volbu povolání. Názorně tuto skutečnost dokazuje příklad Nikoly, která se pro volbu povolání rozhodla na základě identifikace (Thorová, 2015) s osobou příbuznou, ke které vzhlíží, či případ Aleny, jíž byla popudem pro směřování do pomáhajících profesí osobní zkušenost. Ačkoliv neměla přímou zkušenost s diagnostickými ústavu, v době, kdy stála po boku nemocnému a umírajícímu manželovi, poznala důležitost pomáhajících profesí a chtěla takto významnou službu prokazovat dalším lidem. A jelikož jakožto vystudovaná učitelka měla blízko k dětem, zaměřila se tedy na práci právě s touto cílovou skupinou. V Alenině případě tedy spatřuji motivaci k nástupu profese vychovatele ve vlivech prostředí, kdy ji osobní zkušenost přiměla změnit pracovní zaměření.

Pavel se k vychovatelství dostal trochu náhodou, skrze přátele. Z informací, které o Pavlovi víme, shledávám hlavním důvodem k nástupu do pozice osobnostní rysy, a to v tom smyslu, jak je charakterizuje Jankovský (2003), a sice že Pavel je ochoten pomáhat druhým, dokáže se do druhých empaticky vcítit a prosazuje pozitivní společenské cíle. Kromě těchto faktorů u Pavla vnímám touhu změnit systém, která jej nutí v povolání setrvat. Uvědomuje si, že ze své momentální pozice má možnost pomáhat a nabízet nové možnosti těm dětem, kterým nebyly nabídnuty jinde.

Faktory, které se podílejí na skutečnosti, že vychovatelé ve své profesi zůstávají, jsou již u všech respondentů podobnější. Všichni zúčastnění hodnotí finanční ohodnocení, kterého se jim dostává, jako adekvátní a stejně tak oceňují zpětnou vazbu, které se jim ve výkonu povolání dostává od vedoucích pracovníků.

Výraznějším důvodem, proč se Alena, Pavel i Nikola cítí být dle svých slov motivováni pro další setrvání v dané pozici, je pocit, že jsou prospěšní a užiteční, že někomu pomáhají a dělají zaměstnání, které jim dává smysl. Jako motivační faktor zde tedy funguje samotná náplň práce v kombinaci s osobnostními vlastnostmi konkrétních jedinců. V souladu s tímto faktem se vyjadřuje Bierhoff (2002), který považuje osobnost za důležitý předpoklad pro výkon profese vychovatele. Zmiňuje tzv. triádu důležitých vlastností, kam patří pomáhání, prosociální chování a altruismus. Po provedení výzkumného šetření shledávám tyto předpoklady taktéž nezbytné pro možnost působit jako vychovatel. Je zajímavé, že v obecných teoriích pracovní motivace tento aspekt příliš zmiňován není.

Třetím a zároveň velmi významným faktorem, který pracovníky povzbuzuje, je oblast vztahů, a to především vztahů mezi kolegy na pracovišti. Vliv pracovní skupiny a jejího fungování považují za velmi důležitý všichni tři účastníci a je velmi často zmiňován i v literatuře zabývající se pracovní motivací. Význam přijetí druhými zmiňuje Maslow (1970), McClelland (1984) nebo Herzberg (Tietjen a Myers, 1998).

Vědomí, že mohou někomu pomoci a přívětivý pracovní kolektiv, jehož se cítí být součástí, jsou pro Alenu, Pavla i Nikolu dva nejdůležitější faktory, které zajišťují jejich spokojenost v zaměstnání, a které je povzbuzují k zodpovědnému výkonu povolání v plném nasazení.

Shrneme-li porovnání získaných poznatků s teoretickými předpoklady, lze nalézt určité shody, ale i rozdíly mezi oběma částmi. Obecné teorie pracovní motivace s reálnou motivací vychovatelů diagnostických ústavů příliš úzce nekorespondují, což může být dáno právě jejich obecností. Na základě získaných dat nelze říci, že by některá z uváděných teorií plně odpovídala získaným datům. Většinou odpovídají jen některé jejich části. Například Štikarova (2003) aplikace Maslowovy pyramidy potřeb se v praxi neukazuje jako odpovídající z hlediska hierarchie, avšak některé její složky (platové ohodnocení, přijetí pracovní skupinou, možnost seberealizace) se ukazují v pracovním procesu jako důležité. Naopak kariérní postup žádný z účastníků výzkumu nepovažuje za důležitý. Obdobně je tomu u předpokladů McClellanda (1984), jehož potřeba sounáležitosti se v praxi ukazuje jako významná, naopak je tomu u potřeby sebeprosazení.

Stejně tak dvoufaktorová teorie plně neodpovídá našim získaným poznatkům. Některé faktory, které se pro Alenu, Pavla i Nikolu jeví jako motivační, řadí Herzberg k hygienickým faktorům (mezilidské vztahy), z motivátorů se v praxi významné ukázaly jen některé, například uznání. Shodně s teorií vychází výše příjmu jako možný dissatisfaktor.

Latham a Locke (1991) pojmenovávají důležitost zpětné vazby, která má vliv na pracovníkovu motivaci. Tento poznatek se do praxe taktéž promítá. Všichni účastníci sami uvádějí, že zpětná vazba v podobě pochval či pokárání je pro ně velmi důležitá ze dvou důvodů – jedná se o jasný signál, který jim napovídá, zda dělají věci správně či chybně a za druhé je důkazem, že si jejich práce někdo všímá a ideálně pak i váží.

Poměrně přílehlavou se zdá být Adamsova teorie spravedlnosti (1965). Ačkoliv „*spravedlnost*“ účastníci nezmiňují sami od sebe, na dotaz, zda je k zaměstnancům v jejich zařízení přistupováno „*spravedlivě*“, odpovídají všichni, že ano a tuto skutečnost oceňují. Adams vychází z předpokladu, že pokud má zaměstnanec subjektivně pocit, že jeho úsilí a výsledek odpovídá úsilí a výsledku ostatních, bude jeho motivace vyšší. Tento předpoklad lze vyčíst i z reakcí účastníků na otázku ohledně spravedlivého přístupu.

Za pozornost stojí bez pochyby i skutečnost, že se do rozhovorů promítaly výrazně silněji vlivy pozitivní, které zaměstnanci oceňují a považují za povzbuzující, ale udávali jen velmi malé množství faktorů, které jejich spokojenost s prací snižují. Na tuto oblast cílila rovněž další výzkumná otázka ve znění: „*Jaké vlivy by mohly motivaci pracovníků změnit natolik, aby opustili svoji profesi?*“

Největší překážkou v případě Nikoly byla pracovní doba, kterou povolání vychovatele vyžaduje. Každá pracovní směna v zařízení končí ve večerních hodinách a Nikola tak nezvládá věnovat potřebný čas rodině. Z jejího hlediska se jedná o tak výrazný faktor, že by kvůli němu zvažovala změnu profese, přestože jinak je s danou profesí spokojená. Náročné jsou pro Nikolu také situace, ve kterých se nelze zavděčit klientům. Ačkoliv si je vědoma toho, že není možné vyjít každému vždy vstříc, a také nepochybuje nutnost dodržovat stanovená pravidla, vztek či nespokojenost dětí je pro ni pokaždé těžké překonat.

Alena si nedovede představit jiné příčiny, které by ji vedly k opuštění profese, než jsou závažné zdravotní komplikace její, anebo členů rodiny. Muselo by se tedy jednat o důvod, který nesouvisí s vychovatelstvím jako takovým, ale pramenil by z potřeb rodiny neslučitelných s tímto povoláním. V tom lze nalézt určitou podobnost s případem Nikoly – obě ženy cítí potřebu nezanedbávat rodinu a v případě nutnosti ji staví na první místo před zaměstnání.

Náročné je pro Alenu loučení s dětmi opouštějícími zařízení a to z toho důvodu, že zde děti zůstávají déle, než by z Alenina pohledu bylo vhodné. Děti a vychovatelé si k sobě vytvoří za dobu pobytu bližší vztah a loučení je pak, především pro děti, nepříjemné. Za „problém“ označuje také to, že nelze předvídat, co které dítě vymyslí, a pro vychovatele je stresující být neustále v pozoru a předvídat, co které dítě provede.

Pavel připouští, že by odchod ze zaměstnání zvažoval v případě, kdy by byl vnějšími okolnostmi nucen přehodnotit své názory a postoje. Opět se nejedná o faktory, které by přímo souvisely s povoláním vychovatele, ale spíše o vnější vlivy, které by více než s pracovní náplní souviseli s legislativní úpravou a zákonnými podmínkami.

Za další možné demotivačními faktory lze označit nevyhovující mezilidské vztahy, a to jak mezi kolegy, tak mezi vychovateli a rodiči klientů. Všichni účastníci v průběhu rozhovorů zdůrazňovali důležitost vstřícného pracovního týmu a vzpomínali na situace, ve kterých se mezi kolegy necítili dobře. Všichni tři účastníci také připouštějí, že nevyhovující pracovní tým byl jedním z faktorů, proč opouštěli předchozí zaměstnání.

Odpověď na poslední výzkumnou otázku (*Jaké jsou rozdíly mezi očekáváními, se kterými vychovatelé do zaměstnání vstupují a žitou realitou?*) přináší velmi zajímavé zjištění, kterým je skutečnost, že očekávání, se kterými vychovatelé do profese vstupují, se příliš neodchylují od reality. Samozřejmě lze předpokládat, že jedinec nastupuje do nového zaměstnání s určitými obavami, a to zvláště v případě, kdy s pracovním místem zároveň mění i zaměření a stejně tak nezná pravidla fungování konkrétního zařízení. Avšak nikdo ze zúčastněných neprojevoval žádné překvapení, či že by byl zaskočen něčím, co je v diagnostickém ústavu zažíváno a co neočekával.

Závěr

Téma vychovatelství a institucionální výchovy je v české i světové literatuře často zmiňováno, avšak většina dostupných zdrojů se zaměřuje převážně na klienty diagnostických ústavů či na vztah pracovníků ke klientům, již méně zdrojů se zaměřuje na pracovníky a vychovatele jako takové, na jejich pracovní spokojenost a možnosti motivace pracovníků. Zde uváděná diplomová práce vznikla se záměrem zaměřit se právě na vychovatele a jejich motivaci k výkonu povolání. Kladla si ambice porozumět vlivům, které přivádějí jedince do oblasti pomáhajících profesí a k profesi vychovatele, a také vlivům, které vychovatele motivují k setrvání v jejich zaměstnání. Data získaná v rámci výzkumného šetření byla podrobena tematické analýze a její výsledky nám poskytují jednak konkrétní obrazy vychovatelů a jejich životních příběhu, za druhé nám umožňují porovnat realitu s teoretickými předpoklady.

Teoretická východiska jsou popsána v prvních kapitolách práce. Jedná se o charakteristiku pomáhajících profesí a o předpokládané faktory, které vedou k volbě povolání v oblasti pomáhajících profesí a k setrvání v něm, dále o obecné teorie pracovní motivace, které vyjmenovávají mnoho různých faktorů podílejících se na pracovní motivaci. Teoretická část práce také definuje motivaci jako takovou a charakterizuje diagnostické ústavy a jejich fungování.

V závěru práce jsou poskytnuty odpovědi na stanovené výzkumné otázky. Tyto odpovědi jsou obsáhlým porovnáním teoretických předpokladů motivačních faktorů a vlivů, které vnímají účastníci výzkumu ve své vychovatelské praxi jako důležité.

Za limity tohoto výzkumu považují malý výzkumný vzorek a skutečnost, že účastníci byli z velmi malého geografického území. Výsledky šetření nám neposkytují údaje o jejich obecné platnosti, stejně tak jejich platnost nelze rozšířit na území za hranicí České republiky. Takové ambice si však výzkum nekladl. Naopak usiloval o hlubší poznání motivačních faktorů, které je možné právě díky menšímu výzkumnému vzorku a naopak hlubší analýze.

Dalším vývojem výzkumu by mohlo být právě ověření širší platnosti získaných dat, případně by výzkum mohl vyústit ve vznik různých motivačních a vzdělávacích programů cílících nejen na vychovatele diagnostických ústavů a uspokojování jejich pracovních potřeb, ale také na jejich zaměstnavatele tak, aby jim přibližovaly potřeby zaměstnanců.

Seznam použitých informačních zdrojů

- Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchange. In *Advances in experimental social psychology*, (2), 267-299. Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60108-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60108-2)
- Alderfer, C. P. (1977). A Critique of Salancik and Pfeffer's Examination of Need-Satisfaction Theories. *Administrative Science Quarterly*, 22(4), 658–669. <https://doi.org/10.2307/2392407>
- Ambrožová, M. (2016). *Analýza systému motivace a stimulace z hlediska věku pracovníků*. [Diplomová práce, Masarykova Univerzita]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/v5enc/DP_verejna.pdf
- Armstrong, M. (1999). *Personální management*. Praha: Grada.
- Armstrong, M. (2007). *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy*. Praha: Grada.
- Balcar, K. (1991). *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Chrudim: Mach.
- Bedrnová, E., & Nový, I. (2007). *Psychologie a sociologie řízení*. Praha: Management Press.
- Beranová, L. (2010). *Osobnostní předpoklady a motivace pro výkon pomáhajících profesí*. [Diplomová práce, Univerzita Palackého v Olomouci]. Dostupné z: https://theses.cz/id/r7jcht/L_BERANOVA_PSYCHOLOGIE_2010-11.pdf
- Berridge, K. C. (2004). Motivation concepts in behavioral neuroscience. *Physiology & behavior*, 81(2), 179-209. <https://doi.org/10.1016/j.physbeh.2004.02.004>
- Bierhoff, H. W. (2002). *Prosocial behaviour*. New York: Psychology Press.
- Blatný, M. (2010). *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada.
- Blažej, A. (2017). Rozvoj vnitřní motivace ke sportování u dětí školního věku se zaměřením na pozitivní prožitky. *Studia sportiva*, 11(2), 116. <https://doi.org/10.5817/StS2017-2-12>
- Bočková, K. (2019). *Vztahy a postoje adolescentů umístěných v diagnostickém ústavu k formálním autoritám*. [Bakalářská práce, Univerzita Karlova]. Digitální repozitář Univerzity Karlovy. <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/111749>
- Bureš, Z. (1981). *Psychologie práce a její užití*. Praha: Práce.
- Burke, R. J. (2010). Flow, Work Satisfaction and Psychological Well-Being at the Workplace. *IUP Journal of Soft Skills*, 4(1/2), 37-48.

- Burke, R. J., Moodie, S., Dolan, S. L., & Fiksenbaum, L. (2012). Job demands, social support, work satisfaction and psychological well-being among nurses in Spain. *ESADE Business School Research Paper*, (233). <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2117051>
- Cannon, W. B. (1929). Organization for physiological homeostasis. *Physiological reviews*, 9(3), 399-431. <https://doi.org/10.1152/physrev.1929.9.3.399>
- Čermák, I. (2002). *Myslet narativně (kvalitativní výzkum 'on the road')*. Brno: Nakladatelství Albert.
- Dosoudil, P. (2012). Má profese: vychovatel. Dva pohledy na roli vychovatele v zařízení institucionální výchovy. In Pacnerová, H., & Zelenda Kupcová, A. (Eds.). *Vybraná témata vychovatelské praxe. Inspirace pro vychovatele v zařízeních ústavní a ochranné výchovy*. (s. 25-38) Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. https://www.nuv.cz/uploads/pracoviste_pro_certifikace/Vybrana_temata_vychovatelske_praxe_sbornik.pdf
- Ferjenčík, J. (2010). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál.
- Forsyth, P. (2000). *Jak motivovat lidi*. Praha: Computer Press.
- Freud, S. (1969a). *Vybrané spisy I*. Praha: Avicenum.
- Freud, S. (1969b). *Vybrané spisy II-III*. Praha: Avicenum.
- Gagné, M. (2014). *The Oxford handbook of work engagement, motivation, and self-determination theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Gagné, M., Forest, J., Gilbert, M. H., Aubé, C., Morin, E., & Malorni, A. (2010). The motivation at work scale: Validation evidence in two languages. *Educational and psychological measurement*, 70(4), 628-646. <https://doi.org/10.1177/0013164409355698>
- Gannon, D., & Boguszak, A. (2013). Douglas McGregor's theory x and theory y. *CRIS-Bulletin of the Centre for Research and Interdisciplinary Study*, 2, 85-93. <http://archive.sciendo.com/CRIS/cris.2013.2013.issue-2/cris-2013-0012/cris-2013-0012.pdf>
- Hartl, P. & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.

- Homola, M. (1977). *Motivace lidského chování*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Hrabal, V., Man, F., & Pavelková, I. (1989). *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Ismail, A., & Razak, M. R. A. (2016). A Study on Job Satisfaction as a Determinant of Job Motivation. *Acta Universitatis Danubius. Œconomica*, 12(3), 30-44. <https://eds-a-ebsohost-com.ezproxy.is.cuni.cz/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=41a277f6-1cf2-4ca3-b1c8-46d30a129970%40sdc-v-sessmgr03>
- Jankovský, J. (2003). *Etika pro pomáhající profese*. Praha: Triton.
- Jirásková, H. (2006). *Pracovní motivace*. [Diplomová práce, Univerzita Karlova]. Digitální repozitář Univerzity Karlovy. <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/3511>.
- Kebza, V., & Šolcová, I. (2003). Syndrom vyhoření. *Praha: Státní zdravotní ústav*, 23. http://www.szu.cz/uploads/documents/czpz/edice/plne_znani/brozury/syndrom_20vyhoreni.pdf
- Kian, T. S., Yusoff, W. F. W., & Rajah, S. (2014). Job satisfaction and motivation: What are the difference among these two. *European Journal of Business and Social Sciences*, 3(2), 94-102. https://www.researchgate.net/profile/Shen-Kian-Tan/publication/262731796_Job_Satisfaction_and_Motivation_What_are_the_Differences_among_these_Two/links/0c960538bd82d0ade3000000/Job-Satisfaction-and-Motivation-What-are-the-Differences-among-these-Two.pdf
- Kocianová, R. (2010). *Personální činnosti a metody personální práce*. Praha: Grada.
- Kopřiva, K. (1997). *Lidský vztah jako součást profese: Psychoterapeutické kapitoly pro sociální, pedagogické a zdravotnické profese*. Praha: Portál.
- Koubek, J. (2015). *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. Praha: Management Press.
- Křeménková, L., & Novotný, J. S. (2010). Profil motivační struktury učitele. *Aktuální otázky pedagogiky, psychologie a výchovného poradenství VI*, 65-73. https://www.researchgate.net/profile/Sebastian-Novotny/publication/215826371_Profil_motivacni_struktury_ucitele/links/0deec51b34bc8b17e1000000/Profil-motivacni-struktury-ucitele.pdf

- Latham, G. P. (2012). *Work Motivation: History, Theory, Research, and Practice*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Latham, G. P., & Locke, E. A. (1979). Goal setting - A motivational technique that works. *Organizational dynamics*, 8(2), 68-80. [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(79\)90032-9](https://doi.org/10.1016/0090-2616(79)90032-9)
- Latham, G., & Locke, E. (1991). A Theory of Goal Setting & Task Performance. *The Academy of Management Review*, 16(04), 212-247. [doi:10.2307/258875](https://doi.org/10.2307/258875)
- Lawler, E. E., & Porter, L. W. (1967). The effect of performance on job satisfaction. *Industrial relations: A journal of Economy and Society*, 7(1), 20-28. https://www.academia.edu/1324247/The_effect_of_performance_on_job_satisfaction?auto=citations&from=cover_page
- Lísková, L. (2018). Motivace zaměstnanců a dobrovolníků. [Diplomová práce, Univerzita Karlova]. Digitální repozitář Univerzity Karlovy. <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/102513>
- Lorenzová, J. (2020). Motivace studentů a absolventů ke studiu oboru sociální pedagogika – mezi osobním rozvojem a službou? *Studia Paedagogica*, 25(1), 79-105. <http://dx.doi.org/10.5817/SP2020-1-4>
- Madsen, K. B. (1972). *Teorie motivace: srovnávací studie moderních teorií motivace*. Praha: Academia.
- Machynska, N., & Derkach, Y. (2019). Professional burnout of teachers: theoretical and practical aspects. *Continuing Professional Education: Theory and Practice*, (2), 28–34. <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2019.2.2834>
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality*. Praha: Harper & Row.
- Maslow, A. H. (2021). *Motivace a osobnost*. Praha: Portál.
- Matoušek, O. (2003). *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál.
- Matoušková, I., & Spurný, J. (2008). Pracovní spokojenost - mnohorozměrný pojem. Brána vzdělání. <http://www.branavzdelani.estranky.cz/clanky/kontakt/kontakt>
- McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*. Princeton: Van Nostrand.
- McClelland, D. C. (1984). *Motives, Personality, and Society: Selected Papers*. New York: Praeger.

- McClelland, D. C. (1987). *Human motivation*. Cambridge: CUP Archive.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Múhlpachr, P. (2001). *Vývoj ústavní péče: filosoficko-historický pohled*. Brno: Masarykova univerzita.
- Nakonečný, M. (1992). *Motivace*. Praha: Management Press.
- Nakonečný, M. (1996). *Motivace lidského chování*. Praha: Academia.
- Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B. L., Loftus, G. R., & Wagenaar, W. A. (2012). *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Praha: Portál.
- Pacnerová, H., & Zelenda Kupcová, A. (Eds.). (2012). *Vybraná témata vychovatelské praxe. Inspirace pro vychovatele v zařízeních ústavní a ochranné výchovy*. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.
https://www.nuv.cz/uploads/pracoviste_pro_certifikace/Vybrana_temata_vychovatelske_praxe_sbornik.pdf
- Pardee, R. L. (1990). Motivation Theories of Maslow, Herzberg, McGregor & McClelland. A Literature Review of Selected Theories Dealing with Job Satisfaction and Motivation.
<https://eric.ed.gov/?id=ed316767>
- Pritchard, R. D. (1969). Equity Theory: A Review and Critique. *Organizational Behavior and Human Performance*, 4(2), 176-211. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(69\)90005-1](https://doi.org/10.1016/0030-5073(69)90005-1)
- Provazník, V., & Komárková, R. (1996). *Motivace pracovního jednání*. Praha: Vysoká škola ekonomická.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Ryan, M. R., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X9991020>
- Rymeš, M. (2003). In Štikar, J. *Psychologie ve světě práce*. Praha: Karolinum.
- Říčan, P. (2010). *Psychologie osobnosti: Obor v pohybu*. Praha: Grada.
- Schmidbauer, W. (2008). *Syndrom pomocníka*. Praha: Portál.

- Skinner, B. F. (1965). *Science and human behavior*. New York: Simon and Schuster.
- Smetáčková, I., & Francová, V. (2020). Souvislosti mezi vnímanou kvalitou vztahů v pedagogických sborech a syndromem vyhoření u vyučujících základních škol. *Studia Paedagogica*, 25(1), 9-32. <http://dx.doi.org/10.5817/SP2020-1-1>
- Stankowski, A. (2004). Nástin problematiky etopedie a sociální patologie. In Pacnerová, H., & Zelenda Kupcová, A. (Eds.). *Vybraná témata výchovatelské praxe. Inspirace pro vychovatele v zařízeních ústavní a ochranné výchovy*. (s. 25) Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. https://www.nuv.cz/uploads/pracoviste_pro_certifikace/Vybrana_temata_vychovatelске_praxe_sbornik.pdf
- Steers, R. M., & Porter, L. W. (1987). *Motivation and work behavior*. New York: McGraw-Hill.
- Strauss, A., & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu*. Brno: Sdružení Podané ruce. https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/627059/mod_folder/content/0/STRAUSS_A_CORBINO_VA_J-Z%C3%A1klady%20kvalitativn%C3%ADho%20v%C3%BDzkumu-1.pdf?forcedownload=1
- Štikar, J. (2003). *Psychologie ve světě práce*. Praha: Karolinum.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.
- Tietjen, M. A., & Myers, R. M. (1998). Motivation and job satisfaction. *Management Decision*, 36(4), 226-231. Dostupné z: <https://www-proquest-com.ezproxy.is.cuni.cz/docview/1416109409?pq-origsite=primo>
[doi:10.1108/00251749810211027](https://doi.org/10.1108/00251749810211027)
- Tosi, H. L. (1991). A Theory of Goal Setting and Task Performance. *Academy of Management Review*, 16(2), 480-483. Dostupné z: <https://doi.org/10.5465/AMR.1991.4278976>
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational psychologist*, 41(1), 19-31. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4101_4

Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York: John Wiley.

Vyhláška č. 60/2006 Sb. Vyhláška o postupu při zjišťování psychické způsobilosti pedagogických pracovníků školských zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a školských zařízení pro preventivně výchovnou péči a o podrobnostech o školení osob žádajících o akreditaci k oprávnění zjišťovat psychickou způsobilost (vyhláška o psychické způsobilosti pedagogických pracovníků).

Vyhláška č. 505/2006 Sb. Vyhláška, kterou se provádějí některá ustanovení zákona o sociálních službách.

Zákon č. 89/2012 Sb. Zákon občanský zákoník.

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

Zákon č. 333/2012 Sb. Zákon, 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, ve znění pozdějších předpisů, a další související zákony.

Zákon č. 379/2015 Sb. Zákon, kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

Zášková, H., & Kubicová, A. (2008). Prosociální chování u pomáhajících profesí. *Kontakt*, 10(1), 150-158. https://kont.zsf.jcu.cz/artkey/knt-200801-0021_prosocialni-chovani-u-pomahajicich-profesi.php?l=cz

Seznam příloh

Příloha č. 1	Informovaný souhlas s účastí ve výzkumu
Příloha č. 2	Polostrukturovaný rozhovor

Příloha č. 1 – Informovaný souhlas

Informovaný souhlas s účastí ve výzkumu a se zpracováním osobních údajů

Dobrý den,

jmenuji se Kateřina Siváková a jsem studentkou posledního ročníku oboru Psychologie na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. V rámci své diplomové práce jsem se zaměřila na zkoumání pracovní motivace vychovatelů v diagnostických ústavech. Součástí této práce je i empirická část, v rámci které bych ráda získala rozhovory od zástupců tohoto povolání, získané informace bych použila pro porovnání s teoretickými východisky, které v oblasti pracovní motivace předkládá literatura. Cílem, ke kterému rozhovory i celá diplomová práce směřují, je porozumění tomu, které faktory posilují motivaci vychovatelů k výkonu povolání.

Rozhovory s jednotlivými účastníky proběhnou jen na základě informovaného souhlasu a v naprostém soukromí. Každý rozhovor by měl trvat cca 60-90 minut, účastník bude mít možnost volby, zda proběhne naživo v přímém kontaktu nebo online přes jím zvolenou platformu. Respondent má v kterémkoliv okamžiku možnost rozhovor přerušit, ukončit či neodpovědět na některou/é z pokládaných otázek. Každý rozhovor bude v případě souhlasu respondenta nahráván na diktafon a posléze přepsán do psané podoby, aby bylo možné s výpověďmi dále pracovat. Následně budou rozhovory analyzovány, porovnány mezi sebou. Na závěr budou zanalyzovaná data porovnána s teoretickými předpoklady. Veškerá data získaná během rozhovorů budou zcela anonymizována tak, aby nemohlo dojít k identifikaci některého z respondentů ani diagnostického ústavu, ve kterém pracují.

Prohlášení:

Já níže podepsaný/-á potvrzuji, že

- a) jsem se seznámil/-a s informacemi o cílech a průběhu výše popsaného výzkumu;
- b) dobrovolně souhlasím s účastí své osoby v tomto výzkumu;
- c) rozumím tomu, že se mohu kdykoli rozhodnout ve své účasti na výzkumu nepokračovat;

d) jsem srozuměn s tím, že jakékoliv užití a zveřejnění dat a výstupů vzešlých z výzkumu nezakládá můj nárok na jakoukoliv odměnu či náhradu, tzn. že veškerá oprávnění k užití a zveřejnění dat a výstupů vzešlých z výzkumu poskytují bezúplatně.

Zároveň prohlašuji, že

- a) souhlasím se zveřejněním anonymizovaných dat a výstupů vzešlých z výzkumu a s jejich dalším využitím;
 - b) souhlasím se zpracováním a uchováním osobních a citlivých údajů v rozsahu v tomto informovaném souhlasu, a to pro účely zpracování dat vzešlých z výzkumu; a s tím, že tyto osobní údaje mohou být poskytnuty subjektům oprávněným k výkonu kontroly projektu, v jehož rámci je výzkum realizován;
 - c) jsem seznámen/-a se svými právy týkajícími se přístupu k informacím a jejich ochraně podle § 12 a § 21 zákona č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, tedy že mohu požádat o informaci o zpracování mých osobních a citlivých údajů a jsem oprávněn/-a ji dostat a že mohu požádat o opravu nepřesných osobních údajů, doplnění osobních údajů, jejich blokaci a likvidaci.
- Výše uvedená svolení a souhlasy poskytují dobrovolně na dobu neurčitou až do odvolání a zavazují se je neodvolat bez závažného důvodu spočívajícího v podstatné změně okolností.
 - Vše výše uvedené se řídí zákony České republiky, s výjimkou tzv. kolizních norem, a bude v souladu s nimi vykládáno.

Dne:

Podpis:

Příloha č. 2 – Polostrukturovaný rozhovor

Polostrukturovaný rozhovor

Obecné informace:

- Jak dlouho v DÚ pracujete?
- Jaké vzdělání a další podmínky jste musel splnit k získání tohoto zaměstnání?
- Jaká je vaše dosavadní praxe?

Vstup do zaměstnání:

- Dokážete si vzpomenout na očekávání, se kterými jste do zaměstnání přicházel?
- Naplnila se či nikoliv?
- Jaké byly Vaše počáteční dojmy ze zaměstnání?
- Řekl byste, že jste se svým zaměstnáním spokojený?

Vztahy:

- V čem vidíte největší obtíže, co je naopak pozitivní u klientů?
- Jak hodnotíte své nadřízené? V čem vidíte největší obtíže a co je naopak pozitivní u zaměstnavatele?
- Jak hodnotíte vztahy s kolegy na pracovišti? V čem vidíte největší obtíže, co je naopak pozitivní u kolegů?
- Jak se cítíte v pracovním kolektivu zde? Jak byste ho charakterizoval?

Pracovní doba a náplň, pracovní povinnosti:

- Vyhovuje Vám pracovní doba?
- Mohl byste mi popsat váš pracovní den?
- Odpovídá pracovní náplň vašim kompetencím (ve smyslu schopností)?
- Cítíte, že máte v práci potřebnou míru autonomie nebo byste ocenil větší volnost?
- Odpovídá pracovní náplň Vaší kvalifikaci (ve smyslu dosaženého vzdělání)?

Hodnocení:

- Považujete finanční ohodnocení své práce za adekvátní?
- Dostává se Vám v práci nehmotné zpětné vazby – pochvala/pokárání?
- Jaké benefity byste v práci uvítal nebo jaké současné nejvíce oceňujete?
- Máte v zaměstnání možnost kariérního postupu?
- Máte ve svém zaměstnání pocit spravedlnosti v přístupu vedení k zaměstnancům?

Zaměstnání a sebepojetí:

- Jaké důvody by Vás vedly ke změně zaměstnání?
- Jak důležitou roli hraje zaměstnání ve Vašem životě?
- Cítíte se být součástí diagnostického ústavu?
- Vnímáte svoji práci spíše jako povinnost nebo více jako něco, co vás naplňuje?
- Dokážete pojmenovat, co je pro Vás nejdůležitější, abyste se cítil motivovaný k práci?