

Postoj vychovatelek v dětském domově ke školní přípravě

Monika Šenkeříková

Bakalářská práce
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2023/2024

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Monika Šenkeříková**
Osobní číslo: **H21662**
Studijní program: **B0111A190011 Sociální pedagogika**
Forma studia: **Kombinovaná**
Téma práce: **Postoj vychovatelek v dětském domově ke školní přípravě**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti specifik vývoje, výchovy a vzdělávání v dětských domovech.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

Seznam doporučené literatury:

- BENDL, Stanislav, 2015. Vychovatelství, učebnice teoretických základů oboru. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4248-9.
- CHRÁSKA, Miroslav, 2016. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.
- NĚMEC, Jiří a Věra VOJTKOVÁ, 2009. Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5033-4.
- PAVELKOVÁ, Isabella, 2002. Motivace žáků k učení: perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. ISBN 80-7290-092-7.
- TRNKOVÁ, Lucie, 2018. Náhradní péče o dítě. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7552-864-3.

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Hana Včelařová, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **10. ledna 2024**
Termín odevzdání bakalářské práce: **26. dubna 2024**



Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 10. ledna 2024

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně
23.4.2024

.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídně k vyšší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zaměřuje na téma Postoj vychovatelek v dětském domově ke školní přípravě a je rozdělena do teoretické a praktické části.

Teoretická část je věnována charakteristice, historii, funkcím, obsazenosti, počtu a v neposlední řadě legislativě dětského domova. Dále popisuje potřeby dítěte, vývoj od předškolního věku až po dospívání. V poslední kapitole teoretické části se zaměříme na vychovatele, jejich roli, osobnost, činnosti, kvalifikaci v dětském domově a také na vymezení pojmů *postoj a školní příprava*. Téma je propojeno se sociální pedagogikou.

Praktická část se zabývá kvantitativním výzkumem, který byl proveden prostřednictvím dotazníků a rozpracováním, vyhodnocením a analýzou odpovědí respondentů v dotazníku.

Klíčová slova: dětský domov, dítě, školní příprava, ústavní výchova, vychovatel

ABSTRACT

The bachelor's thesis focuses on the topic of the Attitude of educators in the children's home towards school preparation and is divided into a theoretical and practical part.

The theoretical part is devoted to the characteristics, history, functions, occupation, quantity and last but not least the legislation of the children's home. It also describes the child's needs, development from preschool age to adolescence. In the last chapter of the theoretical part we will focus on educators, their role, personality activities, qualifications in the children's home, as well as the definition of the terms *attitude and school preparation*. This topic is connected to social pedagogy.

The practical part deals with quantitative research which was carried out through questionnaires and elaboration of the respondents' answers in the questionnaire.

Keywords: child, children's home, educator, institutional care, school preparation

Děkuji PhDr. Haně Včelařové, Ph.D., za odborné vedení bakalářské práce. Také děkuji respondentům, kteří vřele vyplnili dotazník!

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	9
I TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 CHARAKTERISTIKA DĚTSKÝCH DOMOVŮ A PROFIL VYCHOVATELE.....	11
1.1 CHARAKTERISTIKA A HISTORIE DĚTSKÝCH DOMOVŮ.....	11
1.2 DĚTSKÉ DOMOVY V ČR.....	12
1.3 FUNKCE DĚTSKÉHO DOMOVA	13
1.4 OBSAZENOST DĚTSKÝCH DOMOVŮ	14
1.5 POČET DĚTSKÝCH DOMOVŮ U NÁS A JEJICH KAPACITA	15
1.6 ROLE VYCHOVATELE.....	17
1.7 OSOBNOST VYCHOVATELE	18
1.8 KVALIFIKACE VYCHOVATELE.....	19
1.9 ČINNOSTI VYCHOVATELE	19
1.10 LEGISLATIVA DĚTSKÉHO DOMOVA	21
1.10.1 Nejdůležitější právní předpisy.....	22
1.10.2 Základní právní normy, kterými se řídí činnost dětských domovů.....	22
1.10.3 Další předpisy, které souvisejí s problematikou dětských domovů	22
2 VYBRANÁ VÝVOJOVÁ OBDOBÍ DĚTÍ Z HLEDISKA NÁROKŮ ŠKOLNÍ PŘÍPRAVY.....	24
2.1 ZÁKLADNÍ POTŘEBY	24
2.2 PŘEDŠKOLNÍ OBDOBÍ.....	26
2.3 ŠKOLNÍ VĚK.....	27
2.3.1 Raný školní věk.....	28
2.3.2 Střední školní věk.....	29
2.3.3 Starší školní věk	29
2.4 DOSPÍVÁNÍ	31
3 OBLAST ŠKOLNÍ PŘÍPRAVY A POSTOJŮ	33
3.1 ŠKOLNÍ PŘÍPRAVA JAKO PODNĚT K SAMOSTUDIU.....	33
3.2 POSTOJ, JEHO FUNKCE A SLOŽKY	34
3.2.1 Složky postojů.....	35
II PRAKTICKÁ ČÁST	36
4 VÝZKUMNÁ ČÁST	37
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	37
4.2 CÍL VÝZKUMU	37
4.2.1 Dílčí cíle výzkumu	37

4.3	OTÁZKY VÝZKUMU	40
4.4	VÝZKUMNÝ SOUBOR A ZPŮSOB VÝBĚRU	40
4.5	METODA SBĚRU DAT	41
5	ANALÝZA VÝZKUMU	42
5.1	ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT.....	42
6	SHRNUTÍ.....	67
	ZÁVĚR	69
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	70
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	72
	SEZNAM OBRÁZKŮ	73
	SEZNAM TABULEK.....	75

ÚVOD

*„Dům vytvoříš rukama. Domov jedině srdcem.“
(Petr Casanova, Protože)*

Tématem bakalářské práce je Postoj vychovatelek v dětském domově ke školní přípravě. V práci se zaměříme na základní pojmy, které jsou spojené s fungováním dětských domovů s důrazem na jejich charakteristiku, specifikaci. Představíme si historii, obsazenost a početnost u nás, v České republice.

Další část se věnuje významu práce vychovatelů v těchto zařízeních. Shrneme si jejich roli, osobnostní charakteristiku, činnosti a požadované kvalifikace a zároveň je nutno si zdůraznit jejich klíčový úkol, který spočívá v podpoře a vedení dětí, poskytnutí péče, emocionální podpory a vzdělání. Je důležité nepřehlédnout právní předpisy, normy a další dokumenty, které souvisí s touto problematikou, podle kterých se řídí celá činnost dětských domovů.

V další kapitole se zaměříme na základní potřeby každého jedince a vymežíme si konkrétní věková období dětí, které úzce souvisí právě se školní přípravou, abychom lépe porozuměli vývoji dětí a potřebám, se kterými se vychovatelé denně setkávají. Je také důležité uvést, jak toto téma souvisí se sociální pedagogikou a vytvořit jasný pohled na pojmy: školní příprava a postoj, které jsou v této práci klíčové.

Praktická část bakalářské práce navazuje na teoretickou část. Jejím hlavním cílem je zjistit, zda a v jaké míře se mění postoj vychovatele v dětském domově ke školní přípravě. Zabývá se kvantitativním výzkumem, který je zaměřen na postoj vychovatelů ke školní přípravě a je rozdělen na složky postoje. V neposlední řadě výsledky výzkumu analyzujeme a shrneme.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 CHARAKTERISTIKA DĚTSKÝCH DOMOVŮ A PROFIL VYCHOVATELE

V první kapitole si představíme základní, ale důležité pojmy této bakalářské práce. Budeme se zabývat obecnými složkami, které nám blíže představí, jak fungují dětské domovy. Hned na začátku si krátce představíme charakteristiky dětských domovů a také jak je to u nás, v České republice. Dále se zde dočtete o historii a funkcích dětského domova, obsazenosti, počtu a kapacitě u nás. Tato kapitola se také zaměřuje na různé aspekty práce vychovatelů. Nastíníme si, jaká je role vychovatele, jeho osobnost, činnost a kvalifikace. Vychovatelé hrají klíčový úkol v podpoře a vedení dětí, v jejich rozvoji, v poskytnutí nejen základní péče, ale taky emocionální podpory a vzdělání. V neposlední řadě si představíme důležité právní předpisy, normy, kterými se řídí činnost dětského domova a další předpisy, které souvisí s touto problematikou.

1.1 Charakteristika a historie dětských domovů

Dětský domov je zásadní instituce pro děti v náročných životních situacích. Tato zařízení by měla poskytovat bezpečné a podpůrné prostředí pro děti, které se ocitly v jedné z nejtěžších situacích, jako je opuštění, zneužívání nebo zanedbávání. Dětské domovy tak slouží dětem jako bezpečná útočiště, v kterém se mohou konečně vymanit ze své nepříznivé životní situace a získat péči, podporu a vzdělání, které jsou velmi potřebné pro růst a vývoj.

Podle zákona (Zákon č. 109/2002 Sb.) dětský domov pečuje o děti podle individuálních potřeb a ve vztahu k dětem plní úkoly-zejména výchovné, vzdělávací a sociální. Do dětského domova jsou umísťovány děti ve věku od 3 do 18 let. Hlavním účelem dětského domova je zajistit péči dětem s nařízenou ústavní výchovou, které nemají závažné poruchy chování. Mohou zde být i nezletilé matky s dětmi. Děti se vzdělávají v běžných školách (nejsou součástí dětského domova). V dětských domovech je základní organizační jednotkou výchovné nebo rodinné skupiny. Rodinné skupiny tvoří většinou 6 až 8 dětí, skupina je tvořená dětmi různého věku i pohlaví. Sourozenci se řadí do stejné rodinné skupiny, ve výjimečných případech jsou řazeni do různých skupin, většinou z důvodu výchovných problémů (Zákon č. 109/2002 Sb.)

Dětské domovy pečují o děti, které nemají závažné problémy s chováním, o ty, které se nemohou, nechtějí, nedokážou starat rodiče nebo jiné osoby zodpovědné za výchovu. Rodiny těchto dětí mohou být ve výkonu trestu, mentálně postižení, žít v extrémní chudobě nebo se

u nich projevují sociálně patologické jevy (alkoholismus, agresivita, drogová závislost apod.). Sirotci jsou výjimečný případ (Bendl et al., 2015).

Historie vývoje dětských domovů sahá do minulosti a odráží změny v přístupu společnosti k otázce péče o opuštěné a ohrožené děti. Dnešní dětské domovy jsou výchovná zařízení, avšak v minulosti to byly spíše sociální zařízení. O péči dětí se nestaral stát, jak je tomu dnes, ale církve nebo různé charitativní organizace.

Již od středověku můžeme sledovat vývoj ústavní péče, která byla zajišťována církví a nebyla nijak specializovaná. V druhé polovině 19. století vznikají specializované ústavy v našich podmínkách (Sekera, 2009). Předchůdci dětských domovů včetně sirotčinců, útulků a později spolkových ústavů, byly spravovány charitou a později převzaly jejich zřizování obce. Koncept dětských domovů začal nabývat na významu v období první světové války, kdy se staly součástí okresní péče o mládež. Postupně se začala budovat síť okresních dětských domovů. V roce 1949 došlo k významnému přelomu v oblasti ústavní výchovy, což zahrnovalo nejen zlepšení materiálního vybavení zařízení, ale také zlepšení sociálních a personálních podmínek (Sekera, 2009).

1.2 Dětské domovy v ČR

V České republice máme síť dětských domovů, které poskytují péči a podporu dětem, které se nachází v obtížné životní situaci. Všechny dětské domovy mají stejný cíl, a to zajistit dětem stabilní a bezpečné zázemí. V důsledku dlouhého vývoje panuje v domovech velmi rodinné prostředí, které samozřejmě nenahradí rodinu, ale snaží se tomu co nejvíce přiblížit.

U nás, v České republice, je aktuálně 138 dětských domovů - 128 dětských domovů je zřízeno krajem, 3 jsou zřízeny církví a 6 domovů je zřízeno privátním sektorem (StatIS, 2023). Všechna zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy mají povinnost spolupracovat s rodinou a s Orgánem sociálně-právní ochrany dětí v souladu s individuálním plánem ochrany dítěte. Děti jsou v dětském domově na základě soudního rozhodnutí. Dětský domov dětem poskytuje plné zaopatření. Patří tam: ubytování, stravování, ošacení. Náklady na zdravotní služby, mezi které patří léky a zdravotnické prostředky, které nejsou hrazeny ze zdravotního pojištění, avšak žádná z těchto zdravotních služeb není hrazena, pokud byla vyžádána zákonným zástupcem dítěte. Dále pak učební potřeby a pomůcky, nezbytně nutné náklady na vzdělávání a doprava do školy. Děti dostávají kapesné, osobní dary a v plnoletosti mohou využít věcnou pomoc při odchodu ze zařízení (Bendl et al., 2016).

V dětském domově jsou děti umístěny na základě rozhodnutí soudu, předběžného opatření nebo nařízení týkajícího se ústavní výchovy od 3 do 18 let, a v některých případech až do 26 let, pokud se jedná o přípravu na budoucí povolání. Do věku 18 let je dítě umístěno v zařízení na základě soudního rozhodnutí, po dovršení plnoletosti je to na základě domluvy mezi klientem a zařízením. Díky novelizaci zákona o sociálně-právní ochraně dětí byla časově omezena délka ústavní výchovy, která nyní může trvat maximálně tři roky. Prodloužení doby je možné v případě, že důvody pro pokračování v ústavní výchově stále přetrvávají. Soud rozhoduje o prodloužení a musí o něj být požádáno před uplynutím tří let od nařízení (Bendl et al., 2015). Důležitý je i provoz dětského domova, kam zařadíme vhodné prostorové podmínky, které zahrnují obývací pokoj, pokoj dětí, pokoj pro vychovatele, sociální zařízení a kuchyňka. Také vnitřní vybavení, které tvoří úložný nábytek pro oblečení, obuv, knihy a hračky, z nábytku samozřejmě sedací pohovky, psací stůl s židlí, klasické vybavení kuchyně s jídelním stolem. Do materiálních podmínek zařadíme hlavně prádlo, obuv, oblečení. Dále pak běžně dostupné elektrické přístroje do domácnosti, vzdělávací materiály, audiovizuální a výpočetní technika, sportovní a turistické vybavení na rekreaci a cestování (Vyhláška č.438/2006 Sb.).

1.3 Funkce dětského domova

Mezi funkce dětského domova patří široké spektrum úkolů a povinností, jejichž cílem je poskytnout podporu, péči a ochranu dětem, které zrovna prožívají obtížnou životní situaci. Je taky důležité dát dětem najevo pocit bezpečí, oporu a jistotu, protože tyto děti přichází z míst, kde pravděpodobně neměli ani jedno z toho.

Hlavní funkcí dětského domova je děti připravit na reálný a samostatný život, který je čeká po opuštění domova. Vychovatelé by měli děti vést k tomu, aby se snadno zapojili do školy, práce, ale také do společnosti a do následné rodiny. Aby vše fungovalo, jak má, tak se musí každý dětský domov řídit zákonem a mít zpracovaný vnitřní řád, který vypracovává ředitel dětského domova. S vnitřním řádem musí seznámit všechny zaměstnance a taky všechny děti, samozřejmě by měl být obecně k dispozici pro všechny, kteří mají zájem ho přečíst (Jak to v děčáku chodí, 2013)

Hlavní funkce dětského domova jde, dle Matouška, shrnout do tří bodů (Matoušek, 1999)

- Podpora a péče
- Léčba, výchova a resocializace

➤ Omezení, vyloučení, represe

Dětský domov se stará o děti podle individuálních potřeb a snaží se především zajistit výchovný, sociální a vzdělávací rozvoj. Vzdělávání probíhá ve školách, které nejsou součástí dětských domovů (Bendl et al., 2015). Dětský domov plní komplexní roli ve vzdělávání, výchově, sociální podpoře, péči o zdraví a prevenci. Jeho výchovná činnost je zaměřena mimo výuku, tedy před odchodem do školy a po návratu ze školy. Zvláštní důraz se klade na přípravu žáků základních a středních škol-na výuku, protože mnoho dětí přichází s významnými mezerami ve znalostech a potřebují podporu při učení. Práce vychovatele v této oblasti je proto velice náročná. Podobně je to i s rozvojem sebeobslužných dovedností, kde se často musí teprve začít budovat základní hygienické návyky nebo odstranit ty špatné zvyky, včetně osobní hygieny, péče o vlastní věci, udržování pořádku v osobních i společných prostorech. Důležitou součástí výchovy mimo školní výuku je také pedagogické řízení volného času. Je klíčové poskytnout dětem možnosti odpočinku, pohybové aktivity, vhodnou zábavu a podpořit rozvoj v jejich zájmech. To všechno se děje prostřednictvím pravidelných i nepravidelných organizovaných i spontánních, individuálních, skupinových i hromadných aktivit (Bendl et al., 2015)

1.4 Obsazenost dětských domovů

Obsazenost dětských domovů je pro nás klíčový ukazatel, podle kterého vidíme míru využití zařízení pro děti, které se ocitly v těžké životní situaci. S vyšší obsazeností počítáme i s vyšším počtem dětí, které péči potřebují a s tím i nárůst sociálních problémů, které vedou k oddělení právě těchto dětí od jejich biologických rodin.

Tabulka 1 Obsazenost dětských domovů

Území	Počet dětí
Hlavní město Praha	141
Středočeský kraj	473
Jihočeský kraj	275
Plzeňský kraj	257
Karlovarský kraj	194
Ústecký kraj	725

Liberecký kraj	192
Královohradecký kraj	212
Pardubický kraj	146
Kraj Vysočina	239
Jihomoravský kraj	280
Olomoucký kraj	310
Zlínský kraj	232
Moravskoslezský kraj	585
Celkem	4261 dětí

Zdroj: (StatIS, 2023)

Počet dětí v dětském domově v ČR podle MŠMT 2023

V dětských domovech v České republice je dohromady umístěno 4261 dětí. Je jasné, že počty dětí se stále mění, děti přichází a odchází. Nejvíce dětí je umístěno v Ústeckém kraji, kde máme počet 725 dětí, poté následuje Moravskoslezský kraj, kde počet dětí činí 585. U obou krajů je nejvyšší počet nezaměstnanosti v České republice. Moravskoslezský kraj má 5.45 % nezaměstnanosti a Ústecký 6,04 % (Český statistický úřad, 2024), což bude jedním z důvodů, proč je v těchto krajích největší počet umístěných dětí v dětských domovech. Naopak nejméně dětí je umístěno v Praze, kde je pouze 141 dětí (zde je nejnižší procento nezaměstnanosti) a v Pardubickém kraji, kde je 146 dětí. Celkově je rozložení dětí v dětských domovech poměrně vyrovnané napříč jednotlivými kraji České republiky.

1.5 Počet dětských domovů u nás a jejich kapacita

Počet dětských domovů a jejich kapacita jsou taky klíčové faktory, které nám odráží potřebu a dostupnost péče pro děti. Máme zde řadu dětských domovů, které dětem poskytují náhradní péči. Kapacita těchto zařízení se odlišuje v závislosti na jejich velikosti, specializaci, vybavení. Je také důležité dbát na to, aby kapacita dětských domovů byla v souladu s potřebami a standardy, kvůli zajištění bezpečného a podpůrného prostředí pro rozvoj každého dítěte.

Tabulka 2 Počet dětských domovů u nás a jejich kapacita

Území	Počet zařízení	Lůžková kapacita
Hlavní město Praha	4	159
Středočeský kraj	17	580
Jihočeský kraj	9	316
Plzeňský kraj	7	294
Karlovarský kraj	3	212
Ústecký kraj	17	771
Liberecký kraj	7	230
Královehradecký kraj	7	241
Pardubický kraj	6	176
Kraj Vysočina	9	263
Jihomoravský kraj	11	330
Olomoucký kraj	11	376
Zlínský kraj	12	273
Moravskoslezský kraj	18	669
Celkem	138	4890

Zdroj:(StatIS, 2023)

Počet zařízení a lůžková kapacita v dětských domovech v ČR podle MŠMT 2023

Celkově je v České republice k dispozici 138 zařízení s kapacitou 4890 míst. Nejvíce zařízení se nachází v Moravskoslezském kraji, přesněji 18, a hned za ním následuje ústecký kraj se 17 zařízeními. Oba tyto kraje byly na prvních dvou místech i v obsazenosti a s největší procentuální nezaměstnaností. Nejvyšší lůžkovou kapacitu má opět Ústecký kraj se 771 lůžky, naopak nejnižší kapacitu má Hlavní město Praha, 159 lůžek. Vyšší počet dětí v dětském domově může mít různé důsledky na kvalitě péče, kterou poskytují. Například je obtížnější poskytovat individuální péči každému dítěti, je obtížnější poskytnout širokou škálu aktivit a možností pro děti, s větším počtem dětí je větší pravděpodobnost vzniku konfliktů

mezi dětmi navzájem. Obě tabulky se na pozici s nejvyšším a nejnižším počtem velmi podobně opakují.

Dostupnost zařízení i lůžkové kapacity je poměrně přiměřeně rozložena mezi jednotlivými kraji České republiky.

1.6 Role vychovatele

Vychovatel je dle zákona č. 563/2004/ Sb. pedagogickým pracovníkem.

Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu. Je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnosti školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovně právním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.

Vychovatelé mají klíčový vliv na životy dětí, kterým poskytují podporu, inspiraci a vedení, a proto je jejich role velmi důležitá. Role vychovatele je velice rozmanitá, protože zahrnuje mnoho různých věcí, které vychovatel v dětském domově musí splnit.

V rolích vychovatele v institucích náhradní výchovy se odráží složitost a různorodost jeho úkolů. Jeho práce se pohybuje na velmi rozmanitém spektru, kde na jedné straně dětem do slova utírá nudle, zatímco na druhé straně vede terapeutické nebo spirituální rozhovory s cílem pomoci dětem v jejich osobním růstu. Je důležité si uvědomit, že vychovatel v těchto institucích nenahrazuje rodiče. Jeho role spočívá v organizaci skupinového života, kde se snaží vyvážit skupinové a individuální potřeby dětí. A také v poskytnutí podpory a porozumění dětem při vyrovnání se s minulými a současnými problémy, traumaty. Pokud vychovatelé nedokážou porozumět tomu, co se děje uvnitř dítěte a nerozumí dynamice výchovné skupiny, jejich práce je pouze povrchní. Přípravený vysokoškolský sociální pedagog má přípravu, která mu pomůže vnímat tyto procesy, porozumět jim a cíleně a kompetentně dětem pomáhat a provázet je v jejich životní cestě (Škoviera, 2007).

1.7 Osobnost vychovatele

V této kapitole si uvedeme, jaké osobnostní rysy by měl splňovat vychovatel. Je jisté, že takovou práci nepůjde dělat jedinec, který nemá žádný vztah k dětem, neumí být empatický, nemá přirozenou autoritu. Samozřejmě nemůžeme očekávat, že vychovatel bude splňovat jen ty nejlepší osobnostní vlastnosti, to je nereálné, ale máme pár, které by měl splňovat každý, kdo jde pracovat s dětmi.

Osobnostní rysy, které jsou klíčové pro úspěšné vykonávání pedagogického povolání:

1. Schopnost empatie a vcítění se do prožívání druhých
2. Silné komunikační dovednosti včetně verbálního a neverbálního vyjadřování a schopnost naslouchat
3. Vyvážená míra autority, která umožňuje efektivní vedení druhých
4. Odolnost vůči náročným situacím, schopnost zvládat stres a udržovat stabilitu a klidnost
5. Pozitivní přístup a schopnost udržovat optimismus a i zdravý skeptismus, s důrazem na vyvážené emocionální projevy
6. Otevřený a pozitivní vztah k lidem u všech věkových skupin s opravdovým zájmem o jejich životy a radost ze vzájemného kontaktu (Hájek et al., 2008)

Vychovatelé by měli splňovat velice vysoké požadavky na osobnostní kvality, které vytvářejí až nereálný model ideálního člověka, který oplývá samými pozitivními vlastnostmi. Můžeme tak mluvit o několika oblastech očekávání, které by měl splňovat. Kvalitní vychovatel by měl preferovat tvořivé činnosti před mechanickým plněním úkolů, chce realizovat své vize a potenciál ve všech možných směrech. Očekává se od něj, že bude flexibilně plnit všechny požadavky od sportu po ruční práce, od ekologické po sexuální výchovu, samozřejmě i většinu domácích prací. Také se očekává, že děti v rodinné skupince budou vzorné a pečlivé. Zřizovatel ještě preferuje vychovatele, kteří nemají plné vysokoškolské vzdělání, protože jsou pak levnější pracovní silou. Děti od vychovatele očekávají, že je zaujme a bude jim oporou, avšak nebude ohrožovat jejich pohodlí svými požadavky a nároky. Děti školního věku a dospívající nechtějí, aby byl vychovatel jejich náhradním rodičem (Škoviera, 2007).

„Jaký má tedy vychovatel být? Má být dítěti ideálním představitelem, rodičem, reálným modelem, nebo by mu měl připomínat vlastní rodiče? Má se stát vůdcem skupiny, jejím poradcem, nebo zainteresovaným pozorovatelem? (Škoviera, 2007)“.

1.8 Kvalifikace vychovatele

Pro efektivní a kvalitní vedení práce vychovatele je samozřejmě zásadní jeho kvalifikace, protože zahrnuje široké spektrum znalostí, dovedností a také pak vlastností, které vychovatelé umožní úspěšně pracovat v pedagogickém prostředí a poskytovat tak dětem adekvátní podporu a vedení. Kvalifikace vychovatele je také nezbytná pro dosahování optimálních výsledků při učení či školní přípravě s dětmi, při plnění výchovných cílů a řešení každodenních potíží, se kterými se děti potýkají.

Vychovatelé mohou získat odbornou kvalifikaci těmito způsoby (Hájek et al., 2008):

- Vysokoškolským studiem uvedených oborů podle zákona o pedagogických pracovnících nebo studiem sociální pedagogiky
- Vysokoškolským studiem učitelství
- Studiem na vyšší odborné škole se zaměřením na uvedené obory
- Studiem na střední škole ukončeným maturitou se zaměřením na uvedené obory - střední pedagogické školy
- Studiem na střední škole ukončeným maturitou, vyšší odborné škole nebo vysoké škole nepedagogického zaměření doplněné vzděláním v programu celoživotního vzdělávání se zaměřením na uvedené obory

Většina profesí vyžaduje jasné a velmi obdobné odborné kvality, které zahrnují kvalitní odborné vzdělání a schopnost aplikovat tuto znalost při řešení jak běžných, tak i nových problémů (Škoviera, 2007).

1.9 Činnosti vychovatele

Činnosti vychovatele jsou základním pilířem výchovného procesu, který má klíčový vliv na rozvoj a formování osobnosti dítěte. Vychovatel má za úkol, v rámci jeho vzdělávacího prostředí, poskytovat péči, podporu, vedení k individuálnímu rozvoji, sociální integraci a podpořit sebevědomí u dětí. Jeho činnosti jsou opravdu různorodé a zahrnují širokou škálu aktivit, mezi které zařadíme pedagogické, emocionální, sociální a organizační úkoly.

Dle Bendla et al. (Bendl et al., 2015) činnosti vychovatele v zařízeních (školských výchovných a ubytovacích zařízeních) lze rozdělit do několika oblastí:

1. Administrativní činnosti
2. Organizační činnosti

3. Koordinační činnosti
4. Metodické činnosti
5. Diagnostické činnosti
6. Přímá výchovná a vzdělávací činnost

Mezi administrativní činnosti patří například vedení evidence, pedagogické činnosti a hodnocení výsledků dětí. Do organizační činnosti patří plánování a organizování činnosti dětí ve volném čase, organizace režimu příslušného zařízení a kontrolu jejich dodržování, organizování výletů a poznávacích akcí. Koordinační činnosti zahrnují koordinaci činností vychovatelů ve výchovných skupinách. Metodické činnosti zahrnují evaluační nástroje, tvorbu výchovných a vzdělávacích dokumentů (programů a materiálů), vytváření programů integrace a inkluze dětí se speciálními vzdělávacími potřebami k optimalizaci procesu výchovy a vzdělávání v rámci školy a také tvorbu výchovných a vzdělávacích dokumentů. Do diagnostické činnosti patří posuzování individuálních zvláštností a potřeb dětí. Přímá výchovná a vzdělávací činnost zahrnuje podněcování osobního rozvoje dětí prostřednictvím různých aktivit orientovaných na duševní, tělesný, kognitivní, sociální, sportovní, hudební, řemeslný výtvarný a jiný rozvoj, výchovu k hodnotám, toleranci a spolupráci.

Činnosti vychovatele dle Škoviera (Škoviera, 2007)

Mezi činnosti vychovatele náleží příprava na školu a vyučování, což zahrnuje domácí úkoly a procvičování učiva, které pomáhají dětem se více připravit na výuku ve škole. Sebeobslužné činnosti, které jsou spojené s udržováním čistoty prostředí, osobní hygiena a třeba praní, které pomáhají dětem rozvíjet samostatnost a zodpovědnost. Také pak činnosti, které děti aktivně rozvíjejí, jako například: zpěv, výtvarné činnosti, tvořivé hry, tanec a ruční práce, které podporují rozvoj motorických dovedností a kreativitu. Relaxační a zábavné činnosti, mezi které můžeme zařadit poslech hudby, sledování televize, pobyt venku a vycházky, které jsou určeny k odpočinku a zábavě. Společensky prospěšné činnosti, kam náleží práce v areálu zařízení nebo na zahradě, což dětem pomáhá rozvíjet pocit zodpovědnosti a přispívá k celkovému prospěchu dětského domova. Je důležitá také příprava stravy, vaření, pečení, což je velmi důležité pro samostatný život. Vychovatelé také dohlíží na děti při různých akcích nebo také během noční služby, aby dětem zajistili jejich bezpečí a pohodu. Samozřejmě dětem pomáhají s běžnými životními situacemi, jako například doprovod k lékaři, nákupy v obchodech. A v neposlední řadě administrativní činnosti.

1.10 Legislativa dětského domova

Legislativa, která se týká dětských domovů, je základním pilířem ochrany a péče o děti, které se ocitly v náhradní péči státu. Tyto právní předpisy nám definují práva a povinnosti pro personál, instituci a samotné děti.

„Práva a povinnosti dětí s nařízenou ústavní výchovou zákon podobně upravuje. Děti mají zejména:

- Právo na plné přímé zaopatření
- Právo na všestranný rozvoj svých schopností a dovedností
- Právo na respektování své lidské důstojnosti
- Právo na to být umístěný společně se svými sourozenci, pokud tomu nebrání závažné okolnosti ve vývoji a vztazích sourozenců
- Právo na vytváření podmínek pro dosažení vzdělání a pro přípravu na budoucí povolání v souladu se svými schopnostmi, nadáním a potřebami
- Právo na svobodu náboženství
- V neposlední řadě právo udržovat kontakt s osobami odpovědnými za výchovu dítěte a s dalšími blízkými osobami, a to formou korespondence, telefonických hovorů a osobních návštěv (jejich návštěva nemůže být v rámci opatření ve výchově dítěti zakázána)
- Právo na vycházky a návštěvy, jakož i právo na podporu a pomoc po ukončení pobytu v zařízení

Z hlediska svých povinností jsou děti povinny zejména (Trnková, 2018):

- Dodržovat stanovený pořádek a kázeň
- Plnit pokyny a příkazy zaměstnanců zařízení
- Šetrně zacházet se svěřenými věcmi a nepoškozovat cizí majetek
- Dodržovat zásady slušného jednání s osobami, s nimiž přichází dítě do styku
- Udržovat pořádek a čistotu
- Dodržovat předpisy a pokyny k ochraně bezpečnosti a zdraví
- Poskytnout na výzvu ředitele doklady o svých příjmech
- Předat do úschovny předměty ohrožující výchovu, zdraví a bezpečnost, či se podrobit na výzvu vyšetření, zda nejsou ovlivněny alkoholem nebo jinou návykovou látkou.“

1.10.1 Nejdůležitější právní předpisy

- Úmluva o právech dítěte-je to mezinárodní smlouva, která stanovuje politická, občanská, sociální, ekonomické a kulturní práva dětí
- Listina základních práv a svobod-najdeme zde základní práva, jako je právo na život, právo na vzdělání, ochrana lidské důstojnosti, svoboda myšlení, svoboda projevu a náboženského vyznání
- Deklarace práv dítěte-předchůdce Úmluvy o právech dítěte
- Evropská úmluva o výkonu práv dětí-cílem této úmluvy je podpořit práva dětí a ochranu jejich nejlepšího zájmu
- Úmluva č. 182 – je úmluva o zákazu a okamžitých opatřeních k odstranění nejhorších forem dětské práce
- Směrnice o náhradní péči o děti schválená Valným shromážděním OSN pod č. 64/142 – zdůrazňuje důležitost v dodržování přiměřených pravidel a postupů, které zohledňují nezbytnost a vhodnost

1.10.2 Základní právní normy, kterými se řídí činnost dětských domovů

- Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivní výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů
- Vyhláška č. 438/2006 Sb., kterou se upravují podrobnosti výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů

1.10.3 Další předpisy, které souvisejí s problematikou dětských domovů

- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)
- Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně právní ochraně dětí
- Zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník
- Zákon č. 372/2011 Sb., o zdravotních službách a podmínkách jejich poskytování (část týkající se poskytování zdravotnických služeb nezletilým pacientům)
- Zákon č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů

Legislativa dětského domova je velice obsáhlá, je mnoho zákonů a právních norem, které ovlivňují a dotýkají se dětského domova, jeho chodu, problematiky, vychovatelů i dětí. Avšak za klíčový zákon považujeme zákon 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivní výchovné péči ve školských zařízeních, který je v této bakalářské práci vícekrát zmíněný.

2 VYBRANÁ VÝVOJOVÁ OBDOBÍ DĚTÍ Z HLEDISKA NÁROKŮ ŠKOLNÍ PŘÍPRAVY

V následující kapitole si vymezíme základní potřeby, které každý jedinec potřebuje. Dále se zaměříme na různá věková období dítěte, jako je předškolní období, školní období a dospívání. Je důležité vymezit si všechny věková období dítěte, abychom se dokázali blíže seznámit s věkovou úrovní dětí, se kterými vychovatelé pracují.

2.1 Základní potřeby

Zajištění potřeb dítěte je základním pilířem péče o ně, ať už tuto péči poskytuje kdokoli a kdekoli. Optimální naplnění psychických potřeb v dětství má klíčový vliv na formování zdravé osobnosti, která je schopná se v dospělosti starat nezávisle o své potřeby. Nedostatečné uspokojení základních potřeb může negativně ovlivnit celkový vývoj dítěte. Potřeby dítěte se samozřejmě mění s průběhem času a v souladu s aktuálními fázemi vývoje. Nicméně i tak existuje několik trvalých základních potřeb, jejichž plné uspokojení je nezbytné pro neporušený vývoj dítěte. Tyto potřeby lze klasifikovat do různých kategorií, avšak všechny jsou vzájemně propojeny a vzájemně se ovlivňují.

Základní potřeby dítěte dělíme podle jejich vzájemného vztahu a vývojové dynamiky na:

1. Biologické
2. Psychické
3. Sociální
4. Vývojové

Mezi nejdůležitější biologické potřeby patří odpovídající výživa (množství, kvalita) podle věku dítěte, čistota, teplo a světlo. Dostatek adekvátních podnětů pro nervovou soustavu a s tím související pohybový rozvoj, dále pak preventivní a kurativní péči. Do psychických potřeb patří potřeba náležitého přívodu podnětů, což je stimulace v pravý čas, v patřičném množství a kvalitě. Potřeba smysluplnosti světa, čímž se myslí, aby se ze spousty podnětů, které dítě přijímá, staly poznatky a zkušenosti a k tomu je potřeba určitý smysl a řád. Potřeba jistoty je uspokojená především ve vztahu dítěte k dospělému. Výzkumy ukázaly, že dítě potřebuje jistotu v tom, jak dospělý zareaguje v daných situacích, což znamená, že může na základě svých zkušeností reakci dospělého předpokládat. Dále pak potřeba vědomí vlastní identity-vlastního *já*, vlastní společenské hodnoty. Dítě si vytváří představy o sobě samém

podle toho, jak ho lidé přijímají, jak ho oceňují, jak hodnotí jeho projev a co odmítají. Potřeba otevřené budoucnosti, taky jasné životní perspektivy, která dítě motivuje k aktivitě a činorodosti. Uzavřená budoucnost může dítě vést k apatii, beznaději a zoufalství. Do sociálních potřeb patří potřeba bezpečí a lásky, potřeba přijetí dítěte a identifikace s ním a také rozvinutí jeho sil a schopností. Ve vývojových potřebách je důležité si uvědomit, že se potřeby dítěte mění v čase a společně i s jeho růstem, vývojem a zvláštnostmi. V neposlední řadě je také důležitá motivace, která dítě vede k vyhledávání a poznávání nových skutečností, poznatků a činností (Matějček, 2008). Dále můžeme pokládat za velmi důležitou potřebu bezpečnosti, emoční podpory, stálosti, stability a pozitivních vzorů (What Every Child Needs, 2024).

Uspokojování potřeb je také podmíněno konkrétními sociálními okolnostmi. Sociální motivace vychází z potřeb, které vznikají z potřeb společnosti. Potřeba sociálního kontaktu je potřeba setkávat se s ostatními na základě stejných zájmů, potřeba mezilidských vztahů, potřeba pozornosti ostatních na činnostech a událostech jedince. Potřeba navázání pozitivně blízkých vztahů a mít tak pocit bezpečí. Potřeba moci, což je potřeba ovlivnit ostatní jedince a díky tomu si zvýšit vlastní hodnoty. Potřeba chovat se konformně, tato potřeba spočívá v tom, že se jedinec snaží vyhovět požadavkům společnosti, skupiny a přizpůsobit se tak nastaveným hodnotám a vyhnout se tak nechtěnému postihu (Pavelková, 2002)

Vývojové potřeby pak můžeme rozdělit do dalších podskupin a zde najdeme oblasti, které dětem z domova mohou chybět:

Potřeba místa se vyplňuje prostřednictvím citového vztahu mezi rodiči a dítětem, je to potřeba být viděn, proto mají děti potřebu vše ukazovat. Tuto potřebu můžeme také vnímat jako potřebu být ve vlastním těle a doma, což znamená přijetí sebe a vše co je s tím spojeno. Je důležité, že pokud se dítě cítí v sobě jako doma, tak kdekoliv může být doma. Dítě potřebuje i svůj prostor, koutek pro své věci, hračky, knihy. Samozřejmě dítě potřebuje místo v srdci u matky, otce, vychovatele. Jestliže dítě nemá správné zážitky na uspokojení potřeby místa, může se z něj v budoucnu stát člověk, který neví, kde patří, kde má své kořeny. *Potřeba sycení*-tady zajisté můžeme zařadit jídlo a pití, přičemž mají děti pocit plného břicha a z toho pramení i pocit uspokojení. Ale také emoce, které by měly být v dostatečném a přiměřeném měřítku, dítě by mělo být nasyceno láskou, něhou, učením od rodičů a také pozorností. *Potřeba podpory*, která v dětech posiluje sebedůvěru a samostatnost. Je také důležité ji předávat ve správný čas na správném místě. To také v dětech podporuje důvěru, samostatnost a tvořivost. *Potřeba ochrany* dětem zajistí bezpečí, pocit oddělení od útoku a definuje

vnější hranice. Dítě je samozřejmě také chráněno právy lidskými i dětskými. *Potřeba hranic* znamená, že každý jedinec se rodí se silou tvořit a silou ničit, a právě dítě má potřebu zjistit, pomocí zkušeností a prožitků, že tyto síly jsou kontrolovatelné a nejsou nekonečné a všemocné. To znamená, že rodiče umí přijmout jeho jednání, i když se projevuje silou a právě prostřednictvím láskyplného kontaktu se dítě učí ovládat své chování a omezuje nechtěné způsoby chování (Jiráková, 2015).

2.2 Předškolní období

Předškolní období je klíčové v životě dítěte i kvůli nástupu do školy, ale také kvůli rozvoji všech dovedností. Dítě se učí rozvíjet svou kreativitu, interagovat s ostatními, budování důvěry v sebe, nástupem do školy také rozvíjí své myšlení a učí se základním konceptům.

„Jako předškolní označujeme období čtvrtého, pátého a šestého roku života, tedy období, které začíná s koncem batolecího věku a končí nástupem dítěte na základní školu (Labusová, 2014).“

Předškolní období trvá od 3 do 6-7 let. Konec této fáze není určen jen fyzickým věkem ale nástupem do školy. Toto období je označováno jako období iniciativy, dítě chce něco zvládnout, vytvořit a potvrdit své kvality. Pro předškolní věk je charakteristická stabilizace vlastní pozice, představitivost, která pomáhá v poznávání a je přizpůsobena aktuální potřebě, intuitivní uvažování (není však logické). V jeho poznání dítěti pomáhá představitivost, pro předškolní věk je typické intuitivní uvažování, které ještě není regulováno logikou. Dítě své představy přizpůsobuje vlastním možnostem poznání i aktuálními potřebám (Vágnerová & Lisá, 2021). Končeková charakterizovala předškolní věk jako období mateřské školy, sebeuvědomění, ve kterém je důležitá školní zralost, připravenost a způsobilost a končí vstupem do školy. Tento věk je velmi iniciativní a jeho hlavní potřebou je aktivita a sebeprosazení (Končeková-Veselá, 2014; Končeková-Veselá, 2014). Toto období lze také nazvat jako etapa, kdy se pokládají základy sociálního začlenění jedince do společnosti. Je fascinující, s jakou zvědavostí si děti v této fázi budují představy o světě a formují si svůj první názor. Začíná otázkami o vzniku a smyslu světa a končí nejintimnějšími otázkami na vlastní těla. Je to fáze, kterou můžeme charakterizovat jako období nekonečného *PROČ* (Říčan, 2014). Erikson (Vágnerová & Lisá, 2021) toto období nazývá Iniciativa proti vině a označuje to jako fázi iniciativy, kde dětská aktivita začíná být ovlivňována společenskými normami, které určují hodnotu jejich projevů. Díky vlivu výchovy se začínají formovat základy svědomí a

pocit viny. V této fázi dítě rozšiřuje své kontakty mimo rodinu a nabývá různé zkušenosti, které formují jeho sociální postoje a chování.

V sociálních dovednostech u předškolního dítěte vidíme ústup sobeckého chování a také mizí vizuální egocentrismus, dítě zvládne utěšit, půjčit hračku, rozdělit se. Avšak zde stále přetrvává agresivní přístup při řešení problémových situací. Dítě je schopné si uvědomit si vlastní myšlenky, pocity druhých lidí, své přání a záměry. V tomto období si dítě uvědomuje první etické postoje a s tím i co je dobré a co špatné, ale nedokáže rozlišit chtěnou lež a nesprávnou domněnku. Předškolák využívá svědomí jako prostředek pro regulaci sám sebe. Má zálibu v humoru, avšak je pro něj těžké najít vhodnou formu a míru. Je citlivý vůči úspěchu a neúspěchu, což mohou doprovázet přecitlivělé reakce a negativně afektované stavy při selhání. Omezená, ale zlepšující se, kontrola chování a emocí, tvrdohlavost, negativismus, střídání nálad. Dochází také k transformaci dětské patlavosti na lepší výslovnost všech hlásek. Řeč dítěte se rozvíjí do složitějších souvětí a dokáže vyprávět jednoduché příběhy i události. Projevuje zájem o básničky, písničky a čtení pohádek, protože rozumí dialogům v pohádkových příbězích. Mění se i myšlení dítěte-nastupuje schopnost kategorizace, dítě rozlišuje věci podle barvy, velikosti, tvaru. Zvládne vnímat i vystihnout podstatné vlastnosti předmětů a užívat tak správné pojmy a tvořit. Dítě se často nedokáže odpoutat od svého subjektivního pohledu nebo vnímání, což mu ztěžuje schopnost vyvodit správný závěr. V jeho myšlení se mohou také objevovat specifické chyby v úsudku (Thorová, 2015).

2.3 Školní věk

Školní věk můžeme chápat jako období oficiálního vstupu do společnosti, kterou v dětství představuje škola. Erikson (Vágnerová & Lisá, 2021) školní věk vnímá jako fázi snaženlivosti. Dítě se snaží dosáhnout dobrých výsledků, aby potvrdilo své kvality a hodnoty, kterými se uplatňuje a prosazuje. Samozřejmě se dítě snaží vyhnout selhání právě kvůli navazujícímu pocitu méněcennosti. Dítě je v tomto období svědomité, díky rozvíjejícím rozumovým schopnostem, také je otevřeno různým zkušenostem. Sebepojetí dítěte je ovlivněno hodnocením jeho výkonu a také záleží na míře pozitivního hodnocení a pochopení ostatními lidmi. Velký mezník je zkušenost se školou, která zásadně ovlivňuje vývoj dětské osobnosti, to i v oblasti sebehodnocení a další směřování, které z něho vyplývá.

Školní věk, tj. období, kdy dítě chodí do základní školy, lze rozdělit na tři dílčí fáze (Vágnerová & Lisá, 2021)

2.3.1 Raný školní věk

Raný školní věk je období prvních třech let ve škole. Dítě je v tomto věku zvědavé, aktivní, učí se sociálním dovednostem, rozvíjí slovní zásobu, vyvíjí se schopnost soustředění a zlepšuje se paměť. Je to ale také náročné období, z důvodu nástupu do základní školy.

Raný školní věk přetrvává od nástupu do školy až do 9 let dítěte. Velkou charakteristickou změnou je nové sociální postavení, které stimuluje další vývoj dětské osobnosti i další dílčí schopností a dovedností. Děti zvládají základy vzdělání (psaní, čtení a počítání) a i novou sociální roli (Vágnerová & Lisá, 2021). Toto období bývá označováno jako nejradostnější část života, které probíhá na prvním stupni základní školy, kde dítě stráví spoustu času a právě proto, je jeho život zásadně ovlivněn kontaktem s touto institucí. Dítě roste a rozvíjí se ve svých dovednostech a schopnostech. Zdravé dítě si uvědoměle užívá vlastní existence, a pokud mu je nevnutí dospělí, neřeší ani zásadní životní konflikty (Labusová, 2014). Od dítěte je očekáváno, že bude dodržovat školní řád a projevovat disciplínu. Musí se naučit vydržet delší dobu bez rodičů a integrovat se do nového kolektivu vrstevníků, které musí respektovat a umět se přizpůsobit jejich názorům. Dítě musí být na tyto podmínky připravené. Školní způsobilost dítěte je tedy definovaná, pokud dosahuje úrovně tělesné, psychické a společenské tak, aby úspěšně zvládlo všechny požadavky školy (Končerková-Veselá, 2014). Škola rychle otevírá dítěti nové obzory, urychluje jejich rozumový vývoj a učí je novým způsobům myšlení. Do života, který dosud převažoval hrou, vstupuje nyní školní práce a sní i povinnosti. To je náhlý nárůst nároků na disciplínu, kázeň, schopnost odložit uspokojení okamžitých potřeb a snahu i ve chvíli, kdy by dítě dělalo nejraději něco jiného. Současně má školák možnost se uplatnit v mnohem větší skupině než dříve a mnohdy musí vynaložit veškeré úsilí, aby to zvládl a přizpůsobil se. Obecně je mladší školní věk docela klidné a šťastné období ve srovnání s tím, co předcházelo a co bude následovat. Dítě se dostane do školní třídy, kde dostane za úkol zabývat se objektivní a docela neosobní látkou. I když je tělesný vývoj poměrně rychlý, tak převažuje kvantitativní růst a postupné zdokonalení toho, co již existuje. Takže společnost i příroda společně dítěti přispívají k harmonickému rozvoji. Samozřejmě si i teď dítě prochází různými zmatky a těžkostmi (Říčan, 2014). V tomto období děti přichází i na nové sociální dovednosti, mezi které můžeme zařadit například vyjádření empatie, spolupracovat v týmu a také sociální podpora. Jak už víme, nástup do školy je pro dítě velmi silně emočně náročný a může vést k fobii ze školy, nebo se také mohou spustit úzkosti a strachy, učí se skrývat své pocity a nepodléhat impulzivnímu jednání. V komunikaci dítěte se rozrůstá slovní zásoba, protože se v každém předmětu setkává

s novými slovy, pojmy a začínají rozumět sarkasmu, nadsázce a ironii. Myšlení se v tomto věku rozrůstá na konkrétní operace, začíná používat logické myšlení, nepotřebuje tolik názornosti. Ustupuje však fantazie, upřednostní spíše napodobení skutečnosti. V tomto období se velmi výrazně rozvíjí paměť, učí se učit, avšak stále potřebuje pravidla a nedokáže vyhodnotit složitější situace, protože mu chybí odhad a zkušenosti (Thorová, 2015)

2.3.2 Střední školní věk

V tomto období je charakteristické, že se dítě více zajímá o své vrstevníky, hledá si přátele, zjišťuje svou identitu, učí se myslet abstraktněji a logicky, začínají se zajímat o své osobní zájmy a zlepšují se také ve školních dovednostech.

Střední školní věk trvá od 9 do 11 až 12 let-období, kdy dítě přechází na druhý stupeň a začíná dospívat. V tomto období dochází k různým, ale méně nápadným změnám, které považujeme jako přípravu na dospívání, nenajdeme zde žádný významný mezník – biologický ani sociální. Je to období pohody a klidu, které může narušit rodina, vrstevnické skupiny, škola. Dítě se hledá ve vrstevnické i školní skupině, přirozeně se rozvíjí ve všech oblastech a vytváří si předpoklady k budoucím změnám, které probíhají zatím jen na psychické úrovni (Vágnerová & Lisá, 2021). V této fázi vývoje se zlepšují motorické dovednosti, což zahrnuje lepší koordinaci pohybů a obratnost. Postupně přechází z abstraktního myšlení a upřednostňuje logickou paměť před mechanickou. Dítě potřebuje sociální interakce a touží po přijetí ve skupině. Dále pak má potřebu se projevit před spolužáky stejného pohlaví, vrstevníci jsou pro něj nejdůležitější součástí školního prostředí. Sebehodnocení dítěte je stabilnější až ke konci tohoto období, hodnotí se podle svých úspěchů. Jeho identita je položena podle názorů, postojů a hodnocení ostatních a přijímá názory jedinců, kteří jsou pro něj určitým způsobem autoritativní. V této fázi vývoje si můžeme všimnout rozdílnosti ve skupinách mezi chlapci a dívkami. Liší se ve své velikosti, zaměření, hierarchii a dominanci své skupiny. Děti se poprvé dostávají do seskupení, které se projevuje jako celek, kolektiv. Objevují se také interakce mezi skupinami, u kterých je častou motivací společný nepřítel. Úspěch a neúspěch v dynamice této skupiny určuje, zda se dítě stane středem pozornosti nebo zůstane na okraji (Vývojová psychologie pro sociální práce, 2013)

2.3.3 Starší školní věk

V tomto období je důležitým mezníkem příprava na budoucnost, výběr dalšího vzdělání. Vztahy s vrstevníky jsou pro ně velmi důležité, snaží se co nejvíce zapadnout do společnosti

a najít si v ní místo. Starší školní věk je náročným obdobím i z hlediska emocí a všech pocitů a zmatků, které dítě v tomto věku prožívá.

Období staršího školního věku, konkrétněji druhého stupně základní školy, trvá až do ukončení povinné školní docházky, což je obvykle do 15 let. Toto období je charakteristické pro biologické změny spojenými s pubertou, které se projevují nejen fyzicky, ale i v psychickém prožívání a myšlení a také postupným oddělováním se od rodiny (Vágnerová & Lisá, 2021). Toto období je z mnoha hledisek nejvíce dramatické a biologicky nejzajímavější z celého lidského života. Tělesná proměna a pohlavní dospívání jsou klíčovou součástí, která sama o sobě může dramaticky ovlivnit psychickou rovnováhu a vyžadovat novou integraci osobnosti. Současně se dítě pod vlivem školního prostředí posouvá v rozumovém vývoji, což mění jeho perspektivu na svět a vlastní život. Začíná hlouběji chápat svou individualitu a hledá své vlastní hodnoty. Zároveň se mění jeho vztahy k vrstevníkům, rodičům a dalším autoritám, ať už na základě vlastní iniciativy nebo pod tlakem společnosti. Od dítěte je vyžadováno, aby zvládlo mnoho nových poznatků z oblastí přírody, techniky a společenských věd včetně historie. Musí učinit složité rozhodnutí o své budoucí kariéře a studijním oboru, což může být složitá volba. Během pouhých čtyř let je na dítě kladen enormní tlak, i když s ním rodina a škola jednájí tolerantně a s porozuměním (Vágnerová & Lisá, 2021).

V tomto období dochází k přechodu na abstraktní myšlení, což zahrnuje schopnost hypoteticky uvažovat a provádět tak logické operace nezávisle na konkrétních představách. V chování se začínají projevovat různé zvláštnosti, včetně emocionální nestability, náhlé změny nálad, impulzivita a citlivost na kritiku. Projevuje se také touha po dospělém chování a sexuální zvědavost. Zvyšuje se kritičnost vůči okolnímu světu a autoritám, dochází tak k proměně citové vazby v rodině. Při hledání vlastní identity hraje velkou roli vrstevnická skupina, ale dochází i k navazování nových vztahů. Z biologického hlediska dochází k pohlavnímu dozrávání vlivem hormonálních změn, což ovlivňuje fyzické i psychické aspekty. Tyto změny jsou nejistotou vyvolanou změnami a tlakem okolí, která je pro dítě velkou zátěží. Proto bývá k dospělému uzavřenější a ve svém počínání nepředvídatelný, vztahovačný a impulzivní (Vývojová psychologie pro sociální práce, 2013)

2.4 Dospívání

Dospívání je charakteristické velkými změnami, které probíhají po psychické i fyzické stránce. V té fyzické je klíčovou změnou pohlavní dospívání a s tím spojená psychická nerovnováha. Toto období je vnímané jako nejdynamičtější, protože zasahuje do všech složek osobnosti.

Dospívání je období, ve kterém probíhá komplexní proměna osobnosti. V tělesné, psychické i sociální oblasti. Většina změn je spíše biologická, ale významně ovlivněna sociálními i psychickými oblastmi. Dospívání je obecně obdobím hledání své vlastní identity, přehodnocování, boj s nejistotou a pochybnosti o sobě samém. Je také důležité, aby jedinci v tomto věku dosáhli přijatelného sociálního postavení. Toto období je charakteristické pro hledání vlastní identity, pochybnosti o sobě samém a svých kompetencích, o pozici ve společnosti a bojem s nejistotou (Vágnerová & Lisá, 2021). V období mezi patnáctým a dvacátým rokem mládí dosahuje svého vrcholu. Je to doba, kdy je člověk nejkrásnější, jak tělesně – tak i duševně. Je plný energie, touhy po poznání a nejvíce bystrý a svěží. V této fázi života si bere život do svých vlastních rukou s odpovědností a svobodou. Zároveň je ale období dospívání plné výzev a rozporů, kdy se člověk potýká se složitými emocemi a hledá své místo ve světě. Adolescent (*odvozeno z latinského slova *adolesco*-vyvíjet se, sílit, dospívat, mohutnět*) se v této fázi života snaží poznat sám sebe. Musí prověřit své schopnosti a vytrvalost, najít své přesvědčení a životní směr. Toto období je klíčové pro přípravu na společenské začlenění nebo pro důležitá rozhodnutí, jako je například vstup na vysokou školu. Ve vztahu k druhému pohlaví by měl prožít něco víc než okouzlení, alespoň zkusit vážně hledat, zkusit poznat a nechat se poznat. Tyto úkoly jsou obrovské a není divu, že adolescenti často prožívají zmatky a nejistoty. Toto období bývá spojeno s vážnými osobními krizemi a výzvami, které jsou pro nás jako okolí těžko pochopitelné. Avšak koncem období se obvykle objevují radostnější chvíle, kdy převládá pocit krásy, mládí a vnitřní síly. Také dochází k emocionálnímu a intelektuálnímu prohloubení a uklidnění. Konec tohoto období je obtížné stanovit, protože nám nenabízí žádný předěl v biologickém a sociálním vývoji. Dosáhnutí plnoletosti je velmi radostnou událostí ale nemá zas tak velký význam. Konec tohoto období je tudíž velmi individuální, i kvůli rozdílnosti v ukončení studia(Říčan, 2014).

Erikson (Vágnerová & Lisá, 2021)dospívání vnímá jako fázi rozvoje vlastní identity, což znamená, že dochází k proměně a rozvoji individuálního sebepojetí. Dospívající se snaží

definovat svou vlastní identitu, zkoumají hlubší otázky života a jsou otevření novým zkušenostem. Často odmítají tradiční normy a předsudky. Hledání svého místa ve světě je náročné a provázené pocity nejistoty. Pro dospívající jedince je to také období, ve kterém zkoumají různé možnosti a oddalují přijetí definitivní dospělosti.

3 OBLAST ŠKOLNÍ PŘÍPRAVY A POSTOJŮ

Dle Krause (Kraus, 2008) se sociální pedagogika „zaměřuje na každodennost života jedince, na zvládání životních situací bez ohledu na věk, akcentuje ochranu jedince před rizikovými vlivy a iniciuje takové změny v sociálním prostředí, které se snaží uvádět do souladu s individuálními potřebami a zájmy jedince s možnostmi společnosti“. Z toho vyplývá, že sociální pedagog působí v náročných sociálních situacích nebo podmínkách a přináší tak pomoc všem, kteří to potřebují. Dalším faktorem je, že vychovatelé mohou absolvovat obor sociální pedagogiky, aby se uplatnili v dětských domovech. Sociální pedagog může poskytovat individuální a skupinové podpory pro děti, vytvářet prostředí, které je pro děti bezpečné. Může také spolupracovat s rodinou dítěte a poskytovat jim podporu a poradenství, také může vést vzdělávací aktivity a workshopy. Pro starší děti může poskytovat podporu při přípravě na přechod do samostatného života.

V úvodu jsme si krátce shrnuli, jakou spojitost můžeme najít v sociální pedagogice a dětském domově a na konec je důležité vymezit pojmy *školní příprava* a *postoj*, které hrají v této bakalářské práci velkou roli.

3.1 Školní příprava jako podnět k samostudiu

Školní příprava se nachází v názvu bakalářské práce, a proto je nutné si vysvětlit tento pojem, abychom si ucelili jeho význam. Školní příprava je zásadní prvek v životě dětí, který představuje důležitý krok k formálnímu vzdělání.

Domácí úkol je zadání, které žáci vypracovávají mimo vyučování a slouží jako opakování naučené látky, které zpracovávali ve vyučování, nebo jako poznání učiva, aplikace znalostí na reálné situace nebo jako příprava na další vyučování. Domácí úkol by měl podněcovat aktivní myšlení, tvořivost a kreativitu (Kolář, 2012). Důležitým aspektem domácí přípravy je aktivní zapojení žáků do vlastního učení, podpora jejich úsilí a rozhodování a tím posilování klíčových kompetencí. Nově koncipované domácí úkoly umožňují učitelům lépe zaměřit na pozornost dítěte na mimoškolní zdroje vzdělávání a integrovat je do vyučování. Správně zadaný domácí úkol může posílit znalosti dítěte, rozšířit jeho obzory a propojit učivo s jeho vlastními zájmy. Flexibilita v přizpůsobení domácí práce individuálním potřebám a zájmům dítěte je klíčovou výhodou této formy výuky. Domácí úkoly mohou být také účinným nástrojem motivace pro samostudium a pro další vzdělávání v určité oblasti. Avšak

se často s nimi pojí i určité obtíže, což může vést ke zvýšenému odporu ze strany učitelů, žáků a jejich rodičů (Jurská, 2011)

3.2 Postoj, jeho funkce a složky

Vymezení pojmu postoj je další důležitá kapitola v této práci. Dozvíme se zde vysvětlení tohoto pojmu, vymezení funkcí, které postoj plní, a nakonec složky postojů, které jsou klíčové k praktické části této bakalářské práce.

Postoj je tendence jedince reagovat na určité situace nebo podněty-určitým způsobem, které mohou být pozitivní nebo negativní. Postoj vyjadřuje vztah mezi psychickými stavy a vnějšími objekty. Postoj je výsledkem individuálních zkušeností, které se promítají do přístupu k budoucím podobným situacím. Spojuje se s motivací a ovlivňuje reakci na různé objekty a události. Z metodologického hlediska je postoj hypotetickým konstruktem, který vyjadřuje pravděpodobnost a pravidelnost určitým chováním. Postoj se skládá z kognitivního, afektivního a hodnotícího rozměru. Je spojen s hodnocením různých objektů a je často spojován s motivací a emocemi. Postoj se může projevovat jako zájem o určité objekty nebo sociální vztahy. Je výsledkem opakovaných reakcí na určité podněty a představuje stabilní tendenci vyhledávat nebo se vyhýbat určitým situacím. Postoj může mít také vliv na rozhodování a chování jedince. Součástí postoje je také přesvědčení a víra, které mohou být založeny na kognitivním vztahu k objektu postoje. Postoj může být součástí řešení konfliktů mezi motivy a představuje také prostředek ke snižování psychického napětí (Vláčil, 2018).

Postoj, dle Výrosta (Výrost et al., 2019), není neutrální, ale vyjadřuje naše hodnotící přesvědčení o různých sociálních objektech v našem okolí, tedy co preferujeme a co ne. Postoje jsou relativně stabilní, protože často odrážejí dlouhodobé vztahy k těmto objektům. I když část našich postojů může být geneticky determinována, většina z nich se formuje během našeho života prostřednictvím osobní zkušenosti s těmito objekty nebo se sociálním učením.

Postoje reflektují individuální vztah k různým objektům, jevům, předmětům nebo jiným lidem. Zatímco některé postojové sklony mohou mít genetické pozadí, většina se formuje skrz osobní nebo zprostředkovanou interakci s různými objekty. Postoje jsou obvykle poměrně stabilní a plní následující funkce (Výrost et al., 2019):

1. Instrumentální postoje, které lidi zastávají z praktických nebo utilitárních důvodů (být pro nižší daně, pro sociální výhody aj.)

2. Kognitivní (poznávací) postoje pomáhají vnášet řád do názoru na svět, schéma a jejichž pomocí lidé zpracovávají informace, aniž by museli znát detaily
3. Hodnotové postoje vyjadřují hodnotu a sebepojetí, jsou odvozeny od hlubší hodnotové orientace a těžko se mění
4. Ego-obranný postoj nás chrání před úzkostí a devalvací ega
5. Sociálně adjustační postoj napomáhá pocitu, že jsme součástí nějaké sociální skupiny

3.2.1 Složky postojů

Všechny postoje jsou relativně trvalé, přičemž v sobě obsahují následující (Výrost et al., 2019):

1. Kognitivní (názor na objekt), která je postavena na všech informacích, které člověk o věci získal na rozumových úvahách o věci
(nízké mzdy ve srovnání s jinými organizacemi, špatná hospodářská situace firmy)
2. Emocionální (citový vztah k objektu), radost, přátelství, oddanost či naopak nechuť či nenávisť
(dělá zde už táta, mám rád zdejší lidi, jsem hrdý na firemní značku)
3. Konativní (chování vůči objektu) snaha jednat ve prospěch objektu nebo proti němu
(neodejdu, setrvám ve firmě a udělám vše proto, aby se znovu postavila na nohy)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÁ ČÁST

Praktická část bakalářské práce navazuje na teoretickou část. V této empirické části se zaměříme na kvantitativní výzkum, který se zaměřuje na postoj vychovatelů v dětském domově ke školní přípravě. Shrňeme si zde výzkumný problém, výzkumné otázky, cíl výzkumu, metodu sběru dat, výzkumný soubor a způsob výběru dat.

Principy etiky výzkumu jsou důležité pro zajištění toho, aby výzkum, který se týká postojů vychovatele v dětském domově ke školní přípravě, byl proveden eticky a s respektem všech zúčastněných. Musíme tedy zachovat svobodu výzkumu a odpovědnost, je také důležité přistupovat k různým názorům vychovatelů s otevřeností, tolerancí a bez předsudků. Zajistit, aby všichni respondenti byli informováni o účelu a metodách výzkumu a že je jejich účast zcela dobrovolná. Je taky potřeba, aby byl výzkum transparentní, musíme tedy sdělit metody a cíle. Výzkum by měl také podporovat solidaritu a spolupráci. Výzkumné aktivity by neměly jakýmkoliv způsobem způsobit újmu respondentovi a možné riziko by mělo být vyváženo přínosem, který bude mít tento výzkum.

4.1 Výzkumný problém

Hlavním výzkumným problémem bakalářské práce je zjištění, jestli léta praxe mění vychovatelčin postoj ke školní přípravě. Věk, pohlaví nebo léta praxe nebyla nijak specifikována, tudíž odpovídali všichni dotazovaní vychovatelé bez rozdílu. Výzkumný cíl bude zkoumán z perspektivy vychovatelů DD.

4.2 Cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumu je zjistit, zda a v jaké míře a v jakých složkách (dimenzích) léta praxe v dětském domově mění postoj vychovatele ke školní přípravě.

4.2.1 Dílčí cíle výzkumu

1. Zjistit, zda a v jaké oblasti prožívání došlo ke změně afektivní složky postoje vychovatelek ke školní přípravě na začátku pracovního období a v současné době.

Na počátku mého působení v pozici vychovatelky v dětském domově jsem v souvislosti s přípravou dětí na školní vyučování/během přípravy dětí na školní výuku prožívala tyto pocity:

- Soucit s dětmi
- Podrážděnost vůči dětem
- Vztek na učitele
- Pocit přetížení
- Pocit, že to nemůžu zvládnout
- Pocit, že to nemá smysl
- Pocit, že nechápu výukové obtíže dětí
- Pocit, že učitelé dětem křivdí
- Pocit, zodpovědnosti za školní výkony dětí

V současné době v mém působení na pozici vychovatelky v dětském domově v souvislosti s přípravou dětí na školní vyučování/během přípravy dětí na školní výuku prožívám tyto pocity:

- Soucit s dětmi
- Podrážděnost vůči dětem
- Vztek na učitele
- Pocit přetížení
- Pocit, že to nemůžu zvládnout
- Pocit, že to nemá smysl
- Pocit, že nechápu výukové obtíže dětí
- Pocit, že učitelé dětem křivdí
- Pocit, zodpovědnosti za školní výkony dětí

2. Zjistit, zda a v jakém smyslu došlo ke změně kognitivní složky postoje vychovatelek ke školní přípravě na začátku pracovního období a v současné době.

Na počátku mého působení v pozici vychovatelky v dětském domově jsem v souvislosti s přípravou dětí na školní vyučování měla poznatky:

- Informovanost o důsledcích deprivace z hlediska rozvoje kognitivních schopností
- Informovanost o důsledcích deprivace z hlediska rozvoje řeči
- Informovanost o pravidlech práce s dětmi s výchovnými problémy
- Informovanost o pravidlech práce s dětmi s poruchou čtení

- Informovanost o pravidlech práce s dětmi s matematickou poruchou
- Informovanost o pravidlech práce s dětmi s poruchou pozornosti
- Informovanost o pravidlech práce s dětmi s dysortografií
- Informovanost o způsobech výuky dětí určitého věku

V současné době mého působení na pozici vychovatelky v dětském domově jsem v souvislosti s přípravou dětí na školní vyučování měla poznatky:

- Informovanost o důsledcích deprivace z hlediska rozvoje kognitivních schopností
- Informovanost o důsledcích deprivace z hlediska rozvoje řeči
- Informovanost o pravidlech práce s dětmi s výchovnými problémy
- Informovanost o pravidlech práce s dětmi s poruchou čtení
- Informovanost o pravidlech práce s dětmi s matematickou poruchou
- Informovanost o pravidlech práce s dětmi s poruchou pozornosti
- Informovanost o pravidlech práce s dětmi s dysortografií
- Informovanost o způsobech výuky dětí určitého věku

3. Zjistit, zda a v jakém smyslu došlo ke změně konativní složky postoje vychovatelek ke školní přípravě na začátku pracovního období a v současné době.

Na počátku mého působení v pozici vychovatelky v dětském domově jsem v souvislosti s přípravou dětí na školní vyučování měla tendenci:

- Dostatek materiálů a výukových zdrojů
- Tendence se průběžně připravovat s dětmi na výuku
- Tendence procvičovat čtení
- Tendence opakovat učivo
- Tendence kontrolovat sešity, deníčky a podobně
- Tendence vyhledávat kurzy s novými metodami výuky
- Tendence vyhledávat materiály a pomůcky, které by dětem výuku usnadnily
- Tendence využívat při výuce dětí technické vymoženosti

V současné době mého působení na pozici vychovatelky v dětském domově jsem v souvislosti s přípravou dětí na školní vyučování měla tendenci:

- Dostatek materiálů a výukových zdrojů

- Tendence se průběžně připravovat s dětmi na výuku
- Tendence procvičovat čtení
- Tendence opakovat učivo
- Tendence kontrolovat sešity, deníčky a podobně
- Tendence vyhledávat kurzy s novými metodami výuky
- Tendence vyhledávat materiály a pomůcky, které by dětem výuku usnadnily
- Tendence využívat při výuce dětí technické vymoženosti

4.3 Otázky výzkumu

Výzkumnou otázku tvoří jedna hlavní a 3 dílčí otázky.

Hlavní výzkumná otázka bakalářské práce:

Zda a v jaké míře a v jakých složkách (dimenzích) mění léta praxe v dětském domově postoj vychovatele ke školní přípravě?

Dílčí výzkumné otázky:

Jaké změny se vyskytly v afektivní složce postoje vychovatelek ke školní přípravě od začátku pracovního období do současnosti?

Jaké změny se projeví v kognitivní složce postoje vychovatelek ke školní přípravě od začátku pracovního období do současnosti?

Jaké změny lze pozorovat v konativní složce postoje vychovatelek ke školní přípravě od začátku pracovního období do současnosti?

4.4 Výzkumný soubor a způsob výběru

Výzkumným souborem bakalářské práce jsou vychovatelé z dětských domovů. Osloveni byli pomocí telefonického hovoru a po domluvě s ředitelem, nebo se zástupcem ředitele, byl odkaz na dotazník poslán e-mailem. Odkaz vychovatele převedl do aplikace Google Forms, kde dotazník anonymně vyplnili a následně odeslali. Dotazník je zcela anonymní, čímž podle Chráska ((Chráska, 2016) získáme upřímnější odpovědi, tudíž respondenti neuváděli žádné osobní informace.

4.5 Metoda sběru dat

Pro tuto bakalářskou práci byl zvolen kvantitativní výzkum a s tím dotazník vlastní konstrukce. Dotazník je rozdělen na 3 strany-úvod, pohled ze začátku pracovního období a pohled ze současnosti. Dále se v něm nachází 3 podskupiny postojů-afektivní složky, kognitivní složky a konativní složky. Složky postoje byly zjišťovány podle škály Likertova typu, na níž respondenti vyjadřují stupeň svého souhlasu a nesouhlasu (Chrásková, 2016). V našem případě škála obsahovala 5 stupňů- 1- naprosto souhlasím, 2- souhlasím, 3- nevím, 4- nesouhlasím a 5 - naprosto nesouhlasím. Prvotní myšlenkou bylo cílit na vychovatele ze Zlínského kraje a zmapovat jejich postoj k této problematice. Avšak kvůli nízkému počtu respondentů byla potřeba oslovit i další dětské domovy v České republice.

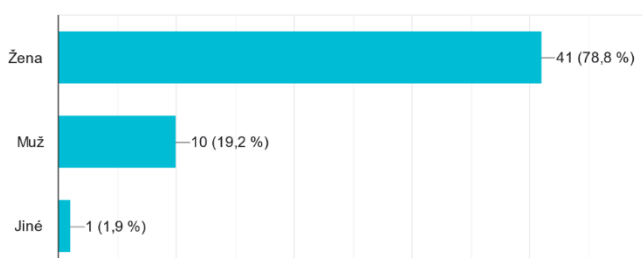
5 ANALÝZA VÝZKUMU

V této kapitole si analyzujeme výsledky našeho výzkumu, který je prováděn dotazníkovou formou vlastní konstrukce. Dotazník byl vytvořen a sdílen prostřednictvím Google Forms. V první části máme sociodemografické položky, které uvádí základní informace. Dále máme položky k DVO1, DVO2, DVO3, což je rozděleno podle afektivní, kognitivní a konativní složce. Vždy máme první graf z minulosti a k tomu navazující graf ze současnosti, kvůli lepší přehlednosti a k jednoduchému srovnání grafů.

5.1 Analýza získaných dat

Sociodemografické položky

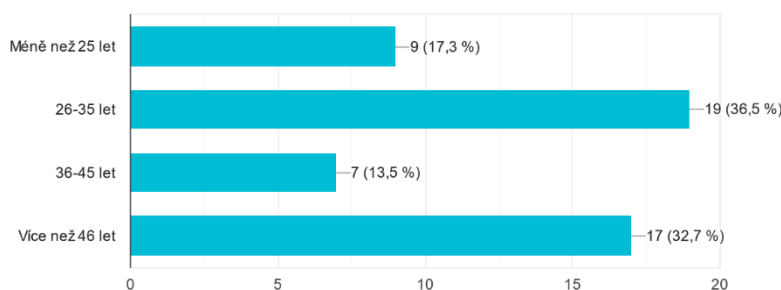
Položka 1 Jaké je Vaše pohlaví?



Graf 1 Pohlaví

V prvním grafu můžeme vidět, že dotazník vyplnilo 52 respondentů. Z čehož největší část tvořily ženy v počtu 41 (78,8 %), 10 mužů a jeden člověk nespécifikovaného pohlaví (nebinární člověk, necítí se ani jako muž ani jako žena).

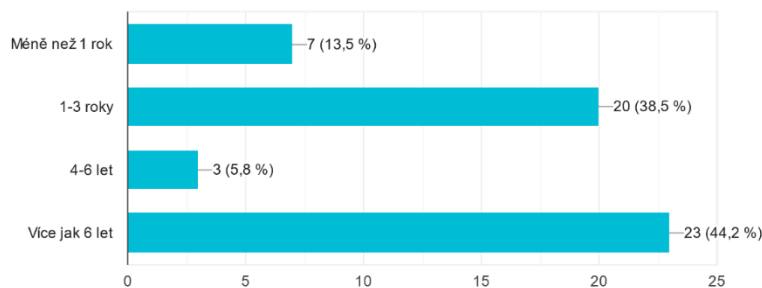
Položka 2 Kolik máte let?



Graf 2 Věk

Nejvíce respondentů je ve věku 26-35 let, naopak nejméně je ve věku 36-45 let.

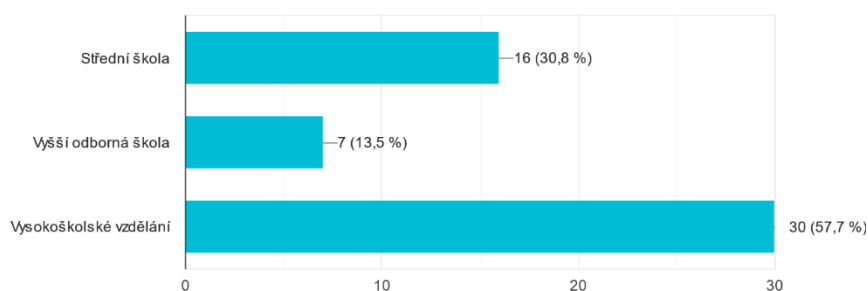
Položka 3 Jak dlouho pracujete jako vychovatel v dětském domově?



Graf 3 Jak dlouho pracujete

44,2 % respondentů pracuje déle jak 6 let v dětském domově, nejméně vychovatelů je v pracovním období 4-6 let.

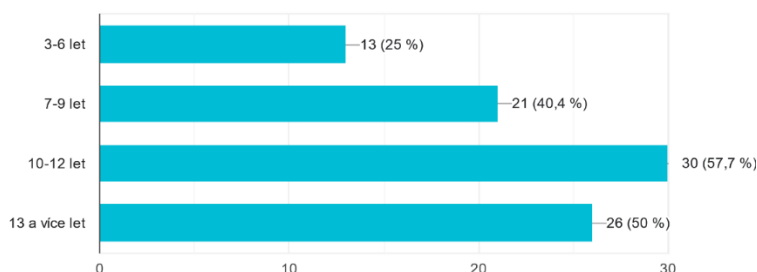
Položka 4 Jaký je váš vzdělávací profil?



Graf 4 Vzdělávací profil

Větší půlka (57,7 %) respondentů je vzdělána vysokoškolským studiem, 30,8 % respondentů má střední odborné vzdělání a nejméně (13,5 %) respondentů navštěvovalo vyšší odbornou školu.

Položka 5 Jaká je průměrná věková skupina dětí, se kterými pracujete v současnosti?

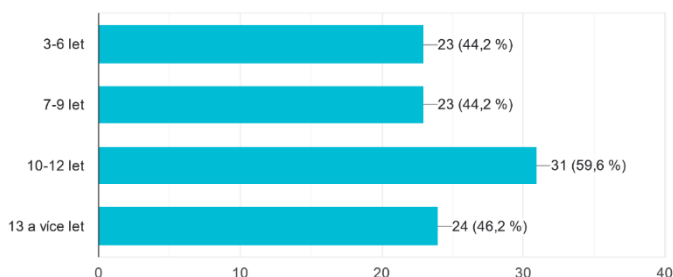


Graf 5 Věková skupina v současnosti

U této otázky většina respondentů vybralo více odpovědí než jednu.

57,7 % respondentů v současné době pracuje s dětmi ve věku 10-12 let, což je střední školní věk. Dále pak 50 % respondentů má na starosti děti starší 13 ti let. 40,4 % respondentů pracuje s dětmi 7-9 let a 25 % respondentů pracuje s věkovou skupinou 3-6 let.

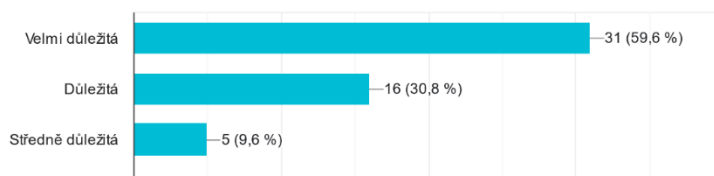
Položka 6 Jaká je průměrná věková skupina dětí, se kterými jste pracoval/a v minulosti?



Graf 6 Věková skupina v minulosti

U této otázky taktéž většina respondentů vybrala více než jednu možnost. V minulosti 59,6 % respondentů pracovalo s dětmi ve věku 10-12 let. S dětmi ve věku 3 a více let pracovalo 46,2 % respondentů a s dětmi ve věku 3-6 a 7-9 pracoval stejný počet respondentů (44,2 %).

Položka 7 Jaký je Váš názor na důležitost školní přípravy v dětském domově?



Graf 7 Důležitost školní přípravy

59,6 % odpovídajících považuje školní přípravu za velmi důležitou, 30,8 % ji považuje za důležitou a 9,6 % je považuje jako středně důležitou. Odpovědi *nevím/nechci odpovědět* a *málo důležitá* nebyly použity.

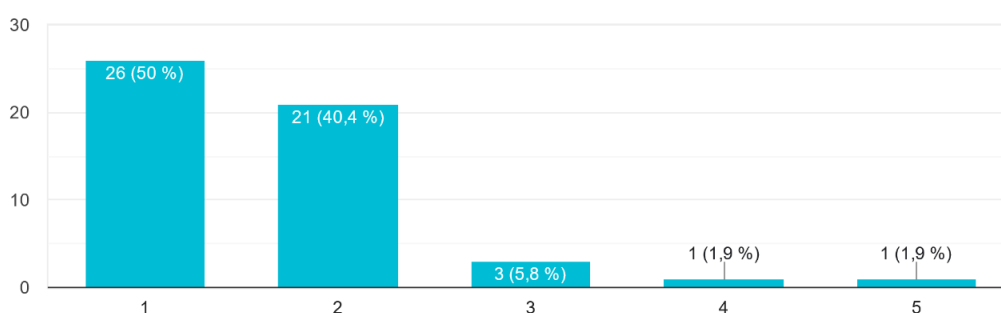
Položky ke DVO1: Na počátku a v současnosti, na pozici vychovatelky v dětském domově, jsem v souvislosti s přípravou dětí na školní vyučování/během přípravy dětí na školní výuku prožívala tyto pocity:

Afektivní složky postoje

V dotazníku respondenti volili svoji odpověď pomocí lineární stupnice 1-5.

1- Naprosto souhlasím 2- Souhlasím 3- Nevím 4- Nesouhlasím 5- Naprosto nesouhlasím

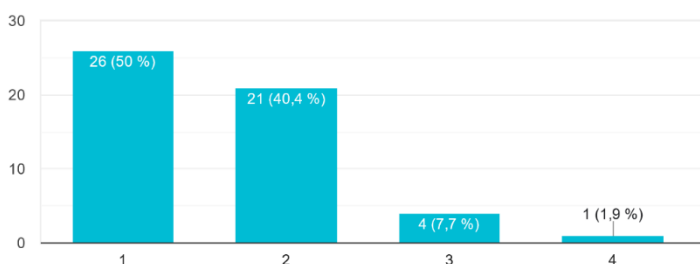
Položka 8 Cítil/a jsem soucit s dětmi



Graf 8 Soucit v minulosti

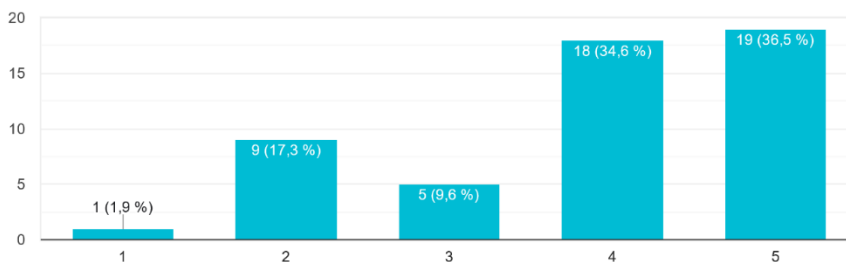
50 % respondentů udává, že na začátku svého pracovního období naprosto souhlasí (1) s tím, že cítili soucit s dětmi. 40,4 % respondentů souhlasí (2), že cítili soucit s dětmi a 5,8 % (3) neví. 1,9 % zvolilo, že nesouhlasí (4) i naprosto nesouhlasí (5) s tím, že by cítili soucit s dětmi.

Položka 9 Cítím soucit s dětmi



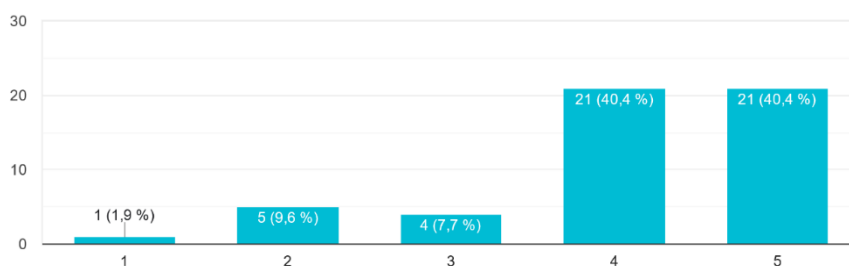
Graf 9 Soucit v současnosti

V současnosti naprosto souhlasí (1) s pocitem soucitu 50 % respondentů, 40,4 % souhlasí (2), 7,7 % neví (3), zda cítí soucit a 1,9 % nesouhlasí (4) s pocitem soucitu vůči dětem.

Položka 10 Cítila jsem podrážděnost vůči dětem, kvůli nutnosti přípravy do školy

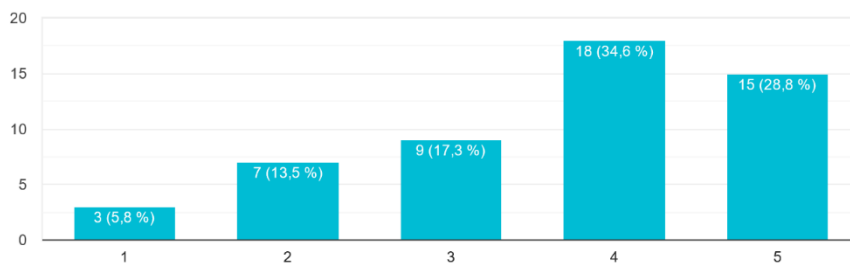
Graf 10 Podrážděnost v minulosti

S pocitem podrážděnosti vůči dětem, kvůli nutnosti přípravy dětí, na začátku pracovního období, naprosto nesouhlasí (5) 36,5 % respondentů, nesouhlasí (4) 34,6 %, neví (3) 9,6 %, souhlasí (2) 17,3 % a naprosto souhlasí (1) pouze 1,9 % respondentů.

Položka 11 Jsem podrážděná vůči dětem, kvůli nutnosti přípravy do školy

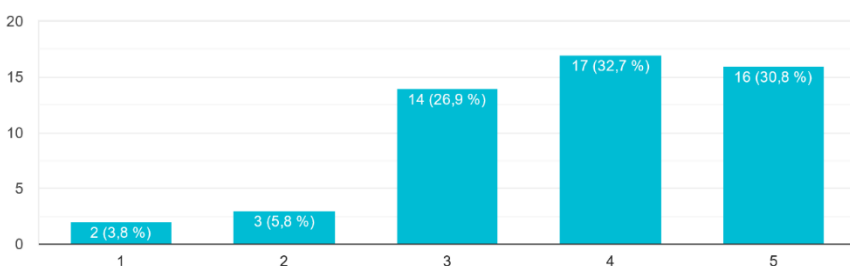
Graf 11 Podrážděnost v současnosti

40,4 % respondentů naprosto nesouhlasí (5) a stejně tak 40,4 % nesouhlasí (4) s tím, že by byli podrážděni vůči dětem, kvůli nutnosti přípravy do školy. 7,7 % respondentů neví (3), zda jsou podrážděni kvůli školní přípravě. Souhlasí (2) 9,6 % a naprosto souhlasí (1) 1,9 % respondentů.

Položka 12 Cítil/ a jsem vztek na učitele

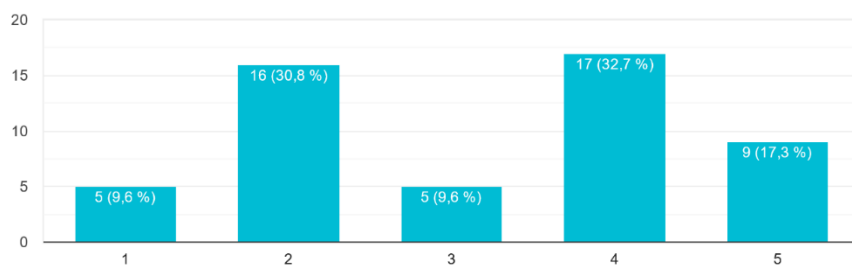
Graf 12 Vztek v minulosti

U 34,6 % respondentů vidíme, že na začátku pracovního období nesouhlasí (4) s tím, že cítili vztek na učitele, 28,8 % naprosto nesouhlasí (5) s tím, že by ho cítili. 17,3 % respondentů neví (3), zda vztek cítilo. Ovšem 13,5 % respondentů souhlasí (2) a 5,8 % naprosto souhlasí (1), že cítili vztek vůči učitelům.

Položka 13 Mám vztek na učitele

Graf 13 Vztek v současnosti

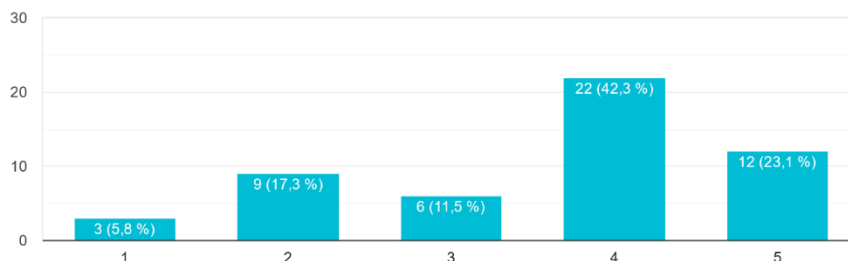
Aktuálně 32,2 % nesouhlasí (4) a 30,8 % naprosto nesouhlasí (5) s tím, že by cítili vztek vůči učitelům. U možnosti nevím (3) se počet zvýšil na 26,9 %. Se vztekem vůči učitelům souhlasí (2) 5,8 % respondentů a naprosto souhlasí (1) 3,8 %.

Položka 14 Měl/a jsem pocit přetížení

Graf 14 Přetížení v minulosti

V tomto grafu vidíme, že odpovědi jsou skoro půl napůl v rozdílnosti odpovědí respondentů. 32,7 % nesouhlasí (4), že by na začátku pracovního období cítili pocit přetížení, ale naopak 30,8 % respondentů souhlasí (2) s pocitem přetížení.

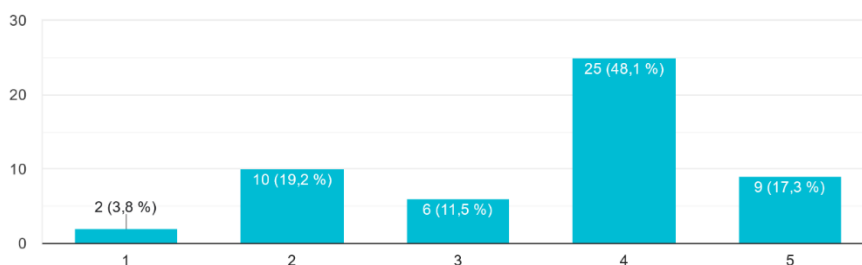
Položka 15 Mám pocit přetížení



Graf 15 Přetížení v současnosti

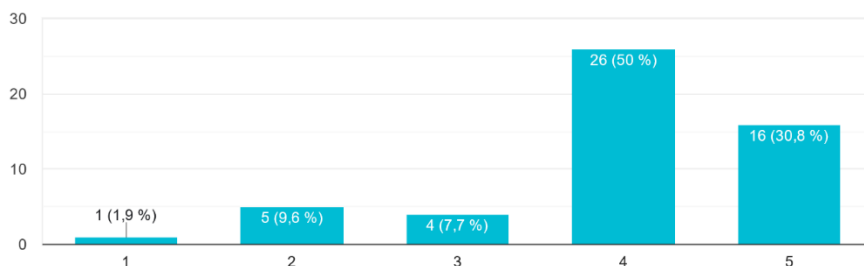
Aktuálně 42,3 % respondentů nesouhlasí (4) s tím, že by se cítili přetíženě, 23,1 % naprosto nesouhlasí (5). 17,3 % respondentů souhlasí (2), 5,8 % naprosto souhlasí (1) a 11,5 % neví, zda se cítí přetíženě.

Položka 16 Měl/a jsem pocit, že to nemůžu zvládnout



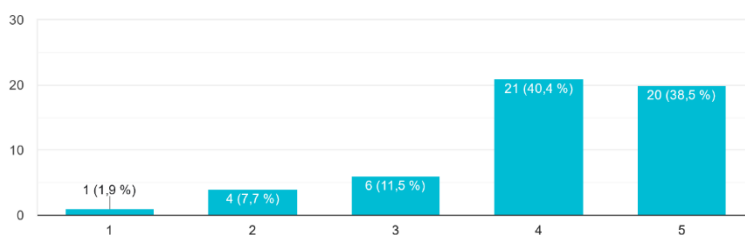
Graf 16 Pocit nezvládnutí v minulosti

S pocitem nezvládnutí nesouhlasí (4) 48,1 % respondentů a 19,2 % naopak tento pocit měli. Větší část respondentů tedy necítili, že by to nezvládli.

Položka 17 Mám pocit, že to nemůžu zvládnout

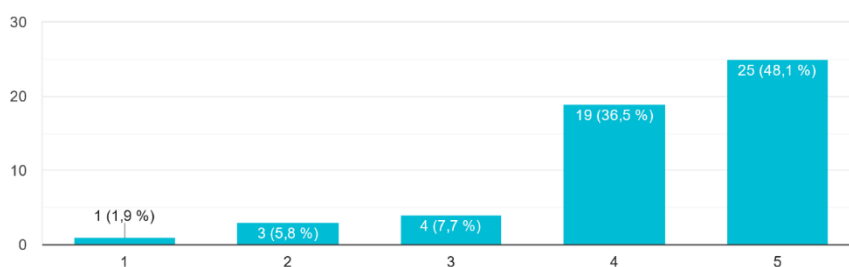
Graf 17 Pocit nezvládnutí v současnosti

Polovina respondentů nesouhlasí (4) s tím, že by aktuálně cítili pocit nezvládnutí. Souhlasí (2) 9,6 % respondentů a neví (3) 7,7 %.

Položka 18 Měl/a jsem pocit, že to nemá smysl

Graf 18 Pocit, že to nemá smysl v minulosti

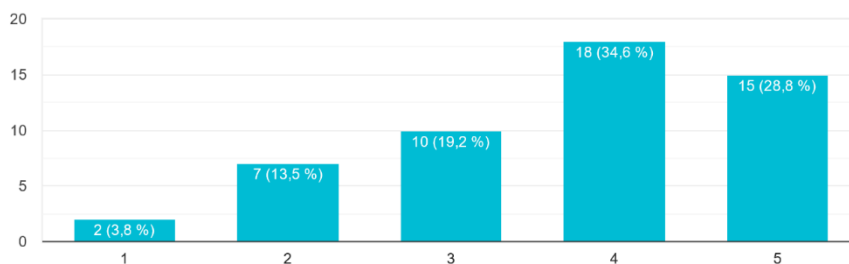
S pocitem, že to nemá smysl, naprosto nesouhlasí (5) 38,5 % a nesouhlasí (4) 40,4 % respondentů. Pouze 1,9 %, což je jeden respondent, měl na začátku své pracovní kariéry pocit, že naprosto souhlasí (1), že školní příprava smysl nemá. Stejně tak 7,7 % souhlasí (2) že to pociťovali stejně.

Položka 19 Mám pocit, že to nemá smysl

Graf 19 Pocit, že to nemá smysl v současnosti

Skoro polovina, přesněji 48,1 %, respondentů naprosto nesouhlasí (5) s tím, že by aktuálně měli pocit, že to nemá smysl. Opakuje se nám procento u naprostého souhlasu (1) s pocitem, že to nemá smysl. 7,7 % respondentů neví (3) zda má pocit, že to nemá smysl.

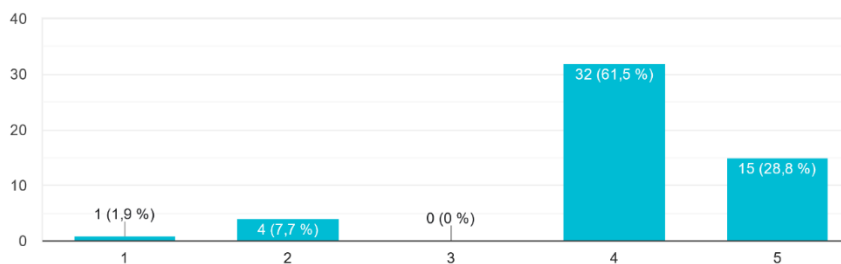
Položka 20 Měl/a jsem pocit, že nechápu výukové obtíže dětí



Graf 20 Výukové obtíže v minulosti

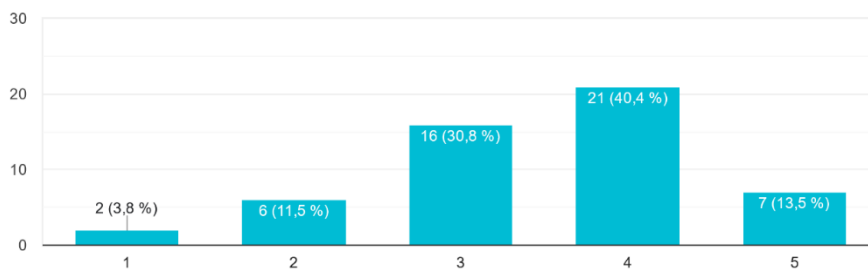
Na začátku pracovního období 34,6 % respondentů nesouhlasí (4), že by nechápali výukové obtíže dětí, naprosto nesouhlasí (5) 28,8 % respondentů. 19,2 % neví (3), zda měli pocit, že nechápu výukové obtíže. 13,5 % souhlasí (2), 3,8 % (1) naprosto souhlasí s tím, že nechápali výukové obtíže u dětí.

Položka 21 Mám pocit, že nechápu výukové obtíže dětí



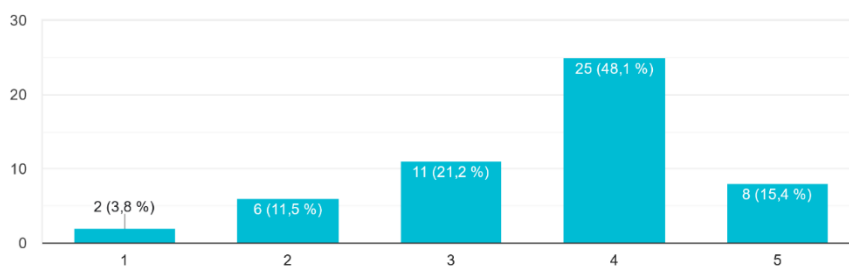
Graf 21 Výukové obtíže v současnosti

Zde vidíme, že 61,5 % nesouhlasí (4) a 28,8 % naprosto nesouhlasí (5) s tím, že by nechápali výukové obtíže dětí. Pouze 1 respondent naprosto souhlasí (1) a 7,7 % souhlasí, že nechápu výukové obtíže dětí.

Položka 22 Měl/a jsem pocit, že učitelé dětem křivdí

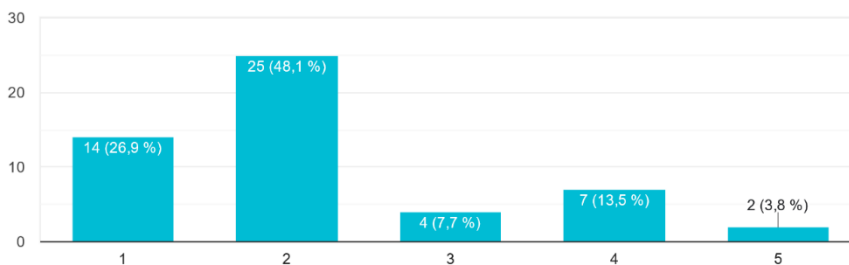
Graf 22 Učitelé křivdí dětem v minulosti

40,4 % respondentů nesouhlasí (4) a 13,5 % naprosto nesouhlasí (5) s tím, že by dětem učitelé křivdili. Velké procenta, 30,8 %, vidíme u možnosti nevím (3). Pocit, že učitelé dětem křivdí, zažilo na začátku pracovního období 15,3 % (1+2).

Položka 23 Mám pocit, že učitelé dětem křivdí

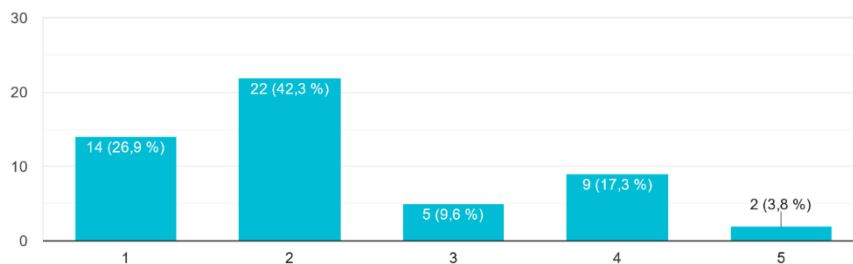
Graf 23 Učitelé dětem křivdí v současnosti

Aktuálně 48,1 % respondentů nesouhlasí (4), že by učitelé dětem křivdili, 21,2 % respondentů neví (3) a u souhlasu (1+2) je stále stejný počet procent jako u předešlého grafu.

Položka 24 Měl/a jsem pocit zodpovědnosti za školní výkony dětí

Graf 24 Zodpovědnost v minulosti

Na začátku pracovní kariéry 48,1 % respondentů souhlasí (2) a 26,9 % naprosto souhlasí (1), že cítili zodpovědnost za školní výkony dětí. Neví (3) pouze 7,7 % respondentů. Nesouhlasí (4) 13,5 % a naprosto nesouhlasí (5) jen 3,8 % respondentů.

Položka 25 Mám pocit zodpovědnosti za školní výkony dětí

Graf 25 Zodpovědnost v současnosti

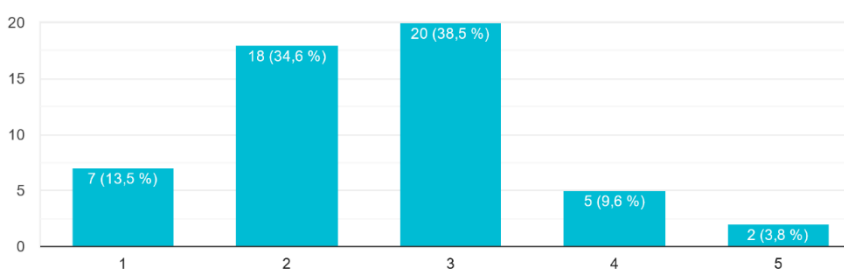
Současně 42,3 % respondentů souhlasí (2) a 26,9 % naprosto souhlasí (1), že mají pocit zodpovědnosti za školní výkony dětí. 9,6 % neví (3), zda má pocit zodpovědnosti. S pocitem zodpovědnosti nesouhlasí (4) 17,3 % a naprosto nesouhlasí (5) 3,8 % respondentů.

Položky ke DVO2: Na počátku a v současnosti, mého působení v pozici vychovatelky v dětském domově, jsem v souvislosti s přípravou dětí na školní vyučování měla poznatky:

Kognitivní složky postoje

V dotazníku respondenti volili svoji odpověď pomocí lineární stupnice 1-5.

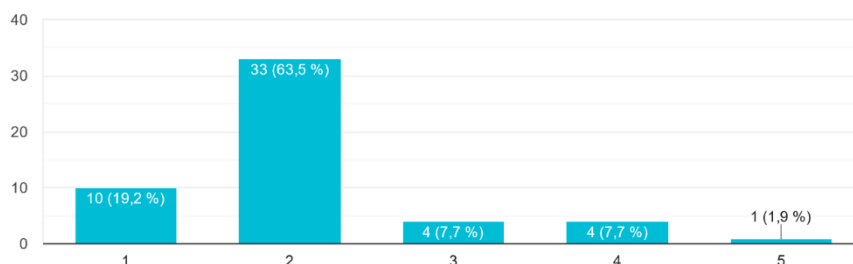
1- Naprosto souhlasím 2- Souhlasím 3- Nevím 4- Nesouhlasím 5- Naprosto nesouhlasím

Položka 26 Byl/a jsem informována o důsledcích deprivace z hlediska rozvoje kognitivních schopností

Graf 26 Kognitivní schopnosti v minulosti

Nejvyšší počet procent, na začátku pracovního období, má odpověď neví (3) s 38,5 %. S informovaností o důsledcích deprivace z hlediska rozvoje kognitivních schopností naprosto souhlasí (1) 13,5 % a souhlasí (2) 34,6 % respondentů. S informovaností nesouhlasí 9,6 % a naprosto nesouhlasí (5) 3,8 % respondentů.

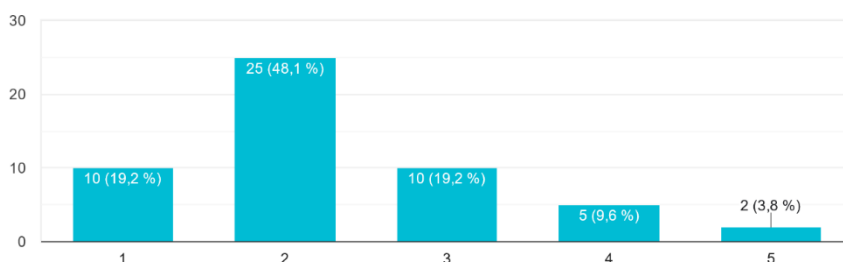
Položka 27 Jsem informován/a o důsledcích deprivace z hlediska rozvoje kognitivních schopností



Graf 27 Kognitivní schopnosti v současnosti

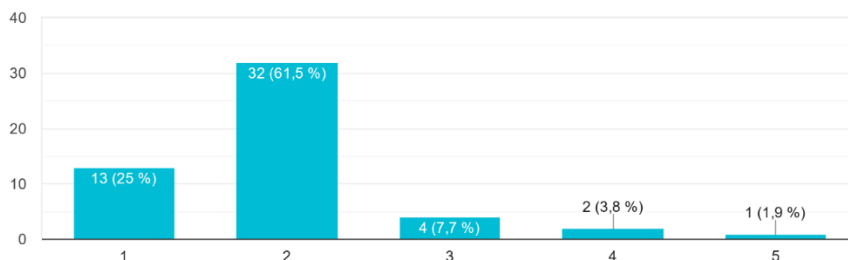
63,5 % souhlasí (2) a 19,2 % naprosto souhlasí (1) s aktuální informovaností o důsledcích deprivace z hlediska rozvoje kognitivních schopností. 7,7 % neví (3), taktéž 7,7 % nesouhlasí (4) s informovaností.

Položka 28 Byl/a jsem informována o důsledcích deprivace z hlediska rozvoje řeči



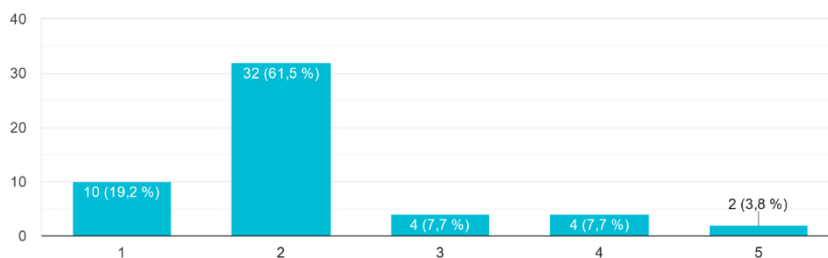
Graf 28 Rozvoj řeči v minulosti

S informovaností na začátku pracovního období souhlasí (2) 48,1 % a naprosto souhlasí 19,2 % respondentů. 19,2 % zvolilo možnost nevím (3). Ovšem 9,6 % nesouhlasí (4) a 3,8 % naprosto nesouhlasí (5) s tím, že by byli informováni o důsledcích deprivace z hlediska rozvoje řeči.

Položka 29 Jsem informován/a o důsledcích deprivace z hlediska rozvoje řeči

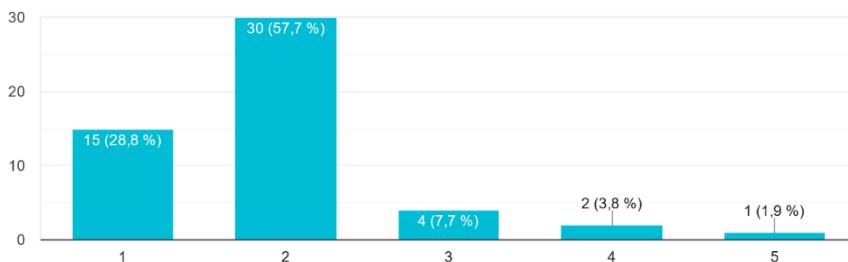
Graf 29 Rozvoj řeči v současnosti

Aktuálně s informovaností ohledně důsledcích deprivace z hlediska rozvoje řeči souhlasí (1+2) 86,5 % respondentů. Možnost nevím (3) zvolilo 7,7 % respondentů. S informovaností nesouhlasí (4) 3,8 % respondentů a naprosto nesouhlasí pouze 1,9 %.

Položka 30 Byl/a jsem informován/a o pravidlech práce s dětmi s výchovnými problémy

Graf 30 Výchovné problémy v minulosti

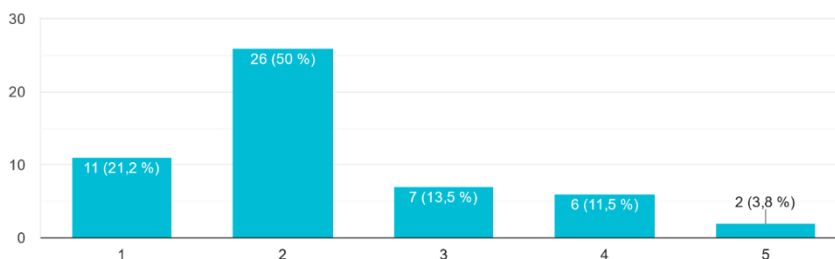
S informovaností o pravidlech práce s dětmi s výchovnými problémy na začátku pracovního období souhlasí (2) 61,5 % a naprosto souhlasí (1) 19,2 % respondentů. 7,7 % neví (3), stejně tak 7,7 % nesouhlasí (4) a pouze 3,8 % naprosto nesouhlasí s informovaností této problematiky v minulosti.

Položka 31 Jsem informován/a o pravidlech práce s dětmi s výchovnými problémy

Graf 31 Výchovné problémy v současnosti

57,7 % respondentů souhlasí (2) a 28,8 % respondentů naprosto souhlasí (1) s informacemi o pravidlech práce s dětmi s výchovnými problémy, které aktuálně mají. 7,7 % respondentů neví (3), naopak 3,8 % nesouhlasí (4) a 1,9 % naprosto nesouhlasí (5) s informacemi, které aktuálně mají ohledně této problematiky.

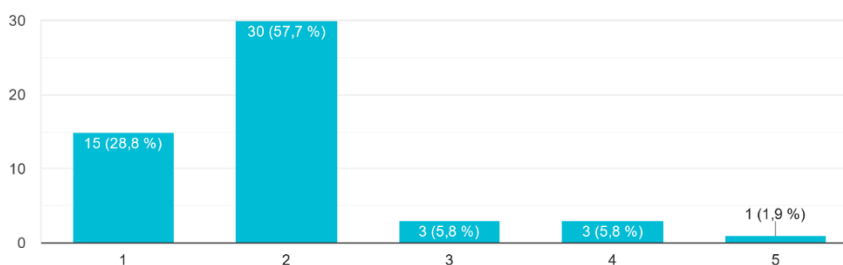
Položka 32 Byl/a jsem informován/a o pravidlech práce s dětmi s poruchou čtení (dyslexií)



Graf 32 Dyslexie v minulosti

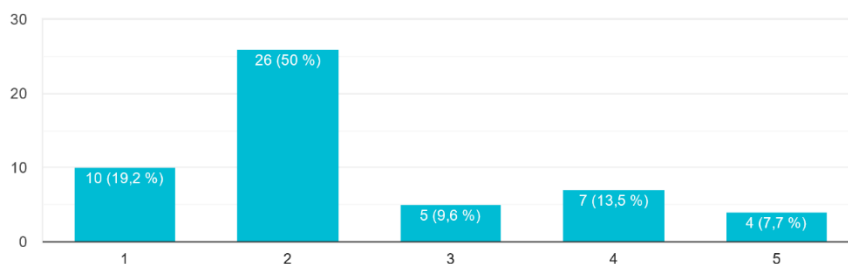
50 % respondentů uvádí, že souhlasí (2) s informovaností, na začátku pracovního období, o pravidlech práce s dětmi s poruchou čtení, 21,2 % naprosto souhlasí (1) a 13,5 % neví (3). Naopak 11,5 % respondentů nesouhlasí (4) a 3,8 % naprosto nesouhlasí (5) s tím, že by byli v začátcích práce informováni o této problematice.

Položka 33 Jsem informován/a o pravidlech práce s dětmi s poruchou čtení (dyslexií)



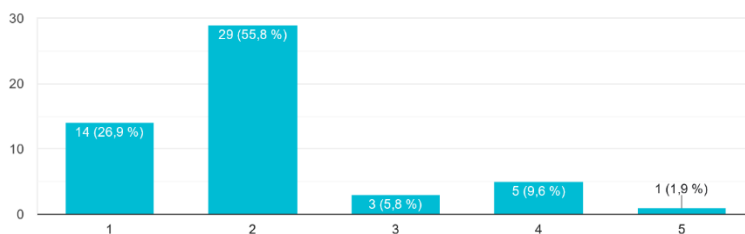
Graf 33 Dyslexie v současnosti

U tohoto grafu uvádí 28,8 % respondentů, že souhlasí (1) a 57,7 % naprosto souhlasí s jejich aktuální informovaností ohledně dyslexie. Pouze 5,8 % neví (3), stejně tak 5,8 % respondentů nesouhlasí (4). Naprostý nesouhlas (5) s informovaností ohledně dyslexie projevil pouze jeden respondent, což je 1,9 %.

Položka 34 Byl/a jsem informován/a o pravidlech práce s dětmi s matematickou poruchou (dyskalkulií)

Graf 34 Dyskalkulie v minulosti

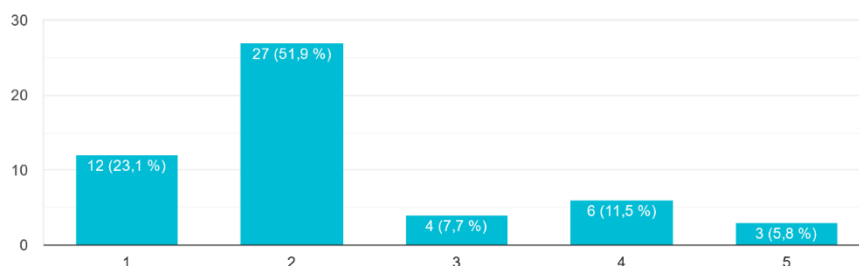
19,2 % odpovídajících naprosto souhlasí (1) a 50 % souhlasí (2), že na začátku svého pracovního období byli informováni o pravidlech práce s dětmi s dyskalkulií. 9,6 % respondentů neví (3), 13,5 % nesouhlasí (4) a 7,7 % naprosto nesouhlasí (5) s informovaností ohledně této problematiky.

Položka 35 Jsem informován/a o pravidlech práce s dětmi s matematickou poruchou (dyskalkulií)

Graf 35 Dyskalkulie v současnosti

26,9 % respondentů naprosto souhlasí (1) a 55,8 % souhlasí (2) s aktuální informovaností ohledně pravidel práce s dětmi s matematickou poruchou. 5,8 % neví (3), 9,6 % nesouhlasí (4) a pouze 1,9 % respondentů naprosto nesouhlasí (5) s aktuální informovaností ohledně této problematiky.

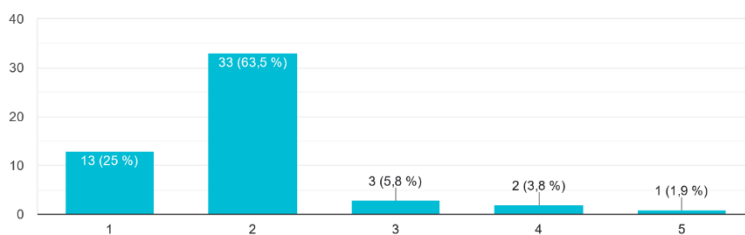
Položka 36 Byl/a jsem informován/a o pravidlech práce s poruchou osobnosti pozornosti



Graf 36 Porucha pozornosti v minulosti

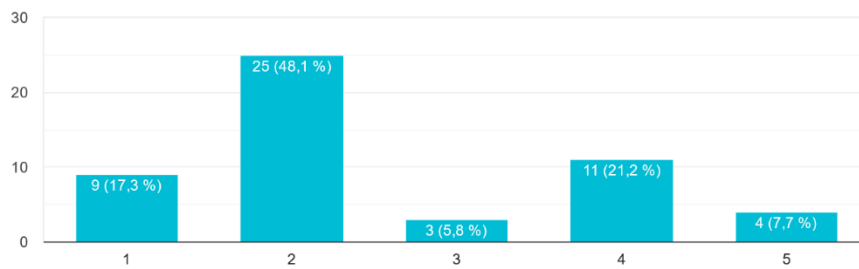
S informovaností o pravidlech práce s dětmi s poruchou pozornosti na začátku pracovního období naprosto souhlasí (1) 23,1 % respondentů, 51,9 % souhlasí (2), 7,7 % neví (3). Naopak nesouhlasí (4) 11,5 % a naprosto nesouhlasí (5) 5,8 % respondentů.

Položka 37 Jsem informován/a o pravidlech práce s dětmi s poruchou pozornosti



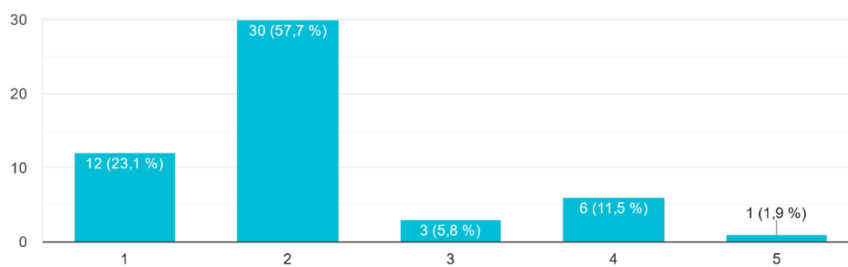
Graf 37 Porucha pozornosti v současnosti

25 % respondentů naprosto souhlasí (1), 63,5 % souhlasí (2) s aktuální informovaností o pravidlech práce s dětmi s poruchou pozornosti. 5,8 % neví (3), 3,8 % nesouhlasí (4) a 1,9 % respondentů naprosto nesouhlasím (5) s aktuální informovaností ohledně této problematiky.

Položka 38 Byl/a jsem informován/a o pravidlech práce s dětmi s dysortografií

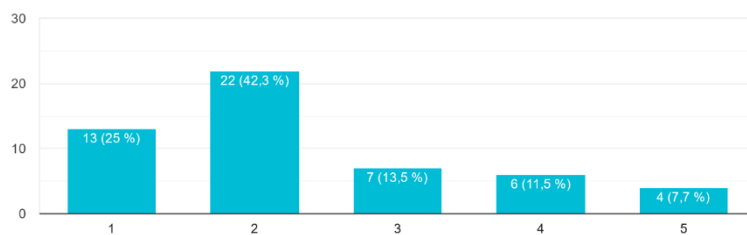
Graf 38 Dysortografie v minulosti

S informovaností, na začátku pracovního období, ohledně pravidel práce s dětmi s dysortografií naprosto souhlasí (1) 17,3 % a souhlasí (2) 48,1 % respondentů. Naopak 5,8 % neví (3), 21,2 % nesouhlasí a 7,7 % odpovídajících naprosto nesouhlasí (5) s informovaností ohledně této problematiky.

Položka 39 Jsem informován/a o pravidlech práce s dětmi s dysortografií

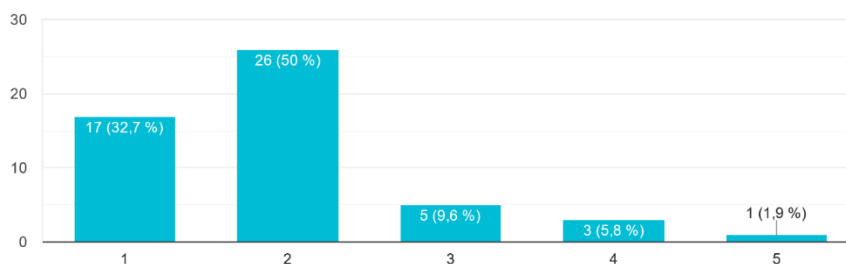
Graf 39 Dysortografie v současnosti

23,1 % naprosto souhlasí (1) a 57,7 % souhlasí (2) s aktuální informovaností ohledně pravidel práce s dětmi s dysortografií. 5,8 % respondentů neví (3), 11,5 % nesouhlasí (4) a 1,9 % naprosto nesouhlasí (5) s informacemi o pravidlech práce s dětmi s dysortografií.

Položka 40 Byl/a jsem informován/a o způsobech výuky dětí určitého věku

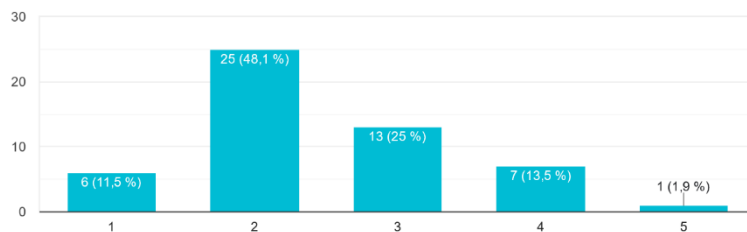
Graf 40 Způsoby výuky v minulosti

25 % respondentů naprosto souhlasí (1) a 42,3 % souhlasí (2) s informovaností, na začátku pracovního období, o způsobech výuky dětí určitého věku. 13,5 % neví (3), 11,5 % nesouhlasí (4) a 7,7 % naprosto nesouhlasí (5) s informovaností ohledně této problematiky v minulosti.

Položka 41 Jsem informován/a o způsobech výuky dětí určitého věku

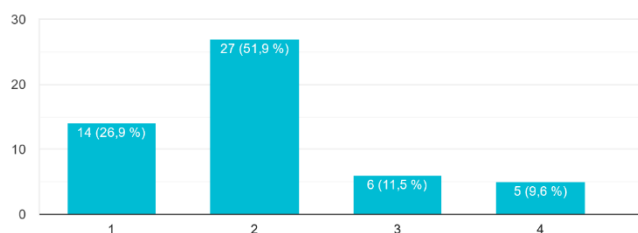
Graf 41 Způsoby výuky v současnosti

Aktuálně s informovaností o způsobech výuky dětí určitého věku naprosto souhlasí (1) 32,7 % respondent, souhlasí (2) 50 %, neví (3) 9,6 %. Naopak nesouhlasí (4) 5,8 % a naprosto nesouhlasí 1,9 % respondentů s aktuální informovaností ohledně této problematiky.

Položka 42 Měl/a jsem dostatek materiálů a výukových zdrojů

Graf 42 Výukové zdroje v minulosti

S dostatkem materiálů a výukových zdrojů, na začátku pracovního období, naprosto souhlasí (1) 11,5 % a souhlasí (2) 48,1 % respondentů. Naopak 25 % neví (3), zda mělo dostatek a 13,5 % nesouhlasí (4) a 1,9 % respondentů naprosto nesouhlasí (5) s dostatkem materiálů a výukových zdrojů.

Položka 43 Mám dostatek materiálů a výukových zdrojů

Graf 43 výukové zdroje v současnosti

26, % odpovídajících naprosto souhlasí (1) a 51,9 % souhlasí (2) s tím, že mají dostatek materiálů a výukových zdrojů. 11,5 % neví (3) a 9,6 % nesouhlasí (4) s tím, že by aktuálně měli dostatek materiálů nebo výukových zdrojů. Možnost naprostého nesouhlasu (5) nebyla využita.

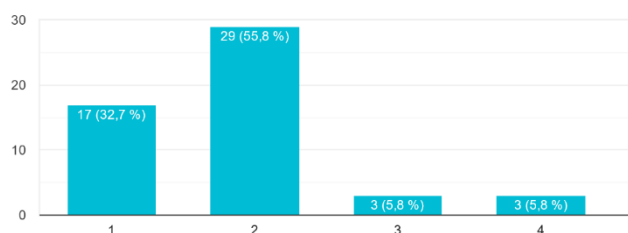
Položky ke DVO3: Na počátku a v současnosti, mého působení v pozici vychovatelky v dětském domově, jsem v souvislosti s přípravou dětí na školní vyučování měla tendenci:

Konativní složky postoje

V dotazníku respondenti volili svoji odpověď pomocí lineární stupnice 1-5.

1- Naprosto souhlasím 2- Souhlasím 3- Nevím 4- Nesouhlasím 5- Naprosto nesouhlasím

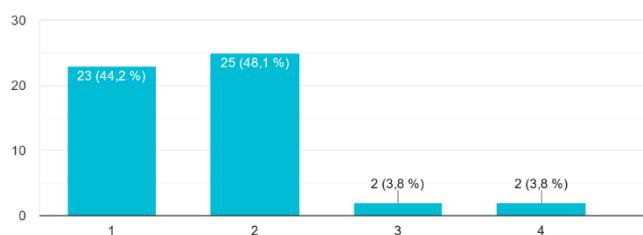
Položka 44 Měl/a jsem tendenci se průběžně připravovat s dětmi na výuku



Graf 44 Příprava na výuku v minulosti

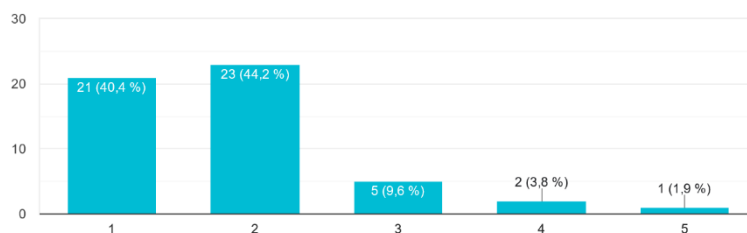
32,7 % respondentů naprosto souhlasí (1) a 55,8 % souhlasí (2), že na začátku pracovního období měli tendenci se s dětmi průběžně připravovat na výuku. 5,8 % odpovídajících neví (3) a nesouhlasí (4) s tendencí průběžného připravování. Možnost naprostého nesouhlasu (5) nebyla využita.

Položka 45 Mám tendence připravovat se s dětmi na výuku



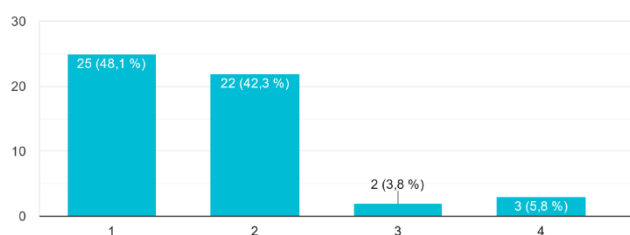
Graf 45 Příprava na výuku v současnosti

S tendencí průběžně se připravovat s dětmi na výuku naprosto souhlasí (1) 44,2 % a souhlasí (2) 48,1 % odpovídajících. 3,8 % neví (3) a nesouhlasí (4) s tendencí připravovat se s dětmi na výuku. Možnost naprostého nesouhlasu (5) nebyla využita.

Položka 46 Měl/a jsem tendenci procvičovat čtení

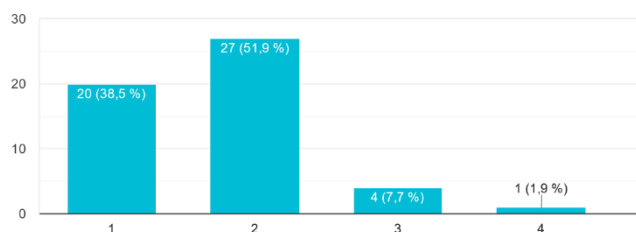
Graf 46 Procvičování čtení v minulosti

40,4 % respondentů naprosto souhlasí (1) a 44,2 % souhlasí (2) s tendencí procvičovat s dětmi čtení na začátku pracovního období. Ovšem 9,6 % neví (3), 3,8 % nesouhlasí (4) a 1,9 % naprosto nesouhlasí s tendencí procvičování čtení na začátcích v dětském domově.

Položka 47 Mám tendenci procvičovat čtení

Graf 47 Procvičování čtení v přítomnosti

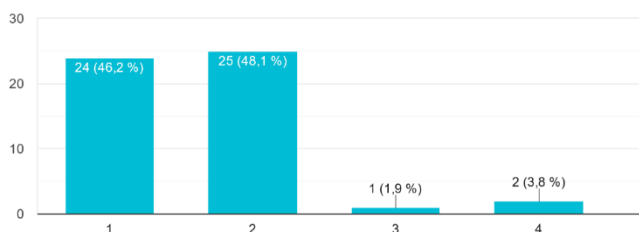
48,1 % respondentů naprosto souhlasí (1) a 42,3 % souhlasí (2) s tendencí procvičování čtení s dětmi. 3,8 % neví (3) a 5,8 % odpovídajících nesouhlasí (4) s tendencí procvičovat čtení. Možnost naprostého nesouhlasu (5) nebyla využita.

Položka 48 Měl/a jsem tendenci opakovat učivo

Graf 48 Opakování učiva v minulosti

38,5 % odpovídajících naprosto souhlasí (1) a 51,9 % souhlasí (2), že na začátku pracovního období měli tendenci opakovat s dětmi učivo. 7,7 % neví (3), zda tuto tendenci měli a 21,9 % nesouhlasí (2). Možnost naprostého nesouhlasu (5) nebyla využita.

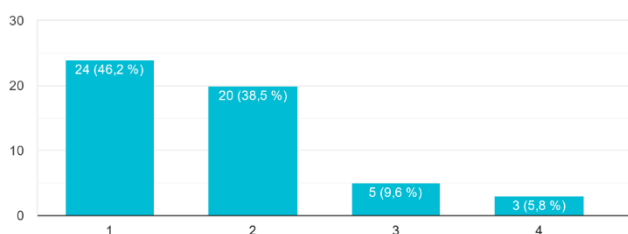
Položka 49 Mám tendenci opakovat učivo



Graf 49 Opakování učiva v přítomnosti

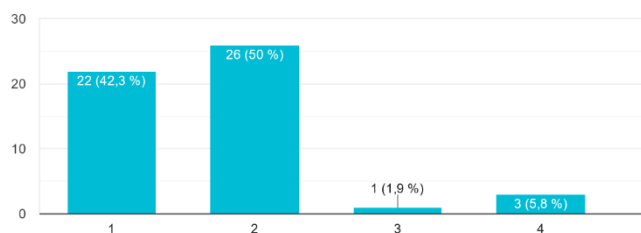
46,2 % respondentů naprosto souhlasí (1) a 48,1 % souhlasí (2), že mají tendenci opakovat s dětmi učivo. 1,9 % respondentů neví (3), zda tuto tendenci má a 3,8 % nesouhlasí (4) s tendencí opakovat učivo. Možnost naprostého nesouhlasu (5) nebyla využita.

Položka 50 Měl/a jsem tendenci kontrolovat sešity, deníčky



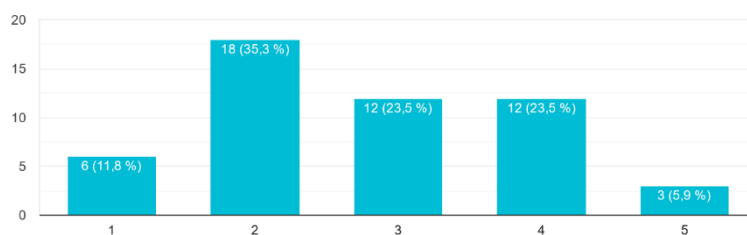
Graf 50 Kontrola sešitů v minulosti

46,2 % respondentů naprosto souhlasí (1) a 38,5 % souhlasí (2), že na začátku pracovního období měli tendenci kontrolovat dětem sešity. 9,6 % neví (3) a 5,8 % nesouhlasí (4) s tendencí kontrolovat sešity. Možnost naprostého nesouhlasu (5) nebyla využita.

Položka 51 Mám tendenci kontrolovat sešity, deníčky

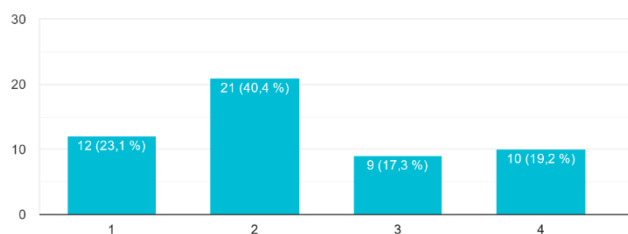
Graf 51 Kontrola sešitů v přítomnosti

42,3 % respondentů naprosto souhlasí (1) a 50 % souhlasí (2) s tendencí kontrolování dětem sešity. 1,9 % neví (3), 5,8 % nesouhlasí (4) s tendencí kontrolovat sešity a deníčky. Možnost naprostého nesouhlasu (5) nebyla využita.

Položka 52 Měl/a jsem tendenci vyhledávat kurzy s novými metodami výuky

Graf 52 Kurzy v minulosti

Zde vidíme, že 11,8 % respondentů naprosto souhlasí (1) a 35,3 % souhlasí (2), že i na začátku pracovního působení měli tendenci vyhledávat inovativní kurzy. 23,5 % neví (3), zda tuto tendenci mělo. 23,5 % respondentů nesouhlasí (2) a 5,9 naprosto nesouhlasí (1), že by měli tendenci vyhledávat tyto kurzy.

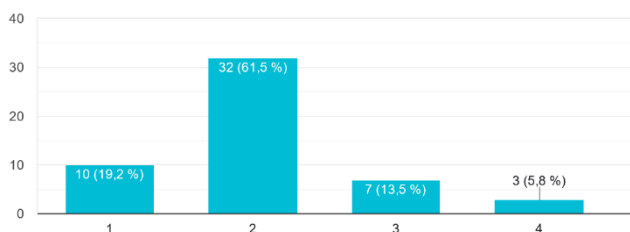
Položka 53 Mám tendenci vyhledávat kurzy s novými metodami výuky

Graf 53 Kurzy v přítomnosti

23,1 % respondentů naprosto souhlasí (1) a 40,4 % souhlasí (2) s tím, že vyhledávají kurzy s novými metodami. 17,3 % respondentů neví (3) zda má tendenci vyhledávat kurzy a 19,2

% odpovídajících nesouhlasí (4) s tím, že by něco vyhledávali. Možnost naprostého nesouhlasu (5) nebyla využita.

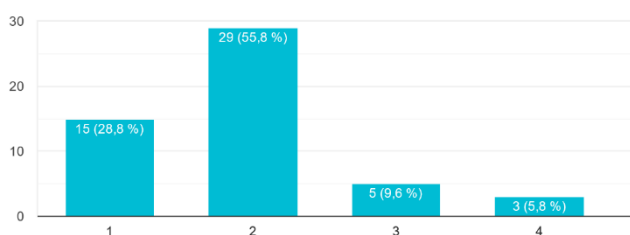
Položka 54 Měl/a jsem tendenci vyhledávat materiály a pomůcky, které by dětem výuku usnadnily



Graf 54 Usnadňující materiály v minulosti

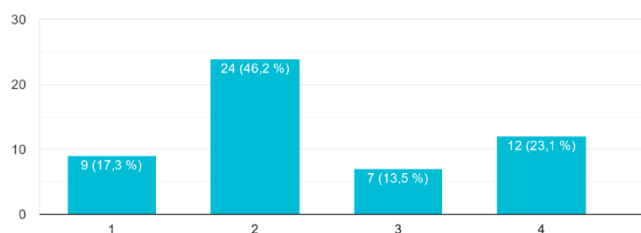
19,2 % respondentů naprosto souhlasí (1) a 61,5 % souhlasí (2) s tím, že i na začátku svého působení v dětském domově měli tendenci vyhledávat pomůcky a materiály, aby dětem výuku usnadnili. 13,5 % neví (3), zda tuto tendenci mělo a 5,8 % nesouhlasí (4), že by vyhledávali materiály a pomůcky na usnadnění učení. Možnost naprostého nesouhlasu (5) nebyla využita.

Položka 55 Mám tendenci vyhledávat materiály a pomůcky, které by dětem výuku usnadnily



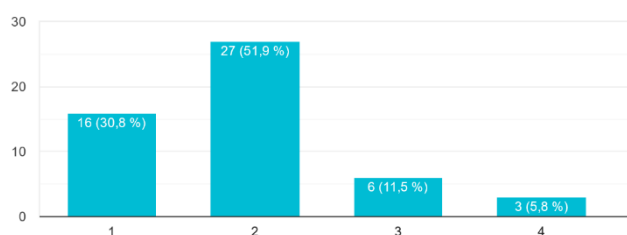
Graf 55 Usnadňující materiály v přítomnosti

28,8 % respondentů uvádí, že naprosto souhlasí (1) s tím, že má tendenci vyhledávat vhodné materiály a pomůcky, které dětem usnadní výuku, 55,8 % respondentů taktéž souhlasí (2). 9,6 % odpovídajících neví (3), zda tuto tendenci má a 5,8 % respondentů nesouhlasí (4) s tendencí vyhledávání materiálů a pomůcek. Možnost naprostého nesouhlasu (5) nebyla využita.

Položka 56 Měl/a jsem tendenci využívat při výuce dětí technické vymoženosti

Graf 56 Technické vymoženosti v minulosti

17,3 % respondentů naprosto souhlasí (1), 46,2 % souhlasí (2) s tím, že na začátku pracovního období měli tendenci využívat technické vymoženosti při výuce. 13,5 % neví (3), zda tuto tendenci měli, 23,1 % respondentů s tou tendencí nesouhlasí (4). Možnost naprostého nesouhlasu (5) nebyla využita.

Položka 57 Mám tendenci využívat při výuce technické vymoženosti

Graf 57 Technické vymoženosti v přítomnosti

30,8 % respondentů naprosto souhlasí (1) a 51,9 % souhlasí (2) s tím, že mají tendenci používat technické vymoženosti při výuce. 11,5 % neví (3), zda tuto tendenci má a 5,8 % nesouhlasí (4) s tím, že by měli nějakou tendenci tyto vymoženosti používat. Možnost naprostého nesouhlasu (5) nebyla použita.

6 SHRnutí

Při analýze výzkumu byla jedna z prvních otázek: *Jaký je Váš názor na důležitost školní přípravy pro děti v DD?* Kterou většina vychovatelů hodnotila velmi kladně, což je pro nás důležité. V každé složce postoje došlo ke změně v porovnání současnosti a minulosti, ale jen v některých byly rozdíly viditelnější, větší.

HVO Zda a v jaké míře a v jakých složkách (dimenzích) mění léta praxe v dětském domově postoj vychovatele ke školní přípravě?

Výzkumem jsme zjistili, že změny pozorujeme v každé složce postoje. Léta praxe vychovatele mění, ale vzhledem k odpovědím vychovatelů, si myslím, že je mění v pozitivním smyslu. Z dotazníku nevyplývá, že by vychovatele ovlivnila nutnost školní přípravy negativním směrem, že by záměrně neplnili své povinnosti, zanedbávali děti s opakováním nebo každodenním čtením. Právě naopak v dotazníku vidíme, že s přibývajícím léty praxe roste i množství zkušeností a znalostí vychovatele ve všech oblastech.

DVO 1 Jaké změny se vyskytly v afektivní složce postoje vychovatele ke školní přípravě od začátku pracovního období do současnosti?

V této složce najdeme velký rozdíl v odpovědích respondentů o *pocitu přetížení* (graf 14+15). Vyplývá z toho, že na začátku pracovního období většina respondentů cítila přetížení ve větší míře, ve srovnání s aktuálním pocitem. Dále pak vidíme větší rozdíl v *pocitu, že to nemohu zvládnout* (graf 16+17). V minulosti s tímto pocitem souhlasí více respondentů oproti aktuálním pocitům, které zaznačili v dotazníku. V neposlední řadě máme *pocit, že nechápu výukové obtíže dětí* (graf 20+21). V minulosti respondenti souhlasili s tímto pocitem, nebo označili možnost *nevím*, aktuálně většina respondentů s tímto pocitem nesouhlasí. Vyplývá z toho, že v afektivní složce postoje cítili respondenti, na začátku pracovního období, větší pocit přetížení, který doprovázel pocit, že to nemohou zvládnout a nebyli si jisti výukovými obtížemi dětí, se kterými pracovali.

DVO 2 Jaké změny se projeví v kognitivní složce postoje vychovatele ke školní přípravě od začátku pracovního období do současnosti?

V kognitivní složce postoje máme větší rozdíl už v prvních grafech (graf 26+27) u *informovanosti o důsledcích deprivace z hlediska rozvoje kognitivních schopností*, z kterých vyplývá, že se respondenti zjistili k této problematice více informací až po získání vlastních

zkušeností v praxi. Stejná situace je i u *informovanosti o pravidlech práce s dětmi s poruchou pozornosti* (graf 36+37), *s dětmi s dysortografií* (graf 38+39), *se způsoby výuky u dětí určitého věku* (graf 40+41) a i s *dostatkem materiálů a výukových zdrojů* (graf 42+43).

Z toho vyplývá, že v kognitivní složce postoje jsme zjistili, že většina vychovatelů si na problematiku, se kterou se potýkali, přišli až v průběhu let praxe, nebo až to bylo potřeba.

DVO 3 Jaké změny lze pozorovat v konativní složce postoje vychovatelek ke školní přípravě od začátku pracovního období do současnosti?

V konativní složce postoje máme nejmenší rozdíly ze všech složek. Najdeme jen u *tendence vyhledávat kurzy s novými metodami výuky* (graf 52+53), kdy spousta vychovatelů zaznačila, že v minulosti tyto kurzy nevyhledávali, nebo neví, zda je vyhledávali. U *tendence využívat při výuce dětí technické vymoženosti* (graf 56+57) vychovatelé uvedli, že v minulosti tuto tendenci neměli.

V konativní složce došlo k nejmenším změnám ve srovnání minulosti a přítomnosti. Vidíme však, že aktuálně mají tendenci si vyhledat nové kurzy a používat technické vymoženosti, což taky může být zkresleno tím, že dříve nebyla možnost využít technické vymoženosti a nebyly takové možnosti při výběru vzdělávacích kurzů.

ZÁVĚR

V této bakalářské práci jsem se zaměřila na postoj vychovatelek v dětském domově ke školní přípravě. V teoretické části jsme si objasnili základní pojmy této problematiky. V první kapitole se jednalo o dětské domovy, jejich funkci, charakteristiku, historii, obsazenost, početnost. Dále jsem se zaměřila na vychovatele, jaká by měla být jejich osobnost, role a činnost a upřesnili jsme si legislativu, která se k tomuto tématu váže. V druhé kapitole jsem navázala na základní potřeby a vymezili jsme si vývojová období dítěte. V poslední kapitole teoretické části jsem se zaměřila na školní přípravu a postoje, což je klíčové v této práci.

V praktické části jsem provedla kvantitativní výzkum, který byl zrealizován pomocí dotazníkového šetření. Výsledky nám ukázaly, že většina vychovatelů hodnotí školní přípravu pro děti v dětských domovech jako důležitou. Dále jsem se zaměřila na změny v postojích vychovatelů v porovnání minulosti a současnosti.

Z výsledků výzkumu jsem zjistila, že léta praxe opravdu ovlivnila postoj vychovatele, ale myslím si, že v dobrém slova smyslu. Vychovatelé udávají, že spoustu věcí na začátku svého pracovního období neznají, nemají v nich jasno a až v průběhu let a s větším množstvím zkušeností si rozšiřují své znalosti. Myslím si, že by se mělo zaměřit na větší mentální pohodu v začátcích, kdy všechno může být náročné, neznámé a frustrující.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Bendl, S., Blažková, V., Linková, M., Mojžíšová, J., Pávková, J., Syříště, I., & Zvírotský, M. (2015). *Vychovatelství učebnice teoretických základů oboru*. Grada Publishing.
- Bendl, S., Hanušová, J., & Linková, M. (2016). *Žák s problémovým chováním: cesta institucionální pomoci*. Stanislav Juhaňák - Triton.
- Český statistický úřad. (2024). Podíl nezaměstnaných osob v krajích k 29. 2. 2024. Retrieved April 2, 2024, from <https://www.czso.cz/csu/xc/mapa-podil-kraje>
- Hájek, B., Hofbauer, B., & Pávková, J. (2008). *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. Portál.
- Chráška, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu (2., aktualizované vydání)*. Grada.
- Jak to v děcáku chodí*. (2013). Právo na dětství. Retrieved March 19, 2024, from <https://www.pravonadetstvi.cz/deti/tvoje-situace/jsi-v-ustavu/jak-to-v-decaku-chodi/>
- Jiráková, P. (2015). *Pět základních vývojových potřeb*. ALFABET. Retrieved March 19, 2024, from <https://www.alfabet.cz/dite-se-zdravotnim-postizenim/rodina/zakladni-vyvojove-potreby/>
- Jurská, J. (2011). *Domácí studijní činnost z pohledu žáků 2. stupně ZŠ*. DUHA. Retrieved March 19, 2024, from <https://duha.mzk.cz/clanky/domaci-studijni-cinnost-z-pohledu-zaku-2-stupne-zs>
- Končerková-Veselá, E. (2014). *Vývinová psychológia (1st ed.)*. Michala Vaška.
- Kraus, B. (2008). *Základy sociální pedagogiky*. Portál.
- Labusová, E. (2014). *Šance dětem mladší školní věk*. Šance dětem. Retrieved March 17, 2024, from <https://sancedetem.cz/mladsi-skolni-vek>
- Matějček, Z. (2008). *Co děti nejvíc potřebují (Vyd. 5)*. Portál.
- Matoušek, O. (1999). *Ústavní péče (Vyd. 2. přeprac. a rozš)*. Sociologické nakladatelství.
- Pavelková, I. (2002). *Motivace žáků k učení: perspektivy orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci (1st ed.)*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Říčan, P. (2014). *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání (3. vyd)*. Portál.

Sekera, O. (2009). *Identifikace profesních aktivit vychovatelů výchovných ústavů a dětských domovů*. Ostravská univerzita v Ostravě.

StatIS. (2023). *Statistický informační systém Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy*. Statistický informační systém Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Retrieved March 17, 2024, from <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>

Škoviera, A. (2007). *Dilemata náhradní výchovy: [teorie a praxe výchovné péče o děti v rodině a v dětských domovech]*. Portál.

Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Portál.

Trnková, L. (2018). *Náhradní péče o dítě*. Wolters Kluwer.

Vágnerová, M., & Lisá, L. (2021). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (Vydání třetí, přepracované a doplněné). Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.

Vláčil, J. (2018). *Postoj*. Sociologická encyklopedie. Retrieved March 19, 2024, from <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Postoj>

Výrost, J., Slaměník, I., & Sollárová, E. (Eds.). (2019). *Sociální psychologie: teorie, metody, aplikace*. Grada.

Vývojová psychologie pro sociální práce. (2013). Retrieved March 26, 2024, from <https://www.mpsv.cz/documents/20142/954010/psychologie.pdf/91da3174-0856-99ce-5c24-2704a0cc7d55>

What Every Child Needs. (2024). Children's Hospital Colorado. Retrieved April 19, 2024, from <https://www.childrenscolorado.org/conditions-and-advice/parenting/parenting-articles/what-children-need/>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

DVO Dílčí výzkumný cíl

HVO Hlavní výzkumný cíl

SEZNAM OBRÁZKŮ

Graf 1 Pohlaví.....	42
Graf 2 Věk	42
Graf 3 Jak dlouho pracujete	43
Graf 4 Vzdělávací profil	43
Graf 5 Věková skupina v současnosti.....	43
Graf 6 Věková skupina v minulosti	44
Graf 7 Důležitost školní přípravy	44
Graf 8 Soucit v minulosti.....	45
Graf 9 Soucit v minulosti.....	Chyba! Záložka není definována.
Graf 10 Podrážděnost v minulosti	46
Graf 11 Podrážděnost v současnosti	Chyba! Záložka není definována.
Graf 12 Vztek v minulosti	47
Graf 13 Vztek v současnosti	Chyba! Záložka není definována.
Graf 14 Přetížení v minulosti.....	47
Graf 15 Přetížení v současnosti	Chyba! Záložka není definována.
Graf 16 Pocit nezvládnutí v minulosti	48
Graf 17 Pocit nezvládnutí v současnosti.....	49
Graf 18 Pocit, že to nemá smysl v minulosti	49
Graf 19 Pocit, že to nemá smysl v současnosti.....	49
Graf 20 Výukové obtíže v minulosti.....	50
Graf 21 Výukové obtíže v současnosti	50
Graf 22 Učitelé křivdí dětem v minulosti	51
Graf 23 Učitelé dětem křivdí v současnosti.....	51
Graf 24 Zodpovědnost v minulosti	51
Graf 25 Zodpovědnost v současnosti.....	52
Graf 26 Kognitivní schopnosti v minulosti.....	52
Graf 27 Kognitivní schopnosti v současnosti	53
Graf 28 Rozvoj řeči v minulosti	53
Graf 29 Rozvoj řeči v současnosti	54
Graf 30 Výchovné problémy v minulosti	54
Graf 31 Výchovné problémy v současnosti.....	54
Graf 32 Dyslexie v minulosti.....	55

Graf 33 Dyslexie v současnosti	55
Graf 34 Dyskalkulie v minulosti.....	56
Graf 35 Dyskalkulie v současnosti	56
Graf 36 Porucha pozornosti v minulosti	57
Graf 37 Porucha pozornosti v současnosti.....	57
Graf 38 Dysortografie v minulosti.....	58
Graf 39 Dysortografie v současnosti	58
Graf 40 Způsoby výuky v minulosti	59
Graf 41 Způsoby výuky v současnosti.....	59
Graf 42 Výukové zdroje v minulosti	60
Graf 43 výukové zdroje v současnosti	60
Graf 44 Příprava na výuku v minulosti.....	61
Graf 45 Příprava na výuku v současnosti	61
Graf 46 Procvičování čtení v minulosti	62
Graf 47 Procvičování čtení v přítomnosti.....	62
Graf 48 Opakování učiva v minulosti.....	62
Graf 49 Opakování učiva v přítomnosti	63
Graf 50 Kontrola sešitů v minulosti.....	63
Graf 51 Kontrola sešitů v přítomnosti	64
Graf 52 Kurzy v minulosti	64
Graf 53 Kurzy v přítomnosti.....	64
Graf 54 Usnadňující materiály v minulosti.....	65
Graf 55 Usnadňující materiály v přítomnosti	65
Graf 56 Technické vymoženosti v minulosti.....	66
Graf 57 Technické vymoženosti v přítomnosti.....	66

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Obsazenost dětských domovů.....	14
Tabulka 2 Počet dětských domovů u nás a jejich kapacita.....	16

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

1. Jaké je vaše pohlaví?
2. Kolik máte let?
3. Jak dlouho pracujete jako vychovatel v dětském domově?
4. Jaký je Váš vzdělávací profil?
5. Jaká je průměrná věková skupina dětí, se kterými pracujete v současnosti?
6. Jaká je průměrná věková skupina dětí, se kterými jste pracoval/a v minulosti?
7. Jaký je Váš názor na důležitost školní přípravy pro děti v dětském domově?

Na počátku mého působení v pozici vychovatelky v dětském domově jsem v souvislosti s přípravou dětí na školní vyučování/během přípravy dětí na školní výuku prožívala tyto pocity:

8. Soucit s dětmi
9. Podrážděnost vůči dětem
10. Vztek na učitele
11. Pocit přetížení
12. Pocit, že to nemůžu zvládnout
13. Pocit, že to nemá smysl
14. Pocit, že nechápu výukové obtíže dětí
15. Pocit, že učitelé dětem křivdí
16. Pocit, zodpovědnosti za školní výkony dětí

V současné době v mém působení na pozici vychovatelky v dětském domově v souvislosti s přípravou dětí na školní vyučování/během přípravy dětí na školní výuku prožívám tyto pocity:

17. Soucit s dětmi
18. Podrážděnost vůči dětem
19. Vztek na učitele
20. Pocit přetížení
21. Pocit, že to nemůžu zvládnout
22. Pocit, že to nemá smysl
23. Pocit, že nechápu výukové obtíže dětí
24. Pocit, že učitelé dětem křivdí
25. Pocit, zodpovědnosti za školní výkony dětí

Na počátku mého působení v pozici vychovatelky v dětském domově jsem v souvislosti s přípravou dětí na školní vyučování měla poznatky:

26. Informovanost o důsledcích deprivace z hlediska rozvoje kognitivních schopností
27. Informovanost o důsledcích deprivace z hlediska rozvoje řeči
28. Informovanost o pravidlech práce s dětmi s výchovnými problémy
29. Informovanost o pravidlech práce s dětmi s poruchou čtení
30. Informovanost o pravidlech práce s dětmi s matematickou poruchou

31. Informovanost o pravidlech práce s dětmi s poruchou pozornosti
32. Informovanost o pravidlech práce s dětmi s dysortografií
33. Informovanost o způsobech výuky dětí určitého věku

V současné době mého působení na pozici vychovatelky v dětském domově jsem v souvislosti s přípravou dětí na školní vyučování měla poznatky:

34. Informovanost o důsledcích deprivace z hlediska rozvoje kognitivních schopností
35. Informovanost o důsledcích deprivace z hlediska rozvoje řeči
36. Informovanost o pravidlech práce s dětmi s výchovnými problémy
37. Informovanost o pravidlech práce s dětmi s poruchou čtení
38. Informovanost o pravidlech práce s dětmi s matematickou poruchou
39. Informovanost o pravidlech práce s dětmi s poruchou pozornosti
40. Informovanost o pravidlech práce s dětmi s dysortografií
41. Informovanost o způsobech výuky dětí určitého věku

Na počátku mého působení v pozici vychovatelky v dětském domově jsem v souvislosti s přípravou dětí na školní vyučování měla tendenci:

42. Dostatek materiálů a výukových zdrojů
43. Tendence se průběžně připravovat s dětmi na výuku
44. Tendence procvičovat čtení
45. Tendence opakovat učivo
46. Tendence kontrolovat sešity, deníčky a podobně
47. Tendence vyhledávat kurzy s novými metodami výuky
48. Tendence vyhledávat materiály a pomůcky, které by dětem výuku usnadnily
49. Tendence využívat při výuce dětí technické vymoženosti

V současné době mého působení na pozici vychovatelky v dětském domově jsem v souvislosti s přípravou dětí na školní vyučování měla tendenci:

50. Dostatek materiálů a výukových zdrojů
51. Tendence se průběžně připravovat s dětmi na výuku
52. Tendence procvičovat čtení
53. Tendence opakovat učivo
54. Tendence kontrolovat sešity, deníčky a podobně
55. Tendence vyhledávat kurzy s novými metodami výuky
56. Tendence vyhledávat materiály a pomůcky, které by dětem výuku usnadnily
57. Tendence využívat při výuce dětí technické vymoženosti