

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ  
KATEDRA PSYCHOLOGIE

**POSTOJOVÉ A MOTIVAČNÍ ZMĚNY U DĚTÍ BĚHEM POBYTU  
V DĚTSKÉM DIAGNOSTICKÉM ÚSTAVU**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

**Michaela Divišová**

*Specializace v pedagogice: Psychologie se zaměřením na vzdělávání*

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Kubíková, Ph.D.

**Plzeň, 2015**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně  
s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

Plzeň ..... 2015

.....  
vlastnoruční podpis

## **Poděkování**

Ráda bych tímto poděkovala Mgr. Kateřině Kubíkové, Ph.D. za její odborné rady a podporu při vedení mé bakalářské práce.

Mé poděkování patří též Mgr. Ivě Váchové za korekturu textu.

Dále děkuji zaměstnancům diagnostického ústavu za jejich ochotu a pomoc při sběru a zpracovávání dat, poděkování patří i respondentům, kteří se účastnili výzkumného šetření.

## OBSAH

ÚVOD.....	3
TEORETICKÁ ČÁST.....	5
1 MOTIVACE.....	5
1.1 CHARAKTERISTIKA POJMU MOTIVACE .....	5
1.2 ZDROJE MOTIVACE LIDSKÉHO CHOVÁNÍ.....	5
1.2.1 Definice motivu.....	6
1.2.2 Klasifikace motivů .....	6
1.2.3 Definice potřeby.....	7
1.2.4 Klasifikace potřeb.....	7
1.2.5 Vztah potřeb a motivů.....	10
2 VÝKONOVÁ MOTIVACE.....	11
2.1 VZNIK A VÝVOJ VÝKONOVÉ MOTIVACE.....	12
2.2 VÝKONOVĚ MOTIVAČNÍ ZAMĚŘENÍ.....	13
2.2.1 Potřeba dosažení úspěšného výkonu.....	13
2.2.2 Potřeba vyhnutí se neúspěchu .....	14
2.2.3 Aspirační úroveň .....	15
2.2.4 Shrnutí výkonového chování .....	15
2.3 TEORIE VÝKONOVÉ MOTIVACE .....	16
2.3.1 Heckhausenův rozšířený kognitivní model motivace.....	16
3 POSTOJE.....	19
3.1 VYMEZENÍ POJMU POSTOJ .....	19
3.2 FUNKCE POSTOJŮ.....	20
3.3 STRUKTURA POSTOJŮ .....	21
3.4 VLASTNOSTI POSTOJŮ .....	22
3.5 UTVÁŘENÍ POSTOJŮ.....	22
3.6 POSTOJE A CHOVÁNÍ.....	23
3.7 ZMĚNA POSTOJE.....	24
4 VÝVOJOVÉ OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ .....	26
4.1 CHARAKTERISTIKA OBDOBÍ.....	26
4.2 EMOCIONALITA V RANÉ ADOLESCENCI .....	26
4.3 SOCIALIZACE V RANÉ ADOLESCENCI .....	27
4.3.1 Postoje k rodině .....	27
4.3.2 Postoje k vrstevníkům .....	27
4.3.3 Postoje k sobě samému, sebepojetí.....	28
4.3.4 Postoje ke škole .....	29
4.4 PERSPEKTIVNÍ ORIENTACE .....	30
5 DĚTSKÝ DIAGNOSTICKÝ ÚSTAV .....	31
5.1 ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKA DIAGNOSTICKÉHO ZAŘÍZENÍ .....	31
5.2 ZÁKLADNÍ FUNKCE DIAGNOSTICKÉHO ÚSTAVU .....	31
5.3 OBLASTI ZAŘÍZENÍ A JEJICH FUNKCE .....	32
5.4 ORGANIZACE VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍCH ČINNOSTÍ V DIAGNOSTICKÉM ÚSTAVU.....	33
5.4.1 Obecné principy práce s dětmi .....	33
5.4.2 Cíle výchovně vzdělávací činnosti .....	33
5.4.3 Výchovná opatření .....	34
5.4.4 Časový plán diagnostického pobytu.....	35

---

5.5 SHRNUÍ.....	36
PRAKTICKÁ ČÁST .....	37
6 VÝZKUMNÝ PROJEKT .....	37
6.1 VÝZKUMNÝ CÍL.....	37
6.2 POPIS VZORKU RESPONDENTŮ .....	37
6.3 METODY SBĚRU DAT.....	37
6.4 ORGANIZACE SBĚRU DAT .....	39
6.5 KAZUISTIKA Č. 1 - DAVID .....	40
6.5.1 Základní informace.....	40
6.5.2 Osobní a rodinná anamnéza .....	40
6.5.3 Průběh adaptace .....	40
6.5.4 Výsledky výzkumu .....	41
6.5.5 Výsledky na začátku pobytu .....	41
6.5.6 Výsledky na konci pobytu .....	42
6.5.7 Shrnutí .....	44
6.5.8 Doporučení pro rozvoj osobnosti.....	46
6.6 KAZUISTIKA Č. 2 - JAN.....	46
6.6.1 Základní informace.....	46
6.6.2 Osobní a rodinná anamnéza .....	46
6.6.3 Průběh adaptace .....	47
6.6.4 Výsledky na začátku pobytu .....	47
6.6.5 Výsledky na konci pobytu .....	48
6.6.6 Shrnutí .....	50
6.6.7 Doporučení pro rozvoj osobnosti.....	51
6.7 KAZUISTIKA Č. 3 - ANNA.....	52
6.7.1 Základní informace.....	52
6.7.2 Osobní a rodinná anamnéza .....	52
6.7.3 Průběh adaptace .....	52
6.7.4 Výsledky na začátku pobytu .....	53
6.7.5 Výsledky na konci pobytu .....	54
6.7.6 Shrnutí .....	57
6.7.7 Doporučení pro rozvoj osobnosti.....	59
ZÁVĚR .....	60
RESUMÉ.....	62
SUMMARY .....	62
SEZNAM LITERATURY.....	63
SEZNAM OBRÁZKŮ.....	65
PŘÍLOHY.....	I

## ÚVOD

Vlastní volba tématu s názvem Postojové a motivační změny u dětí během pobytu v dětském diagnostickém ústavu pramenila ze skutečnosti, že v současné době vykonávám více než rok pravidelnou dobrovolnou praxi v tomto zařízení. Kritériem volby tématu mi byly doposud získané vlastní zkušenosti a nabyté vědomosti o fungování institucí tohoto typu, o které bych se v bakalářské práci mohla opírat.

Dalším důležitým faktorem při volbě tématu byla potenciální možnost realizace výzkumu, v němž bych se zaměřila na psychologické aspekty diagnostického pobytu. Předpokládám, že tento výzkum mi také napomůže v mé budoucí profesi. Zpracovávání zejména praktické části práce mi zprostředkuje hlubší poznání osobnosti vybraných respondentů a odhalení některých důležitých motivů jejich chování. Zároveň mi bude příležitostí proniknout blíže k jádru dennodenní náplně práce psychologických a pedagogických pracovníků ústavu.

Základními pilíři této bakalářské práce jsou psychologické fenomény motivace a postoje, tudíž v teoretické části budu vycházet zejména z poznatků psychologie osobnosti, obecné psychologie a vývojové psychologie. V rámci teoretického mapování dané problematiky se budu zabývat třemi základními oblastmi, z nichž první je problematika motivace lidského chování, která bude doplněna o motivaci výkonovou, jakožto o aspekt, jež bude jedním z předmětů výzkumné části. Druhou z klíčových oblastí, kterou se budu zabývat, je sféra postojů s následnou orientací této problematiky na věkové zastoupení respondentů ve výzkumném vzorku. V třetí části budou zahrnuty informace o fungování vybraného diagnostického ústavu.

Neméně důležitá budou i pedagogická východiska, jelikož diagnostický ústav je školské zařízení. Diagnostický proces tudíž zahrnuje diagnostické, vzdělávací, terapeutické, výchovné a sociální činnosti, přičemž výsledkem je komplexní vyšetření dítěte a návrh jak řešit jeho specifické výchovné a vzdělávací potřeby v zájmu rozvoje jeho osobnosti.

Na základě získaných teoretických informací bude zrealizována výzkumná studie, která se zaměří na zkoumání změn v postojích a motivaci u vybraných dětí v průběhu jejich pobytu v diagnostickém ústavu. V této souvislosti je výzkumným cílem popsat možné dopady diagnostického pobytu na postojové a motivační změny jedince.

Osloveny proto budou vybrané děti v diagnostickém ústavu, které budou odpovídat předem stanoveným podmínkám. V průběhu jejich pobytu budou každému z nich postupně předkládány psychologické nástroje tak, aby mohly být postihnuty případné vznikající změny, a to jak v oblasti motivační, tak postojové.

Domnívám se, že zkoumání a zpracovávání tohoto tématu nese pravděpodobně subjektivní význam pro mě jakožto autora práce. Očekávám, že v důsledku intenzivního zabývání se tímto problémem mi budou nabyté zkušenosti přínosem v mojí následné profesní dráze, ve které bych ráda propojila psychologickou činnost s činností pedagogickou.

## TEORETICKÁ ČÁST

### 1 MOTIVACE

#### 1.1 CHARAKTERISTIKA POJMU MOTIVACE

Původ pojmu motivace vychází z latinského slovesa *movere*, jež znamená v překladu hýbat. Jedním z hlavních úkolů psychologie je zkoumání a vysvětlení příčin lidského chování a prožívání. Bez vysvětlení těchto příčin je téměř nemožné porozumět jednání člověka a předvídat je do budoucnosti. V tomto ohledu se problematika motivace lidského chování řadí mezi nejnáročnější oblasti psychologie (Říčan, 2010, s. 95).

V psychologické literatuře existuje mnoho rozmanitých přístupů k motivační problematice a samotnému pojmu motivace není vždy připisován zcela jednotný obsah. Plháková (2004, s. 319) popisuje motivaci jako „*souhrn všech intrapsychických dynamických sil neboli motivů, které zpravidla aktivizují a organizují chování i prožívání s cílem změnit neuspokojivou situaci nebo dosáhnout něčeho pozitivního*“.

Samotné motivy tvoří základ definice i v Říčanově (2010, s. 96) koncepci, dle které je motivace souhrnným označením pro působení motivů - činitelů, jež uvádí do pohybu určitou činnost či proces.

Nakonečný (1996, s. 14) podává syntetický přístup k problematice s tím, že motivace demonstruje nesoulad mezi aktuálním konkrétním prožíváním člověka a tím, co prožívat touží.

Jednoduše řečeno, motivací rozumíme souhrn činitelů, jež směřují k udržování a restaurování optimálního stavu spokojenosti, ke kterému slouží chování jako nástroj k odstranění nedostatků či napětí organismu.

#### 1.2 ZDROJE MOTIVACE LIDSKÉHO CHOVÁNÍ

Motivace lidského chování je úzce spojována s konstrukty motiv a potřeba. V literatuře se setkáváme se stíráním rozdílů mezi těmito pojmy, pro vědecké pojetí problematiky motivace lidského chování je ale důležitý jasně vymezený obsah a struktura těchto fenoménů, proto se v této kapitole zaměříme na dané pojmy a nastíníme jejich vzájemnou propojenost v oblasti motivovaného chování.



### 1.2.1 DEFINICE MOTIVU

Slovo motiv vychází z latinského *motus* znamenajícího pohyb. Motiv si můžeme představit jako vektor disponující určitou silou, který směřuje určitým směrem, aby uvedl do pohybu nějakou činnost či proces (Říčan, 2010, s. 96).

Jednodušší vysvětlení významu pojmu může spočívat v tvrzení, že motiv představuje příčinu toho, proč člověk jedná způsobem, jakým jedná. Motivy stanovují, zda se budeme přibližovat k určitému objektu, tj. v případě, že máme v úmyslu něco získat, či vzdalovat se v případě, že se hodláme něčemu vyhnout.

Dle Říčanovy definice motivace bychom mohli nabýt dojmu, že motivy se projevují pouze zvýšenou aktivitou, ovšem chování jako výsledek působení motivu může být i pasivní. Například pokud má žák zkušenost s neúspěchem v určité činnosti, nemusí se chtít těchto aktivit znovu účastnit, aby nedošlo k opětovnému pocitu neúspěchu.

### 1.2.2 KLASIFIKACE MOTIVŮ

Pro snadnější orientaci v problematice lidské motivace jsou vytvářeny nejrůznější kategorizace motivů, ve kterých jsou jednotlivé pohnutky zařazeny do skupin dle společných kritérií. Nejčastěji se v literatuře setkáváme s následujícím tříděním motivů:

- Vrozené (primární) a získané (sekundární) motivy

Zejména obecná psychologie popisuje široké množství názorů na původ lidských motivů, které můžeme klasifikovat do dvou základních kategorií. První hovoří o získaném původu, druhá prosazuje názor, že motivy jsou vrozené. Do skupiny vrozených motivů řadíme fyziologické potřeby, jejichž charakter je určen dědičností a genetickou výbavou, do kategorie získaných motivů spadají tendence člověka, které vytváří během svého života v sociálním kontaktu (Cakirpaloglu, 2012, s. 184-185).

- Vědomé a nevědomé motivy

Tato klasifikace motivů je založena na myšlenkách existence nevědomé motivace. Naše chování může mít latentní obsah, tudíž si nemusíme být vždy zřetelně vědomi pravých příčin našeho jednání.

Existenci nevědomé motivace experimentálně potvrdil také M. H. Erickson prostřednictvím tzv. posthypnotické sugesce. Jednoduché vysvětlení této dichotomní kategorizace spočívá v odpovědi na otázku, zda chování má obsah latentní či manifestní (Nakonečný, 1996, s. 30).

- Vnitřní a vnější motivy

Vnější motivy, tzv. incentivy, zahrnují zejména odměny, tresty, pobídky, očekávání, příkazy, vzory. Lze rozlišit incentivy pozitivní, jež přivozují chování zaměřené k nim (např. zvědavost, zájem) a incentivy negativní, které vzbuzují chování ve směru od nich (např. strach, trest). Incentivy jsou vnější podněty, pro něž je charakteristická schopnost vyvolat a zpravidla saturovat lidské potřeby. V případě působení negativních pobídek ovšem platí, že dokáží vzbudit potřebu, ne však ji uspokojit. K vnitřním činitelům, tzv. introtivům, řadíme zejména potřeby, jako jedny z nejsilnějších motivačních činitelů, dále pudy, zájmy, zvyky, emoce, postoje a hodnoty člověka, pocit povinnosti. Vnitřní motivy bývají často motivy rozhodujícími a trvalejšími ve vztahu k chování člověka, mají silnější mobilizační složku a neovlivňují chování jen prostřednictvím kladných či záporných zkušeností, jež si člověk vytvořil s původně neutrálními podněty - jak je tomu v případě působení vnějších motivů (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 17.).

### **1.2.3 DEFINICE POTŘEBY**

Srozumitelnou definici pojmu potřeba podávají Holeček, Miňhová, Prunner (2007, s. 126), kteří formulují potřebu jako vnitřní stav nedostatku či nadbytku, jež je jedincem vyhodnocen jako nepříjemný, tudíž se ho člověk snaží odstranit, a saturovat tak svoji potřebu.

### **1.2.4 KLASIFIKACE POTŘEB**

Od počátku studia lidské motivace se psychologové potýkají s otázkou, dle jakých kritérií třídit jednotlivé potřeby. Jednu z prvotních klasifikací, stavějící na biologických funkcích, nabídli B. Berelson a G. A. Steiner v roce 1964.

Ve svém pojetí poskytují triadický návrh kategorizace potřeb, přičemž do první skupiny primárních potřeb řadí pozitivní potřeby, jež vychází z pocitu nedostatku a podněcují člověka k hledání předmětů jejich uspokojení (např. hlad), do druhé skupiny řadí potřeby negativní, které vedou k vyhýbavému jednání (např. bolest) a třetí kategorie zahrnuje potřeby zachování druhu (např. sex). Tato teorie se ukázala být nedostačující, jelikož restriktivně vycházela pouze z vrozených fyziologických motivů (Nakonečný, 1996, s. 142).

Tento moment se stal dalším psychologům (např. Madsen, Murray, McClelland) podnětem pro vytvoření propracovanějších klasifikací, jež se od sebe odlišují zejména kvantitou stanovených pohnutek. Dosud v literatuře neexistuje žádná jednoznačně akceptovaná teorie, pro ilustraci budou tedy uvedeny názory na třídění potřeb dvou amerických psychologů - Murraye a Maslowa.

#### 1.2.4.1 Murrayova klasifikace potřeb

Americký psycholog Murray patřil mezi teoretiky, kteří zkoumali zdroje sil podněcující lidské chování. Dle Murrayova názoru se nejvýznamnější aspekty motivace vztahují k věcem, jež v jednání jedince vyrazí jeho orientaci na cíl. Abychom mohli určit k jakému cíli člověk směřuje, je zapotřebí rozpoznat jeho potřeby (Sheehy, 2005, s. 152).

Murrayem uvedená soustava základních lidských potřeb je založena na předpokládané existenci čtyř základních tříd potřeb. První třída je tvořena potřebami primárními - viscerogenními (determinace potřeb organickými podmínkami - např. pocit vzteku jako impulz, jehož následující činností je projevená agrese, která způsobí odstranění překážky a dojde tak k uspokojení potřeby) a sekundárními - psychogenními potřebami (determinace potřeb psychickými podmínkami - např. potřeba výkonu). Obsahem druhé třídy jsou potřeby pozitivní (způsobují sklon k přiblížování se určité situaci) a negativní (způsobují sklon k vyhýbání se určité situaci). Třetí třídu tvoří potřeby manifestní (demonstrují se v chování) a latentní (demonstrují se ve fantazii, k jejich odhalení lze dospět použitím projektivních testů, např. Murrayho TAT). Poslední kategorie vychází z dyády vědomých a nevědomých potřeb (Nakonečný, 1996, s. 143-144).

#### 1.2.4.2 Maslowova klasifikace potřeb

Abraham Maslow představil hierarchickou teorii potřeb, jejímž základem je vertikálně uspořádaný systém potřeb vycházející z posloupnosti v individuálně prožívané naléhavosti potřeby a z pořadí, v němž se potřeby ozývají v průběhu jedincovy ontogeneze.

Maslowova systematizace potřeb je založena na existenci pěti úrovní seřazených vzestupně. Na prvním a nejnižším stupni nalézáme biologické potřeby, jejichž saturace je nezbytně nutná pro udržení jedincovy existence (potřeba jídla, tekutin, spánku apod.). Druhý stupeň patří potřebám bezpečí (potřeba jistoty, pořádku, pravidel apod.). První dva stupně Maslow shrnul pod tzv. potřeby vývojově „nižší“, pro něž je charakteristický projev v raných stádiích vývoje osobnosti. Až v pozdějších vývojových etapách se začínají uplatňovat potřeby „vyšší“, mezi které řadíme dále uvedené potřeby třetího a čtvrtého řádu. Třetí místo v pyramidě zauímají potřeby sounáležitosti a lásky (potřeba být přijat druhými, přátelství, afiliace apod.). V případě, že jsou potřeby třetího stupně uspokojeny, mohou nastoupit potřeby čtvrtého řádu, a to potřeby uznání (např. potřeba být uznáván druhými, potřeba sebeúcty, pocitu vlastní hodnoty apod.). Pokud jsou potřeby výše uvedené nasyceny, do popředí může vstoupit potřeba v žebříčku nejvýše postavená, potřeba seberealizace, která se projevuje jako tužba po sebenaplnění, po využití všech možností a potenciálů, které člověk má (Říčan, 2010, s. 110-112).

Výše uvedené, pyramidálně uspořádané skupiny potřeb Maslow dále rozdělil do dvou základních segmentů. Potřeby zauímající místo na prvních čtyřech stupních v hierarchii, nazval potřebami deficientními či nedostatkovými (D-potřeby), pro něž je typické fungování založené na předpokladu zachování psychické a fyzické vyrovnanosti a o nichž lze tvrdit, že jsou odezvou na pocity nedostatku a uspokojují se redukcí těchto stavů. Potřeby seberealizace Maslow označil jako růstové potřeby (B-potřeby), charakteristické a odlišné od D-potřeb tou skutečností, že jejich saturací nedochází ke snižování jejich intenzity, naopak dochází k intenzifikaci motivačního stavu a touze po novém uspokojení (Plháková, 2004, s. 369).

### 1.2.5 VZTAH POTŘEB A MOTIVŮ

Potřeby jsou považovány za nejsilnější motivační činitele, ovšem pojem potřeba nelze zcela ztotožnit s pojmem motiv. Konkrétní motiv může být vysvětlen jako odraz či projev dané potřeby jedince, jedná se o konkretizovanou potřebu. Pokud dojde u jedince ke vzbuzení potřeby, vznikne motiv, který chápeme jako příčinu konkrétního jednání jedince. Vznik motivů je založen na vzájemné interakci incentiv a vnitřních pohnutek - potřeb (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 17). Platí, že mnohdy jedna potřeba zapříčiní vznik celého souhrnu motivů, v jiném případě tytéž motivy mohou odpovídat nejrůznějším potřebám.

Nakonečný (1996, s. 27-29) chápe potřebu jako výchozí motivační situaci, jež je charakteristická určitým deficitem v tělesném či společenském bytí jedince. V případě, že dojde ke vzniku nedostatku v těchto oblastech, člověk má tendenci jej odstraňovat, aby si udržoval bezproblémový fyzický a sociální stav. Nástrojem k udržení tohoto stavu mu je jeho chování jako instrument, který zprostředkovává vztah mezi potřebou a její saturací. Samotný motiv poté vystihuje obsah této saturace. Motivy a potřeby působí vzájemně doplňkově. Rozdíl mezi těmito dvěma vnitřními psychickými stavy spatřujeme zejména v tom, že potřeby se vztahují hlavně k cílovým předmětům, motivy jsou vyjádřením smyslu působení motivovaného jedince, lépe řečeno, vyjadřují konečný psychologický následek instrumentálního chování jedince (uspokojení jako hlavní cíl motivačního procesu). Proces vzbuzení potřeby, následné instrumentální chování jedince a konečné uspokojení potřeby vytváří celistvý a logický systém psychických a behaviorálních činností člověka.

V odborných publikacích se setkáváme s širokou názorovou paletou v souvislosti s otázkou diferenciací významových rozdílů mezi motivy a potřebami. Mnozí autoři staví tyto fenomény na pozici vzájemných synonym. Ti, kteří zaujmají toto stanovisko pak potřeby nejčastěji formulují jako psychické pohnutky, z nichž některé mají fyziologické kořeny (Plhánková, 2004, s. 368).

## 2 VÝKONOVÁ MOTIVACE

Otázky týkající se výkonové motivace jsou v současné společnosti aktuální, protože ta stupňuje požadavky na výkon člověka, jako na důležité hledisko při plnění životních poslání a cílů. Samotný výkon je jednou z nejméně diskutovaných a zkoumaných potřeb lidské motivace. Jednou z důležitých podmínek výkonu je právě výkonová motivace.

U dětí přijatých na diagnostický pobyt se zejména na začátku pobytu často setkáváme s nízkou motivací k výkonu především ve škole, s nízkou motivací vynaložit jakékoliv úsilí. Tento vztah k výkonu se v průběhu pobytu může měnit, a to v souvislosti s dispozičním založením dítěte, podmínkami, jež výchovní činitelé vytváří svým chováním, úkolovými situacemi a hodnocením.

Praktická část bakalářské práce bude zaměřena právě na výkonovou motivaci respondentů, tudíž následující kapitola bude věnována základním výkonovým potřebám a rovněž Heckhausenově teorii výkonové motivace.

Výkonovou motivací rozumíme soubor vnitřních dimenzí, které se projevují v realizaci úkolů na určité úrovni, přičemž důležitá jsou jedincova subjektivní měřítka dobrého výkonu. V rámci zkoumání chování člověka ve výkonových situacích bylo badateli stanoveno několik různých druhů motivů, jež mají na toto chování vliv. Mezi tyto klíčové motivy řadíme potřebu dosažení úspěšného výkonu a potřebu vyhnout se neúspěchu (Plháková, 2004, s. 372).

První vlna zájmu o zkoumání výkonové motivace proběhla v 50. letech 20. století. Postupně byla psychology (Atkinson, McClelland, Heckhausen, Hrabal a další) vytvářena řada teoretických modelů výkonové motivace, přičemž původní teorie byla dualistická a její základ tvořily dva druhy motivů vedoucí jedince k výkonu. První z těchto motivů je vyjádřením jedincova očekávání uspokojení a podněcuje jeho touhu dosáhnout úspěchu, označován je jako motiv přibližovací. Druhý, vyhýbající motiv, vyjadřuje naopak očekávání neuspokojení a vyvolává v člověku snahu vyhnout se neúspěchu. První odborná publikace o výkonové motivaci se zrodila na základě McClellandovy systematické studie, v jejímž závěru byla výkonová motivace formulována jako „*očekávání určitých afektivních změn ve vztahu k dosažení či nedosažení cíle*“ (Pavlas, 2011, s. 30-38).

## 2.1 VZNIK A VÝVOJ VÝKONOVÉ MOTIVACE

V souvislosti s výsledky dosud provedených výzkumů výkonové motivace byl vytvořen obecně uznávaný závěr o tom, že motivace k výkonu se začíná vytvářet již v raném dětském věku (Pavlas, 2001, s. 35).

Rozvoj sebepojetí dítěte v batolecím období je spojen se vznikem specifických potřeb, jež se stávají motivačními determinantami jedincova chování. Zpravidla se v této rané ontogenezi setkáváme s rozvojem potřeby autonomie, kdy se u dítěte vytváří vědomí sebe sama jako aktivního činitele, dále se objevuje nová potřeba potvrzení hodnoty vlastních kompetencí, která vyžaduje zpětnou vazbu v podobě reakcí blízkých osob (Vágnerová, 2012, s. 172).

Rozvoj vlastních kompetencí a jejich následné hodnocení z řad dospělých osob poté přispívá ke zrodu výkonových potřeb - potřeby úspěšného výkonu a potřeby vyhnutí se neúspěchu. Na formování výkonových potřeb mají zásadní vliv rodiče dítěte, kteří se stávají dítěti prvotním modelem v imitaci<sup>1</sup> a identifikaci<sup>2</sup> v rámci sociálního učení. Zvláště důležitým aspektem v rozvoji potřeb vázaných k výkonu se ukázala být výchova k samostatnosti - zejména mateřské nároky a jejich exaktnost. V této otázce lze rozlišit tři základní výchovné postupy, v nichž nároky kladené na samostatnost a výkon dítěte jedince: 1. přetěžují, 2. jsou úměrné možnostem jedince, 3. jsou podstatně nižší než reálné možnosti jedince. V podmínkách kladení uměřených nároků na dítě a v případě přetěžování dochází u dítěte k rozvoji vnitřního motivačního systému založeného na rozdílné intenzitě potřeby úspěchu a potřeby vyhnutí se neúspěchu. V případě podceňování dítěte dochází ke vzniku defektního a nedostatečného vývoje sebehodnotící struktury a ke zpomalení vývoje výkonových potřeb. Rozvoj potřeby úspěšného výkonu je vázán na časné kladené, ovšem úměrné nároky, na přesnost výkonu a samostatnost a na následné ocenění výkonu.

---

<sup>1</sup> Imitace znamená napodobování vnějších projevů určitých modelů (Holeček, Miňhová, Prunner, 2007, s. 197).

<sup>2</sup> Identifikace je hlubší stupeň nápodoby. Nejedná se jen o napodobování chování určitého vzoru jako u imitace, ale jedná se o interiorizaci jeho postojů, hodnot atd. (Holeček, Miňhová, Prunner, 2007, s. 198).

Kořeny vzniku potřeby vyhnoutí se neúspěchu jsou spatřovány v přetěžování dítěte, v požadavcích na podávání nereálných výkonů, v přílišném očekávání rodičů, které je dítětem prožíváno jako tlak, při zdůrazňování neúspěchů dítěte, při kritice neúspěchů či trestání jedince (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 55-58).

Hrabal a Pavelková (2011, s. 7) uvádí, že rozvoj výkonových potřeb dítěte je ovlivněn nejen povahou kladených požadavků na dítě, ale dále výkonovou orientací jeho rodičů (převažuje-li u rodičů potřeba úspěšného výkonu, dítě brzy začíná srovnávat své výkony se svými schopnostmi a touží se stát také úspěšným a naplnit očekávání) a vlastními zkušenostmi dítěte s úspěchem či neúspěchem a jeho důsledky (motivační působení odměn a trestů - časté odměňování výkonu formou pochval a oceňování, povzbuzování ke zvládnutí náročných úkolů v dětském věku vede k vyvinutí potřeby úspěšného výkonu, převaha trestů a zdůrazňování neúspěchů má vliv na utvoření potřeby vyhnoutí se neúspěchu).

## 2.2 VÝKONOVĚ MOTIVAČNÍ ZAMĚŘENÍ

### 2.2.1 POTŘEBA DOSAŽENÍ ÚSPĚŠNÉHO VÝKONU

Potřeba úspěšného výkonu je považována za velice stálou proměnnou pozitivně ovlivňující výkon jedince a je chápána jako predispozice úspěchu. Tento motiv se stal na dobu několika desítek let námětem pro intenzivní experimentální výzkumy. Na základě výsledků těchto experimentů byly vygeneralizovány charakteristiky typické pro jedince se silným motivem k výkonu.

Ukázalo se, že pro lidi motivované úspěchem je charakteristické, že pahnou po osobní odpovědnosti, nezávislosti v rozhodování, jsou pohotoví v přebírání úkolů, mají tendenci překonávat překážky a soutěžit s druhými lidmi. Tito lidé se rádi uplatňují ve sportu, obecně dávají přednost oblastem, ve kterých mohou dosahovat individuálních úspěchů. Při řešení úkolů upřednostňují výběr středně náročných úloh, jež pro ně mají nejvyšší motivační hodnotu. Snadné a příliš obtížné úkoly nevyhledávají, dokonce se jich snaží vyvarovat, jelikož triviální úkoly poskytují slabý pocit úspěchu a příliš těžké úlohy odmítají, aby neriskovali neúspěch. Čím více je jedinec výkonově motivován, tím větší úsilí pro dosažení cíle vynakládá. V souvislosti s tímto chováním je i jeho výkon vyšší. Pocit kvalitně odvedené práce přináší těmto jedincům uspokojení (Pavlas, 2011, s. 35).



Hrabal a Pavelková (2010, s. 140) doplňují charakteristické znaky jedinců s převažující potřebou úspěšného výkonu o následující: jsou orientováni na cíl s tendencí provádět práci kvalitně, práce je plánovitá a nevykazují při ní znaky úzkosti, rádi se poměřují a soutěží s ostatními, zpravidla se orientují na budoucnost, svůj úspěch přisuzují vlastním schopnostem a vynaloženému úsilí, neúspěch přikládají nedostatečnému úsilí.

### **2.2.2 POTŘEBA VYHNUTÍ SE NEÚSPĚCHU**

Výkonové chování zahrnuje nejen úsilí člověka přiblížit se úspěchu, ale též tendenci vyhnout se neúspěchu.

Plháková (2004, s. 374) demonstruje některé způsoby chování typické pro osoby motivované neúspěchem. Uvádí, že tito jedinci, ve snaze vyhnout se neúspěchu, vykazují opakovaně tendence vyhýbat se úkolům pojmím se k výkonu nebo mají snahu udělat vše, co je v jejich silách, pro zdárné zvládnutí úkolu. Pro jedince, kteří mají slabou potřebu výkonu, je typické, že při výběru úkolů dávají přednost těm s velmi nízkou nebo naopak velmi vysokou obtížností z důvodu strachu z neúspěchu. Příliš snadné úkoly si vybírají s předpokladem zaručeného zvládnutí a pravděpodobného dosažení úspěchu, příliš náročné zase proto, že když se jim nepodaří těžký úkol splnit, okolí nebude tento neúspěch příliš prožívat. Strach, který dítě pociťuje z možného neúspěchu, vytváří silnou překážku v činnosti, jelikož se bojí, že bude opět neúspěšné, což zapříčiňuje devalvací jedincova Já (Nakonečný, 1996, s. 227-228). Hrabal, Man, Pavelková (1989, s. 65) doplňují další atributy: typická je práce spojená s úzkostí z potenciálního neúspěchu, vyhýbání se soutěžení, nejsilnějším motivem činnosti je strach, mají sklony k únikovým tendencím z výkonových situací (neúčast při zkoušení, sklony k opisování apod.), dosažený úspěch je přisuzován vnějším příčinám (často náhoda), neúspěch je připisován příčinám vnitřním (často schopnostem), v případech zdařilého zvládnutí úkolu není pociťováno zadostiučinění, ale úleva nad tím, že jedinec se nezostudil.

### 2.2.3 ASPIRAČNÍ ÚROVEŇ

Důležitým faktorem výkonové motivace je i aspirace, kterou lze chápat jako osobní ambice jedince. Považujeme za důležité se alespoň rámcově s touto problematikou, jelikož výše uvedená kategorizace, rozdělující lidi na jedince motivované úspěchem a jedince motivované neúspěchem, není postačující pro vysvětlení výkonového chování. To je ovlivňováno dalšími faktory, např. působením sociálního prostředí, aspirací apod.

V příští kapitole, která bude pojednávat o konkrétní teorii výkonové motivace, zmíníme, že Heckhausen v rámci otázky motivu výkonu rozlišuje dvě základní skupiny motivačních faktorů - osobnostní a situační. Působení těchto činitelů má vliv na volbu cílů, na vytrvalost jedince a míru investované energie. Úroveň aspirace řadíme k důležitým osobnostním regulačním a aktivizačním faktorům motivace jedince (Hudeček, 1986, s. 70-71).

Dle Pavlase (2011, s. 43) může být aspirační úroveň vysvětlena jako stupeň nároků, které si člověk interně určuje, plní-li nějaký úkol. Tato úroveň stanovených nároků, spolu s faktorem subjektivního posouzení náročnosti úkolu, má vliv na jedincův výkon. Výsledné subjektivní zhodnocení úspěchu či neúspěchu je závislé na faktu, zda jedinec při svém výkonu dosáhl či nedosáhl aspirační úrovně. Hodnocení výkonu se však musí týkat úkolů se střední náročností, jelikož u příliš jednoduchých a naopak příliš náročných úkolů může být tentýž výkon hodnocen různými lidmi různě (jako úspěch i neúspěch) a nemá tudíž takový sebehodnotící účinek.

### 2.2.4 SHRUTÍ VÝKONOVÉHO CHOVÁNÍ

Výkonové potřeby jsou považovány za motivy získané a generalizované. Pro výkonové potřeby je příznačná jejich aktivizace v situacích, v nichž je zapotřebí konání nějaké činnosti, na jejímž výsledku stojí konkrétní hodnotitelný výkon, přičemž druh činnosti nehraje roli. Toto hodnocení je uskutečňováno zprvu druhými osobami, které dávají dítěti informace o něm samém. V pozdějším vývoji si dítě začíná uvědomovat své vlastnosti, které byly dosud předmětem hodnocení druhých, začíná je samo hodnotit a tyto informace se pak stávají součástí jeho sebepojetí (Hrabal, Pavelková, 2010, s. 138).

Nakonečný (1996, s. 227) uvádí, že již od 2,5 - 3,5 let věku dítěte se setkáváme s výskytem sebehodnotících reakcí, kdy dítě prostřednictvím svých mimických projevů naznačuje, zda svůj výkon považuje za úspěšný či naopak.

V průběhu jedincovy ontogeneze dochází k zásadním změnám v rámci uplatňování výkonových potřeb. V počátku procesu utváření potřeb výkonu se objevuje potřeba dosažení úspěšného výkonu. Ta z počátku není výrazně diferencovaná, až v průběhu jedincova osobnostního rozvoje se s různou intenzitou začíná v jednotlivých aktivitách uplatňovat. V opozici stojí potřeba vyhnutí se neúspěchu, u které bylo výzkumně potvrzeno, že vykazuje podstatně menší sklon k diferenciaci než první zmíněná výkonová potřeba (Hrabal, Pavelková, 2011, s. 7).

Téměř všechny děti si zpravidla přejí dosáhnout spíše úspěchu, odlišují se však intenzitou motivu výkonu, jež je vyjádřena poměrem dvou afektů - dychtivosti po úspěchu k obavě z neúspěchu. Tento poměr pak stanovuje intenzitu výkonové motivace daného jedince. Můžeme konstatovat, že jak v případě jedinců se silnější potřebou dosažení úspěchu, tak u jedinců s dominantní potřebou vyhnutí se neúspěchu, je hlavním motivačním činitelem úspěch. Zpravidla platí, že úspěch, kterého jedinec v rámci své činnosti dosáhne, je o to více přitažlivý, čím byl úkol náročnější a neúspěch je prožíván tím hůře, čím byl úkol jednodušší.

Přiměřenost aspirační úrovně přímo koreluje s úrovní výkonových potřeb jedince. V případě osoby s převažující potřebou úspěšného výkonu se setkáváme zpravidla s adekvátními aspiracemi vyplývajícími z reálných schopností, v případě osoby s nerealistickou aspirační úrovní se setkáváme se sklonem k transferu vlastní odpovědnosti na charakter úkolu a s jeho zlehčováním (Pavlas, 2011, s. 43).

## 2.3 TEORIE VÝKONOVÉ MOTIVACE

### 2.3.1 HECKHAUSENŮV ROZŠÍŘENÝ KOGNITIVNÍ MODEL MOTIVACE

Německý psycholog Heinz Heckhausen představil teorii výkonové motivace beroucí v potaz časovou perspektivu jednotlivce jako významnou dispozici působící na další motivační procesy a obohacenou o teoretické možnosti využití motivace ve školním prostředí.

Přínos Heckhausenova rozšířeného pojetí spočíval též v tom, že na rozdíl od dalších teoretiků výkonové motivace (např. Atkinson, Raynor), kteří se ve svých teoriích orientovali zejména na vnitřní motivaci výkonového chování, vytvořil koncepci zahrnující motivační efekty vnitřních i vnějších důsledků chování (Pavelková, 1990, s. 19).

Další významný přínos pro psychologii spočíval v konstrukci dvou validních skórovacích klíčů, které sloužily k měření dvou základních tendencí motivu výkonu - naděje na úspěch a obava ze selhání (Madsen, 1979, s. 370).

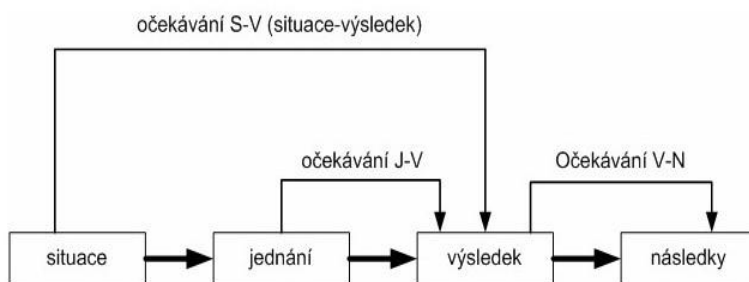
#### Obsah teorie

Heckhausenova teorie je postavena na názoru, že jedinec směřující k určitému cíli je ovlivňován dvěma druhy proměnných: 1. osobnostními proměnnými - zahrnujícími motiv „vyhledat úspěch“ a motiv „vyhnout se neúspěchu“, 2. situačními proměnnými - zahrnujícími očekávání úspěchu či neúspěchu a podnět k úspěchu či neúspěchu. Na základě vyjádření poměru mezi motivačními tendencemi potřebou úspěchu a potřebou vyhnout se neúspěchu se stanovuje tzv. rezultující tendence, jež vyjadřuje nejen sílu motivu výkonu, ale také vyhýbající či přibližovací tendenci člověka ve vztahu k výkonu (Nakonečný, 1996, s. 226).

Heckhausen předpokládal existenci čtyř druhů očekávání:

1. Očekávání typu situace - výsledek. Jedná se o subjektivní hodnocení toho, s jakou pravděpodobností nynější situace povede k požadovanému výsledku, a to bez vlastního přičinění jedince (např. dítě v diagnostickém ústavu očekává, že když nebude vynakládat žádné úsilí pro dobré hodnocení ze stran vychovatelů, stejně se dostane za určitou dobu z ústavu pryč). Pokud je jedinec přesvědčený o jistém výsledku bez vlastní vynaložené snahy, nepociťuje potřebu vynaložit energii. Pokud má člověk vysoké očekávání situace - výsledek, výsledkem je slabá tendence vyvíjet aktivitu.
2. Očekávání typu aktivita - výsledek. Představuje subjektivní představu člověka o tom, jaký dopad bude mít jím vytvořená činnost na výsledek (např. dítě č. 1 očekává, že na vycházku půjdou všichni, tak nevyvíjí snahu pro získání kladného hodnocení - má nízké očekávání aktivita - výsledek, dítě č. 2 věří, že pokud se bude snažit ve škole i ve výchovném úseku, získá od vychovatelů kladné body, díky nimž bude mít nárok na samostatnou vycházku - má vysoké očekávání aktivita - výsledek).

3. Očekávání typu situace - aktivita - výsledek. Vyjadřuje možnost, že požadovaného efektu jako důsledku vlastní činnosti se docílí s úspěchem či s obtížemi pod vlivem vnějších činitelů.
4. Očekávání typu výsledek - následek. Jedná se o vztah vyjadřující očekávání, že výsledek povede k určitým následkům (Pavlas, 2011, s. 44-45). Heckhausen zde rozlišuje následky bezprostřední, kam patří zvýšení/snížení sebehodnocení jedince (např. po úspěšném týdnu je dítě pozitivně hodnoceno vychovateli, etopedy) a následky oddálené, které znamenají přiblížení se k perspektivnímu cíli (např. po bezproblémovém měsíčním pobytu je dítě pozitivně hodnoceno a etopedem doporučeno k návratu do rodiny) (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 63).



Obrázek 1 - Schématické znázornění druhů očekávání (zdroj: Kubíková, 2012, s. 27)

V rámci shrnutí zmíněných očekávání můžeme konstatovat, že tento model motivace k výkonu staví na myšlence, že člověk si volí aktivity takovým způsobem, aby docílil maximalizace zisku, a to nejen z bezprostřední činnosti, ale i z následků v delší časové perspektivě (Pavelková, 1990, s. 21).

### 3 POSTOJE

Téma této bakalářské práce zahrnuje i problematiku postojů, přičemž se v praktické části snaží postihnout případné změny postojů u dětí během pobytu v diagnostickém ústavu. Zařazení tohoto teoretického celku do tématu i obsahu práce je nezbytné, jelikož postoje - podobně jako motivace - spolu s dalšími faktory mnohdy vysvětlují příčiny chování jedince. Jejich poznání nám u jedince umožňuje predikci jeho pravděpodobného budoucího chování. V následujících kapitolách si vymezíme pojem postoj, jeho funkce, strukturu, vlastnosti, stejně jako okolnosti vzniku postojů a proces postojových změn.

#### 3.1 VYMEZENÍ POJMU POSTOJ

V odborných publikacích lze nalézt řadu definic postojů. V pojetí Nakonečného (2009, s. 234) se setkáváme s chápáním postoje jako hodnotícího vztahu mezi objektem a subjektem, přičemž předmět postoje může nabývat neomezeného obsahu (může se jednat o osoby, situace, věci, jevy, události apod.).

Výrost a Slaměník (2008, s. 127) charakterizují postoj jako poměrně stálý systém hodnocení nejrůznějších objektů v našem okolí, kdy se v tomto hodnocení odráží konkrétní stupeň upřednostňování či odmítání. Toto hodnocení probíhá v kontinuu, jehož mezní body jsou tvořeny zcela negativním a zcela pozitivním vztahem (např. nositel postoje striktně souhlasí či nesouhlasí s výpovědí, že záškoláctví je důvodem umístění do diagnostického ústavu), střed je tvořen nerozhodným hodnocením.

Ve Škobrtalově (2012, s. 71) koncepci shledáváme názor, že o postojích lze hovořit jako o sjednocení subjektivních přesvědčení a hodnot. Obsahem našich přesvědčení jsou informace, zkušenosti a vědomosti o světě, které nemusí být vždy dokonalé, jako takové ale nemají hodnotící povahu.

Hodnotící charakter mají právě hodnoty<sup>3</sup>, které představují to, co má pro jejich nositele subjektivní význam a jeho cit pro to, co je pro něj cenné a významné.

---

<sup>3</sup> Hodnoty lze v širším smyslu chápat jako něco, co má pro jedince význam, který může nabývat pozitivních i negativních hodnot. V užším smyslu chápeme hodnotu jako žádoucí kvalitu či kladný význam předmětu pro jedince (Nakonečný, 2009, s. 71).

Jednoduše řečeno, postoje mohou být chápány jako projev naší libosti či nelibosti, náklonnosti či odporu k nejrůznějším objektům v našem prostředí a jako tendence chovat se určitým ustáleným způsobem ve vztahu k těmto objektům.

Lidé zaujímají postoje k předmětům čistě konkrétním, např. přítel, rozhlas apod., ale předmětem postoje se mohou stát i předměty abstraktní, např. postoj ke křesťanství apod. (Škobrtal, 2012, s. 71).

V rámci jedincovy subjektivní relevance Nakonečný (2009, s. 235) rozlišuje existenci dvou základních skupin postojů - centrální a okrajové. Centrální postoje jsou vztahovány k důležitým předmětům (blízcí lidé, prospěch ve škole), okrajové postoje nepředstavují pro jedince takovou významnost (školský systém v Německu apod.).

Je přirozené, že k objektům, se kterými jsme v častém kontaktu a které jsou nám bližší, si vytváříme profilovanější postoje. K jevům, jež se nás příliš mnoho netýkají, si utváříme postoje také, ty jsou ale méně vyhraněné a méně zřetelné.

Podobně jako u motivů platí, že k jednomu předmětu se pojí větší množství různých postojů, které zastávají různí lidé (např. klient DDÚ č. 1 je nositelem postoje, že šikana je velmi negativní jev, klient č. 2 tvrdí, že šikana je normální, klient č. 3 zastává postoj, že šikana je pozitivní prostředek sebeprosazení se).

### 3.2 FUNKCE POSTOJŮ

Odpověď na otázku, jaký význam mají postoje v životě člověka, se snaží postihnout sociální psychologové. Ti hlavní funkci postojů spatřují v umožnění adaptace jedince na prostředí. Bez existence postojů by nemělo sociální bytí jedince žádný smysl. Postoje nám umožňují odpovídat na různé skutečnosti a události, zaujímat k nim konkrétní stanoviska, vytvářet rozhodnutí apod.

Katz (in Škobrtal, 2012) rozlišil následující funkce postojů:

- Znalostní funkce - Lidé se snaží nalézat určitý řád ve fungování vnějšího světa (chtějí předvídat budoucí dění, mít pocit existující stability okolního světa). Postoje, které nám uspořádávají zkušenosti, pomáhají vytvářet názory na svět a vytvářet určitá schémata, mají znalostní funkci (Hewstone, Stroebe, 2006, s. 285-286).

- Utilitární funkce - Konkrétní postoje zajišťují jedinci maximalizaci zisků a minimalizaci ztrát (Výrost, Slaměník, 2008, s. 127). V případě, že člověk dá svému sociálnímu okolí najevo okolím uznávané postoje, okolí na to pozitivně reaguje, což je spojeno s následnými odměnami (obdiv, ocenění apod.). Jednoduše řečeno, člověk se snaží o dosažení prospěchu a vyvarování se trestu.
- Funkce sociální identity - Prostřednictvím uznávaných hodnot dosahujeme sebevyjádření, které vnímá naše sociální okolí.
- Funkce zachovávání sebeúcty - Postoje zajišťují stabilitu sebeobrazu jedince, ochraňují ho před přiznáváním si osobnostních nedokonalostí. Působí tak preventivně proti vnějším konfliktům a náročným situacím, které by mohly zapříčinit narušení sebepojetí. Např. člověk v zajetí předsudků o druhých má o sobě nadřazené mínění, což mu pomáhá zachovat stabilní sebepojetí.

### 3.3 STRUKTURA POSTOJŮ

V historickém vývoji názorů na postoje a jejich organizaci do soustav se objevily tři základní výkladové modely postojů. Zastánci unidimenzionálního stanoviska tvrdí, že postoj obsahuje pouze jednu složku, a to emocionální, která ztvárňuje míru přitažlivosti určitého jednání pro člověka. Hledisko dvoudimenzionální vysvětluje postoj jako soustavu tvořenou poznávací a citovou složkou, přičemž obě tyto složky mají vliv na úmysl člověka uskutečnit jisté chování i na ono samotné chování (Výrost, Slaměník, 2008, s. 136).

V naší práci se budeme držet klasického pojetí, které chápe postoj komplexně jako jev zahrnující složky:

1. Poznávací (kognitivní): Vyjadřuje, co si člověk myslí o předmětu postoje. Zahrnuje informace, vědomosti a zkušenosti, které subjekt o předmětu má.
2. Citovou (emocionální): Tato složka zahrnuje pocity člověka chované k předmětu postoje, vyjadřuje kladné či záporné hodnocení tohoto předmětu subjektem.
3. Konativní (behaviorální): Vyjadřuje tendence člověka chovat se určitým způsobem k předmětu postoje, nebo vyjadřuje samotné chování člověka.



Pro názornější vysvětlení jednotlivých komponent postojů uvedeme autentický příklad konzistentního postoje chovance v diagnostickém ústavu:

- „*Pobyť v DDÚ by mi měl pomoci zlepšit se v chování*“ (kognitivní složka)
- „*Vychovatele v DDÚ mám rád*“ (emocionální složka)
- „*Chci v DDÚ strávit Vánoce*“ (behaviorální složka)

### 3.4 VLASTNOSTI POSTOJŮ

Nakonečný (2009, s. 237) uvádí základní vlastnosti postojů:

- Komplexnost - Postoje zahrnují integraci poznávací, citové a emocionální složky.
- Konzistence - Postoje vykazují určitou míru konzistence (vzájemný soulad) vnitřních složek postoje. Mohou se vzájemně doplňovat, pak jsou soudržné. Pokud vykazují menší míru konzistence (např. někoho můžeme obdivovat a zároveň nenávidět) nebo ambivalence (např. máme rádi jídlo, o kterém víme, že nám škodí), jsou nesoudržné. Postoje, které jsou konzistentní, jsou stabilnější, tudíž predikční schopnost mají větší.
- Konsonance trsu postojů - Postoje se spojují do určitých kategorií (trsů), ve kterých mohou projevit určitý stupeň konsonance (např. postoje ke státní maturitě).
- Rezistence vůči změně - Postoje centrální a extrémní jsou nejvíce odolné proti vnějšímu působení.
- Intenzita - Jednotlivé postoje se vyznačují určitou intenzitou. Na základě jedincova hodnocení se mohou pohybovat mezi krajními póly (jedinec na škále volí např. „*částečně souhlasím, že můj život je často určován náhodou*“), ale mohou zaujímat i pozici na krajních bodech (jedinci na škále volí „*naprosto nesouhlasím, že můj život je takový, jakým se ho pokusím udělat*“).

### 3.5 UTVÁŘENÍ POSTOJŮ

Postoje nejsou lidem vrozené. Vznikají jako důsledek sociálního působení v průběhu jedincovy ontogeneze (Kohoutek, 2002, s. 189). Začínají se utvářet v období raného dětství, v době, kdy se začíná formovat též charakter (3 - 4 roky). Jejich vznik a následné tvarování se uskutečňuje prostřednictvím celoživotního procesu socializace, zejména metodou imitace a identifikace (Holeček, Miňhová, Prunner, 2007, s. 141).

Na tvorbu a formování jedincových postojů má vliv jeho sociální okolí, ve kterém se od útlého dětství pohybuje. Přirozeně první sociální skupinou bývá zpravidla rodina, jejíž členové jsou důležitými modely, jejichž postoje jedinec začíná imitovat. Později se dítě postupně stává členem různých sociálních skupin a v rámci skupinových interakcí a díky působení ostatních členů zaujímá nové postoje, které se stávají ve starším věku již více konkrétní, mají užší povahu a postupně se integrují do určitých trsů. Na utváření postojů nemají vliv pouze malé skupiny, ovlivňování jsme například i masmediálními prostředky, které však zpravidla nemají takovou ovlivňovací sílu jako názory, normy a hodnoty skupin, ke kterým se člověk hlásí.

Naše postoje se utvářejí a formují v průběhu celého života, stále se setkáváme s novými lidmi, předměty, objekty, ke kterým si průběžně musíme vytvářet nové postoje, životní cesta jedince je i v tomto ohledu dynamický proces.

### 3.6 POSTOJE A CHOVÁNÍ

Intenzivní zkoumání postojů má stěžejní původ v myšlence, že jejich poznání nám umožní předpovídat chování. Naše chování je ovšem určováno nejen postoji, ale mnohými dalšími činiteli, jež ovlivňují nejen chování, ale i konzistenci našich postojů.

Největší predikční schopnost mají postoje při splnění určitých vlastností. Prvním předpokladem je síla a konzistentnost daného postoje. Platí, že slabé a ambivalentní postoje mají menší predikční schopnost než silné a konzistentní. Dále predikci chování ovlivňuje, zda naše postoje vychází z vlastní zkušenosti nebo byly vytvořeny na základě zprostředkované zkušenosti. Postoje vycházející z přímé zkušenosti predikují chování lépe. Třetím faktorem je fakt, zda si je člověk svých postojů vědom. Pokud si člověk své postoje uvědomuje, snaží se většinou chovat konzistentně v souladu s nimi.

Tato teorie bývá označována jako kognitivní konzistence a vyjadřuje fakt, že lidé usilují o to, aby jejich postoje byly konzistentní. Pokud jsou postoje nekonzistentní, stávají se podnětem pro motivaci k jejich změně, aby byl vytvořen soudržný a logický postojový celek (Atkinson, 2003, s. 616-622).

### 3.7 ZMĚNA POSTOJE

V předchozí kapitole bylo zmíněno, že lidé usilují o dosažení kognitivní rovnováhy, tj. snaží se, aby jejich postoje byly v souladu s postoji jinými. Stav, kdy dochází k nesouladu mezi postoji, popisuje teorie kognitivní disonance. Ta hovoří o tom, že pocíťovaná nerovnováha mezi postoji způsobuje vnitřní tenzi, kterou chce člověk odstranit, a to zejména prostřednictvím změny situace nebo změnou jejího chápání. Kognitivní disonance je chápána jako podstatný zdroj změny postojů. Objevuje se v případech, že člověk zjistí, že si jeho postoje vzájemně odporují (Hayes, 2007, s. 102-103).

Změna postoje může být sourodá (kongruentní) nebo nesourodá (inkongruentní). O kongruentní změně hovoříme v případě, že dochází k zesilování postoje při zachování postojové orientace (postoj je stále pozitivní nebo negativní, jen se zvyšuje intenzita). Jedná se tedy o případ, kdy se z kladného postoje se stává ještě kladnější, z negativního postoje ještě více negativní. Pokud dojde ke změně postoje inkongruentní, mění se původní polarita postoje, tj. z kladného postoje se stává záporný či naopak (Kováliková, 1979, s. 37).

V rámci výchovného působení v diagnostických ústavech se často setkáváme se snahou o vyvolání inkongruentních změn postojů chovanců (např. u dítěte, které je na pobytu z důvodu záškoláctví je snaha o navození pozitivního postoje ke škole).

Holeček, Miřhová, Prunner (2007, s. 225-227) uvádí, že možnost změny nesourodého postoje závisí na míře konzistence mezi jednotlivými složkami postoje (pokud jsou všechny kladné nebo záporné, možnost změny postoje je mnohem náročnější, jelikož takové postoje bývají stabilní). Na stabilitu postoje a potenciálnost jeho změny má vliv také doba geneze postoje - vyhraněné postoje jsou odolnější vůči nesourodým změnám než neutrální postoje, ty podléhají změně nejnadněji.

Dále je třeba při působení na změnu postoje vzít v úvahu vyzrállost osobnosti jedince (u snadněji ovlivnitelných osob se postoje mění jednodušeji), hodnotovou strukturu, způsob percepce (informace, které jsou souhlasné s určitým postojem, člověk přijímá, ty, které postoj nepodporují, má tendenci přehlížet) a členství jedince v sociálních skupinách (velmi nelehce se mění postoje, které mají silnou skupinovou podporu).

Pro záměrné působení na změnu postoje, ať už se snažíme o jeho nahrazení jiným postojem či o změnu intenzity postoje, je jako hlavní prostředek považována zejména persvaze (přesvědčování). Změna postojů prostřednictvím persvazivní komunikace je založena na zpracování informací a orientuje se na tři základní proměnné: komunikační zdroj, obsah sdělení, příjemce sdělení (Hayes, 2007, s. 105).

#### Komunikační zdroj

Zdroj persvazivní informace vyjadřuje, odkud informace přichází. Nemusí se týkat pouze osob, zdrojem mohou být např. zprávy z tisku apod. Dosavadní výzkumy se ovšem zaměřovaly zejména na vlastnosti komunikátora. Jako důležité proměnné se ukázaly být důvěryhodnost a atraktivnost zdroje. Věrohodnost bývá také spojována s odborností poskytovatele informace. Věrohodnost je chápána jako objektivnost zdroje. Atraktivnost komunikátora vyjadřuje fakt, že se obecně necháme spíše přesvědčit, pokud zpráva přichází od člověka, kterého považujeme za atraktivního (Výrost, Slaměník, 2008, s. 139).

#### Obsah sdělení

Výzkumy zabývající otázkou obsahu sdělení se soustředily na zjišťování emocionálního a racionálního aspektu v obsahu persvazivní informace. Účel persvaze s emocionálním podtextem spočívá ve snaze navození změny postoje pomocí silné citové odezvy (např. navozením strachu tím, že budeme předkládat negativní dopady kouření). Použití racionálních aspektů má větší efekt osob s vyšším vzděláním a u lidí, kteří jsou vzdělaní v dané oblasti, které se změna postojů týká (Výrost, Slaměník, 2008, s. 139).

#### Přijímatel sdělení

Na straně recipienta byl zkoumán význam charakteristik jedince, jakými jsou inteligence, sebepojetí, pohlaví a věk. McGuire (in Hayes, 2007) vysvětluje, že efektivní persvaze zahrnuje dvě fáze: jedinec musí pochopit, co je mu sdělováno, a musí být připraven na přijetí tohoto názoru. Proto je inteligence považována za důležitého zprostředkovatele změny postoje, jelikož ovlivňuje přesnost porozumění předkládaného názoru. Člověk s nízkou sebeúctou je často náchylnější a přístupnější k přijetí cizího názoru. Výzkumy ukázaly, že ženy jsou obecně snadněji přesvědčitelné než muži, dále že postoje starších lidí jsou rigidnější než u mladých lidí, jelikož jsou podloženy dlouhodobějšími zkušenostmi.

## 4 VÝVOJOVÉ OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ

Kapitolu pojednávající o vybraných aspektech období dospívání jsme do práce zahrnuli z toho důvodu, že náš výzkumný vzorek v praktické části zahrnuje děti ve věku 13 - 15 let. Považujeme proto za důležité se alespoň se základními poznatky o tomto dynamickém období. S ohledem na téma práce se budeme zabývat psychologickými a sociálními aspekty dospívání. Dotkneme se emocionality dospívajících, socializace a perspektivní orientace.

### 4.1 CHARAKTERISTIKA OBDOBÍ

Životní období nazývané dospívání neboli adolescence je dočasným obdobím mezi dětstvím a dospělostí, zahrnujícím zhruba 10 let života. Tato životní perioda znamená pro jedince výrazné změny v sociální, tělesné i psychické sféře, které vedou k celkové transformaci osobnosti (Vávrová, Petřková, 2013, s. 49).

Vágnerová (2012, s. 369) rozděluje dospívání do dvou etap: období rané adolescence (11 - 15 let) a období pozdní adolescence (15 - 20 let).

S ohledem na věkovou povahu našich respondentů se budeme dále zabývat pouze první etapou vývojového období adolescence, kterou reprezentují všichni adolescenti ve výzkumném vzorku.

### 4.2 EMOCIONALITA V RANÉ ADOLESCENCI

Hormonální zrání v období pubescence způsobuje přeměny v emocionálním prožívání jedince. Pro jedince v rané adolescenci je typická emoční labilita, kolísavost nálad, impulzivita, podrážděnost, vzdorovitost, negativismus, anhedonie, vztahovačnost, rozmrzelost, sklon k přecitlivělým a nepřiměřeným reakcím i na obvyklé podněty, nízká frustrační tolerance, problémy v sebeovládání, bezprostřední odžívání pocitů, obtížná predikce budoucích emočních prožitků z důvodu jejich proměnlivosti. Emocionální kolísání souvisí též se změnami aktivační úrovně. U pubescentů se často setkáváme s tím, že se aktivně věnují určité činnosti a za krátkou dobu jsou najednou apatičtí a neochotní provádět další aktivity (Vágnerová, 2012, s. 390).

V období rané adolescence se setkáváme spíše s introvertním laděním a neochotou dávat veřejně najevo své pocity. V průběhu vývoje postupně introverze a citové nevyrovnanosti ubývá a do popředí se dostávají emoce pojící se k erotice, estetice a mravnímu citění (Vávrová, Petřková, 2013, s. 51).

### 4.3 SOCIALIZACE V RANÉ ADOLESCENCI

Sociální vývoj v tomto období je spojen s dvěma důležitými společenskými mezníky - ukončení povinné školní docházky a získání občanského průkazu, což s sebou nese nové důsledky, např. větší míru odpovědnosti ke své budoucí profesi, získání trestní odpovědnosti v 15 letech apod.

V tomto životním úseku dochází vlivem změn v kognitivních procesech (zejména v myšlení a emocionalitě), ke změnám v oblasti postojů k druhým i k sobě samému. V životě jedince hrají důležitou roli stejné sociální skupiny a instituce jako v mladším věku, ovšem jejich subjektivně vnímaná důležitost a preference se mění (Vágnerová, 2012, s. 396).

#### 4.3.1 POSTOJE K RODINĚ

Rodina představuje pro pubescenta stále důležitou sociální základnu, dochází ale k postupné emancipaci jedince od ní a osamostatňování se. Pubescent přestává vnímat rodiče jako hlavní autoritu a zaměřuje se více na své generační vzory, se kterými nachází soulad ve vyznávaných postojích a hodnotách. Objevuje se velká kritičnost vůči rodičům i ostatním autoritám (např. učitelům), dospívající se často snaží od rodičů názorově distancovat, prosazovat svůj názor a dávat najevo svoji nezávislost (Pavlas, 2011, s. 56).

#### 4.3.2 POSTOJE K VRSTEVNÍKŮM

Na významnosti stále více nabývají vrstevnické skupiny, se kterými se pubescenti identifikují, které jim napomáhají saturovat psychické potřeby, poskytují emoční a sociální oporu, pomáhají definovat jejich identitu apod. (Vávrová, Petřková, 2013, s. 54). Tím, že se jedinec stane členem skupiny, získává sociální status a pocit vlastní hodnoty. Povaha vrstevnických vztahů se postupem času mění. V období rané adolescence se setkáváme spíše s malými skupinami, většinou homogenními z hlediska pohlaví.

Později se tyto skupiny začínají setkávat ve větších skupinách, které jsou z hlediska pohlaví i věku více heterogenní, což má za následek vznik prvních erotických a sexuálních kontaktů a následný vznik nových malých skupin.

Vrstevnická konformita je nejsilnější právě v období časně adolescence a má vliv na pubescentem uznávané standardy týkající se chování, vnější projevy (oblékání, účes apod.), kohezi skupiny, dělbu rolí apod. (Macek, 2003, s. 57-59).

#### **4.3.3 POSTOJE K SOBĚ SAMÉMU, SEBEPOJETÍ**

V této periodě jsou jedincovy dispozice pro utvoření dokonalého obrazu sebe samého zcela vytvořeny a dochází tak k rozvoji vlastní identity, která je determinována jak subjektivně, tak objektivně. Nejčastěji jsou rozlišovány dva typy aspektů identity: osobní a sociální. Osobní aspekt identity pramení z vlastního sebehodnocení a sebereflexe, která je v tomto období zvýšená. Souvisí s potřebou jednoznačného sebevymezení, kdy se člověk snaží najít odpověď na otázku „*Kdo jsem?*“. Sociální aspekt identity souvisí s potřebou jedince někam patřit, identifikovat se jako člen určité skupiny. Vystihuje pocit začlenění a spolupatřičnosti. Je odpovědí na otázky „*Odkud pocházím?*“, „*Kam patřím a kam směřuji?*“ (Pavlas, 2011, s. 60).

V adolescenci dochází ke změnám ve vztahovém rámci a rozmyšlení nad sebou. Vlastní já je ovlivňováno hodnocením druhých osob, vrstevnickými a společenskými normami. Velký význam pro adolescenta má tzv. ideální já, které představuje přání jedince vztahující se k budoucímu vývoji, vyjadřuje představy jedince o tom, jaký by chtěl být. Pro jedince je podstatné, aby ideální já bylo potenciálně dosažitelné, v tomto případě působí jako motivační faktor seberozvoje. Pokud nastane velký rozdíl mezi ideálním a reálným já, dochází k pocitům zklamání ze sebe, úzkostem, frustracím a nepříjemným pocitům (Macek, 2003, s. 49-51).

Na sebepojetí jedince má vliv i další faktor, a to jeho výkon, kterým se prezentuje. V této době se jedná hlavně o školní výsledky. Jedinec si potřebuje prostřednictvím výkonu dokázat své možnosti a dosáhnout přiměřené sebeúcty (Vágnerová, 2012, s. 459).

Dalšími vlivnými oblastmi sebepojetí adolescenta jsou vlastnosti, kterými se prezentují v interpersonálních vztazích (sociální prestiž apod.) a charakterové vlastnosti (slušnost, vlídnost apod.).

Výsledkem subjektivního vnímání a vnějšího srovnávání je sebehodnocení. V období rané adolescence je ohniskem sebehodnocení zejména konkrétní chování, bez hlubších analýz jednotlivých motivů vedoucí ke komplexnímu hodnocení celé osobnosti - to nastává až v období pozdní adolescence (Macek, 2003, s. 50-52).

Utváření identity souvisí s individuálním procesem. V období adolescence si jedinci ujasňují, kým a jací jsou, nicméně utváření identity je celoživotní proces, tudíž jejich identita nemá skončením adolescence vždy definitivní podobu (Vágnerová, 2012, s. 458).

#### **4.3.4 POSTOJE KE ŠKOLE**

Přibližně v období, kdy dospívající přecházejí z prvního stupně ZŠ na druhý, se začíná konkrétněji diferencovat jejich postoj ke škole. Pubescent vnímá svoje školní výsledky a jejich spojitost s budoucími vzdělávacími aspiracemi. Začíná si uvědomovat význam svých školních výsledků a smyslu učení pro svoji budoucnost.

Převážná část pubescentů se však vyznačuje sklonem k plnění jen těch povinností, které považují za nezbytně nutné, nejlépe s vynaložením co nejmenšího úsilí. Pokud se pubescent učí a pracuje, tak většinou proto, aby se dostal ke konkrétnímu a aktuálnímu cíli, např. byl přijat na učební obor. Motivace k učení vychází ze subjektivně vnímané důležitosti učiva, pokud ho žák hodnotí jako nepodstatné či nudné, motivace k učení a práci klesá. Čtrnáctiletý žák vysvětluje: „*Nebudu se zbytečně učit nějaký vzorce, když je stejně nikdy potřebovat nebudu*“. Z toho vyplývá, že postoj k výuce závisí na studijních aspiracích jedince. Pokud jedinec hodnotí určité znalosti jako prospěšné pro budoucí povolání, je motivován k jejich osvojení. Problémem ovšem je, že žáci v tomto věku mnohdy nedokáží objektivně posoudit, které znalosti a dovednosti pro ně budou v budoucnosti významné (Vágnerová, 2012, s. 412-414).



#### 4.4 PERSPEKTIVNÍ ORIENTACE

Cílem etapy dospívání je dospění ke změně. V souvislosti s tím se mění i postoj jedince k budoucnosti. Na prvním stupni ZŠ u dítěte převládá orientace na krátkodobé cíle, v průběhu studia na druhém stupni ZŠ by se měly u žáků vytvářet základy perspektivní orientace jako důkaz správného vývoje motivační sféry osobnosti.

Adolescent je již schopný hodnotit svoji minulost i budoucnost a zaměřuje se na svou identitu. Zejména ve věku 12 - 14 let zaujímá v žebříčku hodnot klíčové postavení potřeba strukturace budoucnosti, která je považována za jeden z hybných faktorů vedoucí člověka k tvorbě životních plánů. Velmi často je tomu tak zejména z důvodu očekávaného konce školní docházky, který je spojen s větším tlakem okolí na jedince a s požadavky na usilovnější zabývání se budoucností (blíží se volba povolání či následujícího studia). V této době se jedinec začíná poprvé hlouběji zabývat svou budoucností (Pavelková, 1990, s. 46).

Pro dosažení vývojově vyššího stadia (perspektivní orientace) je zapotřebí splnění určitých podmínek, zejména v oblasti motivační a kognitivní. Ve sféře kognitivní musí dojít k progresivnímu procesu, ve kterém na začátku stojí jednoduché vnímání času a následná orientace v něm, na konci jedinec vědomě a záměrně plánuje svou budoucnost za doprovodu dostatečného rozvinutí dalších kognitivních procesů (myšlení, vnímání, paměť, fantazie, pozornosti) (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 74-82). V oblasti motivační je pro rozvinutí perspektivní orientace důležité, aby dítě dokázalo snést oddálení odměny, bylo vytrvalé při dosahování vzdálených cílů a dávalo jim přednost před okamžitými, méně hodnotnými efekty. V této sféře se dále předpokládá existence relativně stálé zájmové orientace vyplývající z jedincovy hierarchie potřeb, v neposlední řadě je důležité rozvinutí potřeby strukturace budoucnosti, jež se projevuje sklonem pro plánování budoucnosti a její časové rozvržení.

Co se týče determinace perspektivní orientace, lze shrnout, že výsadní postavení zaujímají exogenní faktory. Důležitý je vliv prostředí, školy a rodinné výchovy (rané způsoby motivování dítěte - pokud je dítě zvyklé být za činnost bezprostředně odměňováno, vzniká tzv. krátkodobá životní orientace). V případě správného a podnětného působení vnějších vlivů dochází u adolescenta postupně ke vzniku potřeby plánování budoucnosti a životní perspektiva se stane významným vnitřním motivem (Pavelková, 1990, s. 45-47).

## 5 DĚTSKÝ DIAGNOSTICKÝ ÚSTAV

### 5.1 ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKA DIAGNOSTICKÉHO ZAŘÍZENÍ

Dětský diagnostický ústav (DDÚ) je internátní školské výchovné zařízení řízené MŠMT ČR, které poskytuje komplexní psychologické, pedagogické a sociální vyšetření dětem, kterým byla nařízena ústavní výchova<sup>4</sup>, uložena ochranná výchova<sup>5</sup>, dětem přijatým na základě rozhodnutí soudu o nařízeném předběžném opatření<sup>6</sup> či dětem přijatým na základě dohody o dobrovolném pobytu<sup>7</sup> (Švancar, Buriánová, 1988, s. 123). Výsledkem je souhrnné vyšetření klienta a navržení řešení specifických výchovných a vzdělávacích potřeb s ohledem na rozvoj osobnosti.

### 5.2 ZÁKLADNÍ FUNKCE DIAGNOSTICKÉHO ÚSTAVU

Dětský diagnostický ústav plní následující úkoly:

- Diagnostické - Spočívají ve vyšetření dítěte prostřednictvím pedagogických a psychologických činností.
- Vzdělávací - Na základě zjištění dosažené úrovně znalostí a dovedností jsou v zájmu rozvoje osobnosti stanoveny a realizovány specifické vzdělávací potřeby dítěte s ohledem na jeho věk, individuální potřeby apod.
- Terapeutické - Usilují o nápravu poruch v sociálních vztazích a v chování dítěte prostřednictvím pedagogického a psychologického působení.
- Výchovné a sociální - Vztahují se k osobnosti dítěte, k jeho rodinné situaci, nezbytné sociálně-právní ochraně dětí.
- Organizační a koordinační - DDÚ spolupracuje s ostatními zařízeními v rámci územního obvodu diagnostického ústavu za účelem prohloubení a sjednocení používaných odborných postupů.

---

<sup>4</sup> Opatření dlouhodobějšího charakteru na základě rozhodnutí soudu.

<sup>5</sup> Opatření dlouhodobějšího charakteru, jež nařídí soud činný v trestním řízení dětem se zvláště závažnými výchovnými problémy.

<sup>6</sup> Dle § 76 a) o.s.ř. platí jeden měsíc od vyhotovení, soud dle potřeb může jeho platnost až 5x (max. 6 měsíců) prodloužit. Pokud se potíže do té doby neupraví, soud rozhodne ve věci nařízení ústavní výchovy.

Dle § 76 odst. 1 b) o. s. ř. platí 6 měsíců, do této doby soud rozhodne ve věci nařízení ústavní výchovy.

<sup>7</sup> Realizován na základě písemné dohody mezi zákonným zástupcem, dítětem a ředitelem zařízení. Je zpoplatněn.

### 5.3 OBLASTI ZAŘÍZENÍ A JEJICH FUNKCE

#### Diagnostický úsek

Zprostředkovává komplexní vyšetření dětí, stanovuje prognózy dalšího vývoje klientů. Psychologové a etopedi poskytují podporu a intervenci klientům a jejich zákonným zástupcům, kteří vstupují do vztahu s diagnostickým zařízením.

#### Výchovně vzdělávací úsek

Tento úsek zahrnuje školní výuku a výchovnou činnost. Klienti mají řízený program po celý den. Pravidelně navštěvují základní školu, kde výuka probíhá dle vzdělávacího programu „Škola pro zítřek“, jež obsahuje komplexní spektrum vzdělávacích potřeb klientů. Klienti přijatí na smluvní pobyt (respondenti v praktické části) jsou vzděláváni dle plánů ze své kmenové školy. Základní škola při DDÚ tvoří 4 třídy (1. třída: 1. - 3. ročník ZŠ, 2. třída: 4. - 5. ročník ZŠ, 3. třída: 6. - 7. ročník ZŠ, 4. třída: 8. - 9. ročník ZŠ). Rozvrhy jsou stanovovány dle nejvyššího postupného ročníku dané třídy. Škola vydává vysvědčení. Škola kromě realizace výuky a zajišťování odstranění neznalostí v základním učivu usiluje o změnu postojů dětí ke vzdělávání pozitivním směrem.

Po skončení výuky jsou v odpoledních hodinách klienti svěřeni do péče vychovatelů a etopedů, se kterými absolvují výchovné aktivity. Využívány jsou činnosti z psychoterapie, arteterapie, muzikoterapie, pracovní terapie, relaxační techniky apod. Mimo tyto činnosti se děti spolu s vychovatelem věnují zájmovým činnostem a víkendovým kroužkům, které si mohou dobrovolně vybírat (plavecký výcvik, keramická dílna, vaření, vlastivědný kroužek, hudební kroužek, interkulturní vzdělávání, sportovní hry apod.). Děti se též účastní celoustavních sportovních, vědomostních a tanečních soutěží, karnevalů, turistických výletů, vodáckých a lyžařských kurzů.

Vychovatelé i učitelé přispívají též k diagnostice pravidelným zpracováváním průběžných podkladů pro závěrečné zprávy.

#### Sociální úsek

Sociální pracovníci zajišťují plynulý příjem a umístování dětí, potřebnou dokumentaci klientů, celkovou sociální péči o klienty, spolupráci s OSPOD, soudy, policií, zákonnými zástupci a školami.

Záchytné pracoviště

V případě zadržení dítěte s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou na útěku z jiného zařízení diagnostický ústav poskytne na dobu nezbytně nutnou péči takovému dítěti (Vanžura, 2013).

## 5.4 ORGANIZACE VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍCH ČINNOSTÍ V DIAGNOSTICKÉM ÚSTAVU

### 5.4.1 OBECNÉ PRINCIPY PRÁCE S DĚTMI

Obecné principy práce s dětmi jsou následující:

- Podstatu výchovy tvoří aktivní přijetí a respektování pravidel založených na principech tolerance, úcty a vzájemného respektu.
- Výchova zahrnuje i kulturní a společenské akce, tradiční aktivity, jež podporují pocit zodpovědnosti, přátelství a péče o druhé.
- Výchova se realizuje v rámci všech činností, nabyté poznatky jsou prostředkem k rozvoji osobnosti.
- Výchova vede ke zdravému životnímu stylu a prevenci závislostí; výchova proti rasismu a xenofobii se realizuje zejména pomocí rozvoje osobnosti dětí, podporováním jejich sebeúcty, vytvářením a posilováním pozitivních postojů a podporou jejich seberealizace (Vanžura, 2013).

### 5.4.2 CÍLE VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍ ČINNOSTI

K cílům výchovně vzdělávací činnosti patří:

- Diagnostika a prevence sociálně patologických jevů.
- Hlubší rozbor problému dítěte v širších souvislostech na základě sestavení anamnézy.
- Zjištění stavu v následujících oblastech: poruchy chování, aktuální míra socializace, adaptabilita, vztahové preference, úroveň školních znalostí, zdravotní stav dítěte.
- Změna postoje dítěte ke škole, motivovat ke vzdělávání.

- Výchova a vzdělávání žáka, který dokáže: nést odpovědnost za svá jednání, poznat a pochopit společenské a právní normy společnosti a chovat se v souladu s nimi, dospět k náhledu na problém, jež ho do zařízení přivedl, respektovat autoritu, dokázat vystupovat za sebe samého a hovořit o pocitech, reflektovat své chování a popsat vlastní emoční stavy, projevit vlastní názor, aktivně uchopit volný čas a smysluplně ho využít (Vanžura, 2013).

#### 5.4.3 VÝCHOVNÁ OPATŘENÍ

Jedná se o používaná opatření ve výchově, která mají povahu pochvaly a ocenění za vynaložené úsilí a plnění povinností dítěte, či povahu kázeňského opatření a trestu za neplnění povinností. Tyto postupy mající motivační charakter, vychází z komplexní diagnostiky dítěte a mají vztah k aplikaci určeného režimu a individuálního výchovně terapeutického programu.

Významným výchovným opatřením jsou průběžná bodová hodnocení dětí, která provádí pedagogičtí pracovníci. Každý den jsou dětem přidělovány plusové či minusové body, kterými je hodnoceno jejich chování za uplynulý den. Tyto body se sčítají a umožňují dětem získat určité výhody či nevýhody. Maximální možný denní bodový zisk je 10 bodů (3 b. škola, 5 b. výchova, 2 b. ostatní), za týden je tak možno získat maximálně 70 bodů. Dosáhne-li dítě v týdenním hodnocení 40 bodů, získává nárok na víkendovou vycházku do 14:00 hodin. Získá-li dítě 50 bodů, má nárok na vycházku do 19:00 hodin. V případě, že získá 55 - 60 bodů, je dosaženo bonusu ve formě získání nároku na samostatnou vycházku na 1 hodinu. V případě dosažení 60 - 70 bodů získává nárok na samostatnou vycházku na 2 hodiny. Plusové body přidělují pedagogové dle svého uvážení, pro udělování minusových bodů existují pevněji stanovená pravidla. Pro ilustraci můžeme uvést příklady jednání, za která je udělován konkrétní počet minusových bodů: útěk (vynulování bodů v daném týdnu), fyzický útok vůči pedagogovi (vynulování bodů v daném týdnu), pokus o útěk (- 15 b.), agresivita (- 15 b.), nedovolené vzdálení od skupiny (- 10 b.), donášení drog do DDÚ (- 10 b.), slovní útok vůči pedagogovi (- 10 b.), sebepoškozování (-5 b.), kouření (- 5 b.), půjčování oblečení (- 2 b.) apod.

Při dosažení potřebné bodové hranice děti získávají dále možnost účastnit se odměnových akcí (návštěva sportovních zápasů, umělecké soutěže apod.). Dále za získané plusové body získávají žetony, za které si následně mohou v tzv. „obchůdku“ koupit předměty pro svou potřebu (pastelky, sladkosti apod.). Významným motivem pro získávání plusových bodů je pro děti vidina víkendových pobytů doma a vycházky s rodinnými příslušníky. V případě, že je klientovo chování za poslední týden hodnoceno záporně, může mu v takovém případě být víkendový pobyt doma odepřen, případně zkrácen.

#### **5.4.4 ČASOVÝ PLÁN DIAGNOSTICKÉHO POBYTU**

K diagnostickému pobytu jsou klienti přijímáni zpravidla na osm týdnů, přičemž tuto dobu je možné individuálně zkracovat či prodlužovat s ohledem na potřeby a zájem dítěte.

Po nástupu do DDÚ je dítě zařazeno do výchovné skupiny a poté prochází dvoutýdenní adaptační fází, během níž je vypracován plán rozvoje osobnosti, který je v průběhu pobytu realizován a dále rozšiřován. Po adaptační fázi následuje hlavní diagnostická fáze, trvající zhruba čtyři dny, během které se klient seznamuje se svým problémem, získává náhled na situaci, testuje různé možnosti zájmových činností, učí se doporučeným strategiím jednání a chování apod. Přibližně tři týdny před dislokační etopedickou radou se dítě dostává do výstupní fáze pobytu, během které je připravováno na přechod do následného zařízení.

O umístění i následném odchodu dětí, které jsou v DDÚ na základě soudního rozhodnutí (ústavní výchova, ochranná výchova, předběžné opatření), rozhoduje příslušný soud, který si vyžádá od diagnostického ústavu zprávu o dítěti a rozhodne o dalším umístění do dětského domova, dětského domova se školou, do výchovného ústavu, případně zpět do rodiny (zohledňuje chování dítěte v DDÚ a závažnost problémů, které ho do DDÚ přivedly). Děti, které jsou přijaty na dobrovolný pobyt, se většinou vrací zpět do péče rodiny. Není to ovšem pravidlem, rozhodující slovo má etoped, který v závěrečné zprávě doporučí další umístění dítěte (Vanžura, 2013).

## 5.5 SHRNU TÍ

Pobyt v dětském diagnostickém ústavu může být dobrovolný, nebo soudně nařízený. Výzkumný vzorek v praktické části je tvořen respondenty, kteří prošli dobrovolným (smluvním) pobytem. Na dobrovolný pobyt jsou přijímány děti ve věku od zahájení školní docházky do jejího ukončení. Smluvní pobyt představuje formu pomoci rodinám, které se potýkají s výchovnými či vztahovými problémy. Diagnostický pobyt spočívá v diagnostice dítěte spojené s převýchovně - terapeutickou péčí, s cílem zjištění příčin problémů klienta a nalezení řešení.

V případě péče o děti se soudně nařízeným pobytem je ústřední náplní činnosti DDÚ diagnostika dětí zaměřená na potřeby reedukace a příprava dětí na další umístění do jiného zařízení. Usilováno je o vybudování pozitivního postoje dítěte k reedukaci prostřednictvím psychologického působení (Švancar, Buriánová, 1988, s. 134).

## PRAKTICKÁ ČÁST

### 6 VÝZKUMNÝ PROJEKT

Praktická část bakalářské práce je postavena na zjišťování a následném popisu možných postojových a motivačních změn, k nimž dochází u dětí během diagnostického pobytu. Projekt má formu kvalitativního výzkumu, jehož výsledky budou zahrnuty v kazuistikách jednotlivých respondentů.

#### 6.1 VÝZKUMNÝ CÍL

Cílem výzkumné části je popsat dopady diagnostického pobytu na postoje a motivaci jedince. Výzkumný cíl byl stanoven na základě dosavadních zkušeností autorky získaných při vykonávání praxe v diagnostickém ústavu. Zde byly v rámci opakovaných pozorování zaznamenány jisté rozdíly v chování jedinců v době, kdy nastoupili na svůj pobyt, a v době, kdy diagnostický ústav opouštěli.

Výzkumnou otázku jsme položili takto: Jaké dopady má pobyt jedince v dětském diagnostickém ústavu na jeho postoje a motivaci?

#### 6.2 POPIS VZORKU RESPONDENTŮ

Výzkumný vzorek je tvořen třemi vybranými respondenty ve věku 13 - 15 let. Respondenty se stali jedna dívka a dva chlapci, kteří prošli dvouměsíčním dobrovolným pobytem v dětském diagnostickém ústavu. V jeho rámci také navštěvovali základní školu při DDÚ.

#### 6.3 METODY SBĚRU DAT

Odpověď na výzkumnou otázku se budeme snažit stanovit prostřednictvím dotazníku výkonové motivace, projektivní techniky nedokončených vět a průběžného pozorování. V případě potřeby pro dokreslení situace budou využity dílčí rozhovory.

Jako první bude využit dotazník výkonové motivace pro žáky, který stanovuje školní výkonovou motivaci. Dotazník měří intenzitu potřeby úspěšného výkonu (PÚV) a intenzitu potřeby vyhnoutí se neúspěchu (PVN). Charakteristiky těchto dvou druhů výkonového chování byly uvedeny v teoretické části. Jejich poměr má vliv na přístup a chování žáků ve školních výkonových situacích.



Dotazník čítá 14 otázek, žák vždy vybírá pouze jednu variantu odpovědi u každé otázky. Vyhodnocení je vyjádřeno na pětistupňové škále, přičemž a = 5 b., b = 4 b., c = 3 b., d = 2 b., e = 1 b. V obou částech je možné získat 7 - 35 bodů. Po vytvoření sumy položek 1 - 7 (PÚV) a sumy položek 8 - 14 (PVN) vypočítáme mezi PÚV a PVN rozdíl. Pokud výsledek nabývá kladných hodnot, jedná se o převažující potřebu úspěšného výkonu, pokud nabývá záporných hodnot, žák je motivován potřebou vyhnoutí se neúspěchu.

Pro zjišťování postojů respondentů byla zvolena projektivní technika nedokončené věty. Tato technika spočívá v principu, že osoba, které jsou věty předloženy, má doplnit započatou větu první myšlenkou, která ji napadne. Při zadávání je důležité upozornit respondenta, aby psal spontánně a nezabýval se gramatickou stránkou. Tato metoda je velmi využívaným diagnostickým nástrojem, má mnohotvárné použití, jelikož věty je možno sestavovat za specifickým účelem - lze je přizpůsobit situaci, testované populaci, věku apod. Naším respondentům bylo předloženo celkem 15 nedokončených vět, které jsme zkonstruovali dle výzkumného záměru. Věty se orientují zejména na zjišťování postojů ke škole a na perspektivní orientaci respondentů.

Za účelem získání objektivních výsledků jsme jako doprovodnou metodu zvolili zaměřené pozorování. Stanovili jsme si, co bude předmětem pozorování, jak ho budeme realizovat, v další etapě následovala realizace a analýza získaných dat, hledání vzájemných souvislostí a v konečné fázi interpretace získaných jevů s jejich zařazením do širšího kontextu informací získaných prostřednictvím dotazníku a nedokončených vět. Z hlediska časového můžeme tvrdit, že se jednalo spíše o dlouhodobé pozorování, jelikož bylo založeno na pravidelných opakovaných kontaktech s respondenty a bylo realizováno po celou dobu pobytu každého respondenta.

Pro získání doplňujících informací byla několikrát použita metoda, pro kterou je charakteristická bezprostřední přímá sociální interakce mezi zkoumanou osobou a tazatelem, tedy metoda rozhovoru. Jednalo se o kratší, polostandardizované rozhovory, při nichž jsme měli připravenou hrubou osnovu rozhovoru a otázky jsme kladli dle okolností. Tato metoda nebyla striktně použita u všech respondentů, sloužila spíše jako prostředek k získání konkrétních nezbytných dat, a to jak od učitelů a vychovatelů, tak od respondenta samotného.

## 6.4 ORGANIZACE SBĚRU DAT

Sběr dat se uskutečňoval v dětském diagnostickém ústavu, ve kterém autorka práce již více než rok vykonává praxi. Tato skutečnost usnadnila veškerá jednání týkající se realizace výzkumu. Domluva o provedení výzkumného šetření proběhla bez problémů, všichni zaměstnanci DDÚ byli vstřícní při poskytování potřebných informací a zprostředkovávání kontaktu s vybranými respondenty.

Samotné získávání dat se uskutečnilo ve dvou základních fázích. Zprvu jsme si vybrali respondenta, který aktuálně nastoupil na svůj pobyt do DDÚ a v prvním týdnu pobytu mu byl předložen k vyplnění dotazník a nedokončené věty. Před zadáním konkrétní techniky byly respondentovi sděleny instrukce. Poté jsme ho nechali pracovat, doba vyplňování u žádného dítěte nepřesáhla 45 minut. Pro porovnání údajů na začátku a na konci pobytu jsme tento postup zopakovali na konci respondentova pobytu. Předloženy byly stejné techniky s totožným obsahem jako na začátku pobytu, aby byly postihnuty možné změny.

Náročnost výzkumu spočívala ve skutečnosti, že jsme museli vyčkávat na příjmy na diagnostický pobyt nových potenciálních respondentů, kteří by odpovídali stanoveným kritériím (věk, dobrovolný pobyt apod.). Časově zatěžující byly situace, kdy jsme získali data v první fázi výzkumu a čekali jsme na konec pobytu jedince, abychom mohli provést druhou fázi, kterou se nakonec nepodařilo uskutečnit. Několikrát se tomu stalo z důvodu útěku jedince z DDÚ, další nedokončený pobyt se odehrál z důvodu zranění dítěte, které bylo vráceno na léčbu do rodiny. V těchto případech jsme museli čekat na nově příchozí respondenty a začít s nimi výzkum od začátku.

Výzkumné šetření bylo doprovázeno pravidelnými návštěvami DDÚ, kde se autorka aktivně účastnila denního programu, etoskupin a sebehodnotících komunit. V rámci těchto činností prováděla pozorování respondentů, případně průběžné dílčí rozhovory.

Původním plánem bylo s odmlkou dvou měsíců po diagnostickém pobytu zkontaktovat rodinu respondenta a zjistit případné změny v jeho chování. Setkali jsme se ovšem s neochotou rodiny účastnit se výzkumu, naše respondentka se dokonce z dobrovolného pobytu do rodiny nevrátila (následoval dětský domov se školou), tudíž jsme pro obsahovou celistvost výzkumu od této třetí fáze upustili a zaměřili jsme se pouze na procesy odehrávající se v průběhu diagnostického pobytu.

## 6.5 KAZUISTIKA Č. 1 - DAVID

### 6.5.1 ZÁKLADNÍ INFORMACE

Rok narození: 2001.

Důvody umístění v DDÚ: Poruchy chování, záškoláctví, agresivita, nerespektování autorit.

Přijetí do DDÚ: Dobrovolný preventivně výchovný pobyt - uzavření smlouvy mezi zákonným zástupcem nezletilého a zařízením.

Po pobytu v DDÚ doporučen: Návrat do rodiny.

### 6.5.2 OSOBNÍ A RODINNÁ ANAMNÉZA

David byl ve věku 4 měsíců odebrán své matce a předán do péče babičky. Do roku 2012 žil ve společné domácnosti s babičkou a jejím partnerem, babička se poté odstěhovala k jinému muži a David byl svěřen do pěstounské péče babiččina bývalého partnera. S matkou ani s otcem se David nestýká, neprojevuje zájem o kontakt s nimi. Otce nezná a matčině nedostatečné péči přičítá svoje neúspěchy, zejména ve škole. V současnosti David navštěvuje 7. ročník ZŠ, přičemž měl odklad školní docházky. Na posledním vysvědčení se objevilo několik nedostatečných (matematika, český jazyk, německý jazyk, fyzika, dějepis), musel tedy opakovat ročník. Největším problémem ve škole je pro Davida třídní učitelka, která je dle jeho slov stará, neumí pracovat s dětmi, je přísná a pořád křičí. Ve třídě údajně kamarády má. Chlapec nikdy nenavštěvoval žádný organizovaný kroužek ani sport, volný čas tráví hraním počítačových her.

David má za sebou již dva pobyty ve Středisku výchovné péče (SVP). Do DDÚ přijat na základě doporučení SVP.

### 6.5.3 PRŮBĚH ADAPTACE

David se adaptoval na novou životní situaci celkem rychle. Při příchodu neprojevoval žádné negativní emoce, byl klidný a brzy začal navazovat komunikaci s ostatními dětmi. Zprvu dával přednost interakcím s mladšími chlapci, popř. s dívkami. Zhruba po týdenním pobytu již začal testovat hranice, kam až může zajít a snažil se sekundovat v nevhodných projevech chlapců, jejichž zájem chtěl získat. V souhrnu lze konstatovat, že adaptační fáze proběhla bez problémů.

#### 6.5.4 VÝSLEDKY VÝZKUMU

V následující kapitole popíšeme výsledky použitých metod. Vždy uvedeme nejprve výsledky z první fáze výzkumu získané na začátku pobytu, poté popíšeme výsledky z druhé fáze získané na konci pobytu. Stejným způsobem budeme postupovat u všech respondentů.

Při hodnocení získaných dat v první fázi výzkumu jsme mohli vycházet pouze z vyplněného dotazníku a doplnění nedokončených vět, vstupního rozhovoru, teprve v průběhu pobytu jsme zapojili metodu pozorování a průběžné rozhovory s respondentem, případně s jeho kmenovými vychovateli, etopedy a psychology.

#### 6.5.5 VÝSLEDKY NA ZAČÁTKU POBYTU

Pomocí dotazníku školní výkonové motivace jsme se snažili zjistit převahu potřeby úspěšného výkonu nebo potřeby vyhnoutí se neúspěchu, které tvoří základ výkonové orientace. Vypočítaný rozdíl mezi PÚV a PVN na začátku Davidova pobytu ukázal hodnotu - 7. Záporný výsledek poukazuje na skutečnost, že u respondenta převažuje obava z neúspěchu - tento výsledek se vztahuje k dosavadnímu působení na kmenové ZŠ.

Dle posledního vysvědčení ze 7. třídy David v prvním pololetí prospěl s šesti dostatečnými. Hodnocení druhého pololetí již ale ukazuje výrazné zhoršení prospěchu, jelikož proměnil dostatečné z pěti předmětů v nedostatečné a jeho chování bylo hodnoceno pouze uspokojivě (v prvním pololetí velmi dobré). Třídní učitelka zhodnotila Davidovo chování ve škole jako dosti problematické (spolužákům bere věci, nechce je vracet, plive po nich i po dětech, nadává dětem i učitelům, téměř nerespektuje pokyny vyučujících), pro tyto důvody je údajně v kolektivu neoblíbený.

Před odchodem do DDÚ měl David 25 neomluvených hodin. S tímto faktem koresponduje Davidovo doplnění nedokončené věty „*Když přijdu do školy, tak chci hned domů*“. Při doplňování nedokončených vět týkajících se školního prostředí se objevuje dvakrát negativní postoj k třídní učitelce. Konkrétně: „*Ve škole mi nejvíce vadí, když máme naši třídní*“ a „*Mohl bych být šťastnější, kdybych měl jinou třídní*“. Z následného rozhovoru s Davidem vyplynulo, že konflikty s třídní učitelkou jsou téměř na denním pořádku, uvedl, že na něj „*pořád jenom řve*“, což mu vadí.

V postojích ke spolužákům se setkáváme s nekonzistencí zejména v rámci emocionální a konativní složky, jelikož David uvádí, že „*lidi ve třídě jsou fajn*“, na druhé straně stojí ale jeho velmi nevhodné chování vůči spolužákům, které často slovně i fyzicky napadá. Třídni učitelka uvedla, že David přátele ve škole nemá, odmítají ho z důvodu jeho agresivního chování, k jehož reálné existenci odkazuje svou výpovědí „*Kdo se chce prosadit, musí si udělat respekt*“.

Dle zvolených odpovědí v dotazníku je zřejmé, že silným motivačním činitelem ve škole je pro chlapce strach. V některých případech při mírné intenzitě strach dokáže motivovat člověka k lepším výkonům, zde se ale setkáváme se silnějším strachem, který Davidův výkon ve škole naopak zeslabuje. Davidovy dotazníkové výpovědi odpovídají tendencím typickým pro jedince s převažující potřebou vyhnout se neúspěchu: sklon unikat z výkonové situace, kde hrozí neúspěch („*když jsem zkoušený, mám vždy pocit, že bych se nejraději sebral a odešel*“), strach z výsledku („*když jdu ráno do školy, mívám často strach, jak to zase dopadne*“, „*špatných známek se obávám hodně*“), očekávání špatného výsledku („*když píšeme písemnou práci, téměř vždy počítám s tím, že dostanu horší známku*“), strach ze selhání („*mám-li před vysvědčením nerozhodnou známku, téměř nikdy se nepřihlásím k vyzkoušení*“, „*ve škole se hlásím málokdy*“).

Jak jsme zmínili v teoretické části, úspěch jako silný motivační činitel působí nejen na jedince s převažující potřebou úspěšného výkonu, ale též na jedince s výkonovou orientací, kterou zastupuje David. Z jeho výpovědí je evidentní, že po úspěchu touží („*moc stojím o to, abych byl vynikajícím žákem*“, „*dobré známky pro mě mají velmi vysokou hodnotu*“).

#### **6.5.6 VÝSLEDKY NA KONCI POBYTU**

Výsledek dotazníku výkonové motivace na konci pobytu zůstal neměnný, tudíž rozdíl mezi PÚV a PVN činí - 7.

David do DDÚ přišel s anamnézou záškoláka, sám ale v této době reflektoval, že v tom žádný problém nevidí. Jistou změnu v postoji ke škole na konci pobytu jsme zaznamenali v Davidově výpovědi, že jeho největší dosavadní chybou bylo právě záškoláctví.

V době Davidova nástupu do DDÚ převažovaly u chlapce v otázce postojů k autoritám v kognitivní i emocionální složce zejména negativní aspekty. Tyto negativní postoje projevoval David i v konativní oblasti, a to jak před nástupem do DDÚ, tak po bezprostředním příchodu. Ze začátku často verbálně popisoval své zkušenosti s třídní učitelkou, které odkazovaly na silné nerespektování její osoby. Negativní postoj k ní David vyjádřil slovy „*je zlá, pořád jen řve a s dětmi to neumí*“. Začátek pobytu v DDÚ znamenal pro Davida současně dočasnou změnu školy a vyučujících. Zprvu jim pokládal drzé otázky, odmlouval, používal nevhodné výrazy, v rámci výchovného úseku měl tendence nevhodným způsobem dokončovat věty vychovatelů a tendence k posouvání nastavených hranic. Během pobytu se začal v těchto nevhodných projevech mírnit, třídní učitel dokonce uvedl, že v druhé polovině pobytu nevhodné projevy při výuce postupně vymizely a k učiteli si našel přátelský vztah a autoritu plně respektoval. V souvislosti se změnou vyučujících dokázal David spolu s učiteli docílit určitého kvalitativního posunu v pozitivním smyslu ve všech třech složkách, které pak byly demonstrovány v jeho chování a přístupu k novým pedagogům. Dokázal si tak, že jeho generalizovaný názor, že všichni učitelé mu chtějí ublížit, neměl reálné základy.

Do DDÚ David nastoupil jako problémový žák, který své spolužáky provokuje a projevuje vůči nim verbální i fyzickou agresi. V průběhu adaptační fáze navazoval komunikaci s mladšími jedinci, brzy na to se začal pokoušet zavděčit se nevhodnými projevy starším chlapcům. Ti však jeho podbízivé chování přehlíželi, tudíž si začal vybírat submisivnější, zpravidla mladší chlapce, kterými byl respektován a na nichž si někdy dokazoval svoji moc. Během svého pobytu si vytvořil dva přátelské vztahy, nečinilo mu ovšem potíže své kamarády občas využívat ke svému prospěchu, případně je „podrazit“, pokud se mu to hodilo (žalování, svádění viny na druhé apod.). David si byl vědom svých dobrých komunikačních dovedností, které často používal k manipulaci ostatních pro vyjednání pro něj výhodného stavu. Za nepřímého dohledu vychovatelů byly často pozorovány provokace vůči slabším dětem.

Ve výpovědích v nedokončených větách se během pobytu neobjevují téměř žádné prvky ukazující na frustraci sociálních potřeb přátelství a afiliace. Při možnosti doplnit tvrzení „*Potřeboval bych někoho, kdo...*“ volí odpověď s vidinou pouze materiálního zisku: „*...by mi koupil nové hry na pc*“. Lze konstatovat, že v tomto směru je emočně oploštěn.

V případě, že byl negativně hodnocen ze strany dětí, často vykazoval nepřiměřené reakce (křik, vztekání se, pláč), v první polovině pobytu byl dokonce zaznamenán fyzický útok (kopnutí spolužáka do břicha) za takové hodnocení. V druhé polovině pobytu se začal snažit regulovat tyto nepřiměřené reakce v návaznosti na získané minusové body, které byly důvodem zákazu jeho víkendového pobytu. Zdrojem získávání plusových bodů začala být snaha o kooperaci ve skupině, která se mu začala vyplácet. Pozitivní zpětné vazby na jeho chování vzbuzovaly v chlapci očividnou radost, pochvala (od vychovatelů i dětí) se osvědčila jako významný incentiv pro vynakládání většího úsilí v pracovních i sportovních činnostech. Negativní zpětnou vazbu od vychovatelů zpravidla přijímal po důkladném vysvětlení takového hodnocení, od vrstevníků ji ovšem nepřijímal a reagoval podrážděně.

Vyhodnocování nedokončených vět ukázalo na Davidův odlišný názor na vhodné prostředky sebeprosazování. Na začátku pobytu uvedl, že ten, kdo se chce prosadit, si musí vytvořit respekt, na konci pobytu odpověděl, že ten, kdo se chce prosadit, se musí chovat kamarádsky - což sám ovšem v behaviorální oblasti příliš nepraktikoval. Sám reflektuje, že pobytu v DDÚ vděčí za zlepšení svého chování. Na začátku vnímal svůj pobyt pouze jako trest za své záškoláctví.

Souhrnně lze konstatovat, že z emočního hlediska je David nestálý, snadno se nechá rozrušit i slabými podněty. Ve svých postojích a zájmech je celkem proměnlivý a nevytrvalý. Z hlediska perspektivní orientace se orientuje spíše na krátkodobé cíle (odejít z DDÚ domů, získat počítač), v otázce plánování budoucnosti nemá jasno o budoucím profesním směřování. Na začátku i na konci pobytu uvádí pouze to, že nechce dělat společensky méně uznávaná povolání (konkrétně popelář, vykonavač prospěšných prací).

### **6.5.7 SHRUTÍ**

Důvody Davidova umístění do diagnostického ústavu spočívaly zejména v záškoláctví, nerespektování učitelů a agresivitě vůči spolužákům.

Významnou pohnutkou pro záškoláctví se stala pravděpodobně snaha vyhýbat se třídní učitelce, se kterou se chlapec dostával dennodenně do konfliktů kvůli svému nevhodnému chování a laxnímu přístupu ke škole.

Chlapec má pravděpodobně frustrovanou potřebu sebeúcty, jak si dále blíže uvedeme, a skutečnost, že ve škole jeho sebeúcta bude snižována křikem a neustálými výtkami ze strany učitelky, ho mohla vést k záškoláctví jako únikové reakci na frustraci. David opakovaně vyjádřil negativní postoj k její osobě a formuloval přání týkající se změny třídního učitele - v tomto kroku spatřuje potenciální řešení situace.

Je zjevné, že spolužáci z kmenové ZŠ nebyli pro Davida důvodem jeho záškoláctví, jelikož sám uvedl, že jsou „fajn“, a pokud vznikají mezi ním a jimi nějaké konflikty, bývají, dle slov třídní učitelky, zpravidla vyprovokované Davidem. Z toho důvodu můžeme vyloučit šikanu jako důvod chlapcova záškoláctví.

V průběhu diagnostického pobytu se David významně zlepšil v plnění školních povinností a dodržování pravidelného režimu. Po adaptační fázi se chlapec jevil ve škole jako spolupracující a zvýšil se jeho zájem o výuku. Zásadní úlohu v této skutečnosti sehráli noví učitelé, se kterými na začátku pobytu, v souladu se svými zvyklostmi z kmenové ZŠ, diskutoval, kterým pokládal drzé otázky a odmouval. V průběhu pobytu však tyto projevy zanikly a David se dokonce snažil navazovat s učiteli i vychovateli důvěrnější vztahy. Na konci pobytu adekvátně reaguje na korekci nevhodného chování autoritami, již na začátku zcela přehlížel.

V otázce nevhodného chování vůči spolužákům jsme se nesetkali s přílišnými změnami postojů. Je evidentní, že důvody projevované agresivity vůči vrstevníkům nespočívají v konkrétních jedincích, jelikož toto chování se nezměnilo ani v novém kolektivu dětí. Vnitřní motivy těchto nevhodných projevů mohou spočívat právě ve frustraci některých potřeb sebeúcty (zejm. potřeba mít respekt u druhých), v průběhu celého pobytu jsme sledovali tendence prosazovat svůj názor, obhajovat své zájmy na úkor druhých. Pozorována byla i verbální manipulace ostatními dětmi, inklinace k submisivním a mladším jedincům, kteří ho respektují a naopak napadání těch, kteří ho negativně hodnotí.

Výkonová motivace se za dobu pobytu nezměnila. Jelikož na začátku pobytu u chlapce silně dominovala potřeba vyhnoutí se neúspěchu, na konci pobytu nebyl u jedince motivovaného strachem očekáván a předpokládán výraznější posun.



### 6.5.8 DOPORUČENÍ PRO ROZVOJ OSOBNOSTI

- Důsledný výchovný přístup - zamezit zbytečným diskuzím s autoritou.
- Ujasnění rolí v rodině - pěstoun by měl převzít úlohu rodiče a vychovatele a být tím, kdo určuje pravidla a vyžaduje jejich plnění (změnit příliš přátelský vztah mezi Davidem a pěstounem).
- Pracovat na výběru pozitivních vzorů chování.
- Podpořit zdravé sebevědomí (rozlišit, v čem je dobrý a hodnotit pochvalami).
- vést k sebereflexi.
- Rozšiřovat Davidovy zájmy a podporovat ho v nich.
- Pracovat na zlepšení prospěchu.
- V případě recidivy záškoláctví opakovat pobyt v DDÚ.

## 6.6 KAZUISTIKA Č. 2 - JAN

### 6.6.1 ZÁKLADNÍ INFORMACE

Rok narození: 1999.

Důvody umístění v DDÚ: Výchovné problémy, agresivita, šikana, záškoláctví.

Přijetí do DDÚ: Dobrovolný preventivně výchovný pobyt - uzavření smlouvy mezi zákonným zástupcem nezletilého a zařízením.

Po pobytu v DDÚ doporučen: Návrat do rodiny.

### 6.6.2 OSOBNÍ A RODINNÁ ANAMNÉZA

Jan žije ve společné domácnosti s matkou a jejím partnerem. Matku má rád, ale uvádí, že si v současné době nerozumí. Konflikty vznikají kvůli jejímu partnerovi. S otcem se Jan často nevidá, jelikož ho za ním nechce matka po rozvodu pouštět. Jan mluví o otci jako o hodném člověku a rád by se s ním vídal. S matkou chlapec příliš času netráví, jelikož ta pořád pracuje. S jejím partnerem si chlapec nerozumí, dle jeho slov se matčin partner pouze přetvařuje. Jan uvádí, že na něj i na matku neustále křičí, že se opíjí a je agresivní. Matčin partner je nezaměstnaný a Jan ho podezírá z krádeží, dle jeho slov chodí v noci vykrádat sklepy. Jan má dva dospělé sourozence, se kterými nebydlí, ale s nimiž vychází dobře.

Chlapec navštěvuje 8. třídu (devátým rokem školní docházky), jelikož minulý školní rok propadl z matematiky a k opravným zkouškám se nedostavil - jako důvod uvádí, že se mu nechtělo. V současnosti má 32 neomluvených hodin. Z chování byl hodnocen výbornou, ovšem v průběhu školního roku bylo uděleno mnoho výchovných opatření: napomenutí třídního učitele (zapomínání pomůcek a neplnění povinností), důtky třídního učitele (úmyslné ubližování spolužákům, opakované neplnění povinností, nekázeň, narušování výuky), důtky ředitele školy (podvodné chování, nevhodné chování ke spolužákům, užívání návykové látky, neomluvené absence, opakovaně špatná příprava na vyučování).

Ve volném čase se nevěnuje žádné organizované aktivitě, dříve hrál fotbal a florbal. Uvádí, že nejraději tráví volný čas doma hraním na počítači, kde tráví cca 5 hodin denně. Rád chodí do kina. Tvrdí, že má mnoho přátel.

Na dobrovolný pobyt do DDÚ byl Jan přijat na základě doporučení kmenové ZŠ.

### **6.6.3 PRŮBĚH ADAPTACE**

Jan o skutečnosti, že půjde na pobyt do DDÚ, předem věděl a souhlasil, tudíž na umístění reagoval klidně. Od prvních okamžiků po příchodu byl komunikativní a vstřícný, autoritu ihned respektoval a neprojevoval žádné známky odporu.

Do kolektivu ostatních dětí se začlenil snadno a rychle, zprvu se snažil ostatní zaujmout smyšlenou informací o tom, že je zápasníkem v bojovém sportu, což si ale, jak později přiznal, vymyslel. Pravděpodobným důvodem byla obava ze začlenění do kolektivu, tak se snažil touto cestou získat uznání. Později se za vymyšlené historky omluvil. Celkově lze konstatovat, že adaptační fáze proběhla rychle a bez potíží.

### **6.6.4 VÝSLEDKY NA ZAČÁTKU POBYTU**

Výsledek dotazníku školní výkonové motivace ukázal hodnotu - 1, tedy mírně převažující potřebu vyhnout se neúspěchu.

Janovy školní výsledky jsou v posledním roce slabé, z matematiky dokonce propadl, v ostatních předmětech je hodnocen převážně dostatečnými. Výsledná hodnota Jana charakterizuje jako žáka spíše nevyhraněného typu. Je tudíž pravděpodobné, že výkonová motivace je jedním ze zdrojů Janova školního výkonu, ovšem nemusí být nutně nejpodstatnějším.

Pokud učitel vezme v potaz tento fakt, může to znamenat cestu pro organizovaný rozvoj žáka. Z Janových výpovědí v dotazníku lze usoudit, že školní úkolové situace ho příliš neoslovují, nevidí smysl ve školním výkonu, na jeho pasivitu ve škole odkazují i některé dokončené věty, např.: „*Když přijdu do školy, tak spím*“.

Jedním z důvodů diagnostického pobytu je šikanování spolužáků a agresivita projevovaná vůči nim. V rámci doplňování nedokončených vět existenci této skutečnosti podpořil svou výpovědí, ve které vyjádřil svůj pohled na možné důvody, proč děti chodí za školu. Odpověď zněla: „*šikana - bojí se žáků ve škole nebo učitelů*“.

Na druhou stranu se setkáváme s vyjádřením přání mít nějakou blízkou osobu, která by Janovi se vším pomohla, což může souviset s jistou mírou úzkostnosti či frustrací některé ze sociálních potřeb.

V rámci postojů ke své budoucnosti Jan ze začátku pobytu vyjádřil, že v budoucnu nechce dělat hlouposti, lhát a mít zkažený život. V tomto směru od diagnostického pobytu očekává, že mu „*pomůže zlepšit chování, a že nebude dělat to, co dřív*“.

#### **6.6.5 VÝSLEDKY NA KONCI POBYTU**

Rozdíl mezi PÚV a PVN v dotazníku výkonové motivace se na konci pobytu mírně zvýšil ve prospěch obavy z neúspěchu, konečný výsledek nabývá hodnoty - 3. Dvoubodový posun v záporných hodnotách neznamena zásadní zvrat v poměru dvou základních výkonových tendencí, s přihlédnutím ke konkrétním (minimálním) změnám v Janových výpovědích na konci pobytu usuzujeme, že důvodem těchto změn byly zejména aktuální situační vlivy ve školním prostředí.

Průběžná pozorování, rozhovory s Janovým třídním učitelem a chlapcovy školní výsledky převážně potvrdily původní představu o stavu výkonové motivace. Jan nevidí téměř žádný smysl ve školním výkonu, a pokud u něj neexistuje jiná motivace (často sociální), která se váže na konkrétní školní situaci, nemá potřebu vynakládat úsilí. Aktivita ve škole se tak odvíjí od aktuální motivace.

Zadání úkolů ve škole bylo většinou přijímáno se značnou dávkou nevole a doprovázeno bezprostředními připomínkami bez rozmyslu (snaha upoutat pozornost spolužáků), úkol byl nakonec vždy vypracován, ale Jan musel být vždy vyzván k tomu, aby začal pracovat.

Jeho výsledky byly většinou podprůměrné až průměrné, Jan si ovšem své nedostatky ve vědomostech vůbec nepřipouštěl a jeho mínění o vlastní inteligenci bylo neadekvátní k reálným znalostem a výsledkům.

Jak bylo zmíněno v předchozí kazuistice, i pro žáky s převažující potřebou vyhnutí se neúspěchu je silným motivačním činitelem úspěch, což je i Janův případ. Třídní učitel uvedl, že právě pocit úspěchu ho velmi motivuje k další snaze podat dobrý výkon. Platí to tím silněji v případě, když u jeho úspěchů jsou přítomni spolužáci. Preferuje skupinové práce, při kterých se může před ostatními předvést, při samostatné práci jeho úsilí ochabuje, jelikož nemá obecenstvo. Janovi záleží na kladném hodnocení a pozitivní zpětná vazba ho očividně těší, pro pochvalu si častokrát chodil sám a užíval si ji často nepřiměřeně dlouho. Na své úspěchy (i mimoškolní) byl vždy náležitě pyšný.

Pro přijetí vlastního neúspěchu Jan vždy potřebuje určitý čas, aby danou situaci zpracoval. Většinou se mu - zejména prostřednictvím kvalitní reflexe dospělého - podaří selhání přijmout a jeví ochotu poučit se ze situace do budoucna.

Domníváme se, že výše uvedené způsoby chování jsou motivovány zejména sociálními potřebami. Konkrétně jsme si všimli dominance potřeby sociálního vlivu a prestiže, které jsou též vnější motivací Janovy učební činnosti. Na silnou potřebu vlivu ukazují tendence zaujímat vedoucí roli v kolektivu vrstevníků, autoritářský přístup ke spolužákům, snaha šířit o sobě pověst rváče, aby si vytvořil autoritu. Výrazné bylo suverénní prosazování se - na vrstevníky se snažil působit z pozice síly, přičemž na začátku pobytu byly zaznamenány fyzické útoky, vulgarismy směřované ke spolužákům, sklony k šikaně i používání slovního zastrašování („*aby se ti něco nestalo*“, „*my se o tebe postaráme*“). V průběhu pobytu si pro přátelství vybíral zpravidla podobně dominantní jedince, se kterými vytvářel koaliční svazky, a to mu umožňovalo držet se v čele skupiny.

Vyhodnocování nedokončených vět dále ukázalo na jistou míru úzkostnosti, o jejíž existenci jsme uvažovali na začátku pobytu. Tuto skutečnost dokazují tvrzení o tom, že by potřeboval někoho, kdo by mu byl oporou, a že v dospělosti by nechtěl zůstat sám.

Tyto znaky odkazující na existenci vyšší míry úzkostnosti pravděpodobně vyplývají z dlouhodobé, emočně napjaté rodinné situace, ve které respondent žije.

Postoje k autoritě se za dobu pobytu nezměnily, všechny postojové složky byly po celou dobu v souladu. K dospělým se choval s respektem a plnil veškeré nařízené úkoly. Kladné emocionální směřování se odráželo v konativní složce, v jejímž rámci jsme pozorovali snahu o navazování bližšího kontaktu i s vychovateli (vtipkování apod.).

Jako efektivní výchovné prostředky se osvědčují zejména motivování pozitivní zpětnou vazbou, řádné vysvětlování zadání úkolů a nastavení jasných cílů práce. Jan pozitivně reaguje na mužskou autoritu, která ho dokáže svým individuálním přístupem velmi dobře motivovat k výkonu.

Z hlediska perspektivní orientace se Jan na začátku pobytu soustředil spíše na nekonkrétní vyjádření typu „*v budoucnosti bych nechtěl mít zkažený život*“, na konci pobytu dokázal plánovat více konkrétně, krátkodobě i střednědobě - hovořil o tom, že by chtěl být automechanikem, volní úsilí měl v některých oblastech na dobré úrovni (slušný pracovní profil).

#### **6.6.6 SHRUTÍ**

Důvody Janova umístění do DDÚ spočívaly zejména v záškoláctví, šikaně a agresivitě vůči spolužákům.

Ústřední vnitřní motivy Janova záškoláctví spočívají v jeho postojích ke škole a vyučovacímu procesu. Tyto postoje se během diagnostického pobytu nepodařilo změnit. Jan od počátku nevidí smysl ve školním výkonu, škola ho nudí a obtěžuje, nepřikládá žádný význam důležitosti vzdělání, tudíž zastává názor, že chodit do školy je zbytečné.

Setkáváme se s výraznou absencí výkonové motivace ve škole v průběhu celého pobytu. Školní úkolové situace Jana oslovují pouze v případě, pokud jsou doprovázeny jinou, často sociální motivací, která se váže ke konkrétní situaci, či pokud jsou doprovázeny pocitem úspěchu.

Jan vynaloží úsilí, pakliže se mu dostává pozitivního hodnocení před ostatními, nebo v případě, že se v konkrétní situaci může před vrstevníky předvést. Výkonová motivace v Janově případě rozhodně není nejpodstatnějším zdrojem školního výkonu.

Z výsledků použitých metod a z Janovy anamnézy jsme zjistili chlapcovu frustraci některých sociálních potřeb. S tou pravděpodobně souvisí i agresivní chování k vrstevníkům, a to jako reakce na tuto frustraci formou útoku. Konkrétně se jedná o neuspokojení potřeby vlivu, sebeprosazení, které si snaží saturovat právě prostřednictvím šikany spolužáků. Agrese je funkcí nejen charakteru a emocí jedince, ale i prostředí. Je tudíž velmi pravděpodobné, že déletrvajících sociálních podmínek, ve kterých Jan žije, vedly ke vzniku tohoto druhu frustrace, která ho následně podněcuje k agresivním reakcím.

Během diagnostického pobytu, kde v rámci striktního výchovného režimu neměl prostor saturovat svoje potřeby způsobem, na jaký byl zvyklý, a v souvislosti s nízkou frustrační tolerancí, jsme se setkávali s projevy nervozity a emoční tenze.

V rámci chlapcovy budoucí podpory v eliminaci agresivních projevů by bylo vhodné vytvořit prostředí, ve kterém Jan nebude mít frustrovanou potřebu vlivu a nebude se pak snažit zaujímat v kolektivu pozici, v níž by vliv mohl získat právě agresí. V tomto ohledu záleží na matce, ta v době pobytu ukončila vztah s agresivním partnerem a změnila byt, což by mohlo vést ke stabilizaci rodinného prostředí.

Během pobytu v diagnostickém ústavu se Janovi v hodnotících komunitách dostávalo za jeho slušné chování k autoritám, pracovní návyky a plnění povinností poměrně velkého množství pozitivních vazeb, kterých se mu v rodině dostávalo sporadicky. V případě, že Jan pochopil, že pocitu úspěchu se dá dosáhnout i jinými prostředky než agresivním jednáním, může být prognóza dalšího vývoje optimistická.

#### **6.6.7 DOPORUČENÍ PRO ROZVOJ OSOBNOSTI**

- Pro udržení dosaženého stavu dodržet pravidelný kontakt s SVP.
- Vštěpovat důležitost vzdělání, vést k pravidelné přípravě na výuku.
- Vést k sebereflexi.
- Zpevnování potřeby úspěšného výkonu (ze strany učitele - dát Janovi reálnou možnost být úspěšný - např. adresné dávkování učiva, postupné zvyšování obtížnosti apod.; charakter hodnocení - zavedení individuální vztahové normy, kdy jeho výkon bude posuzován v časovém průřezu intraindividuálního vývoje).

## 6.7 KAZUISTIKA Č. 3 - ANNA

### 6.7.1 ZÁKLADNÍ INFORMACE

Rok narození: 1999.

Důvody umístění v DDÚ: Výchovné problémy, útěk z domova, předčasné sexuální kontakty, kyberšikana učitele.

Přijetí do DDÚ: Dobrovolný preventivně výchovný pobyt - uzavření smlouvy mezi zákonným zástupcem nezletilého a zařízením.

Po pobytu v DDÚ doporučen: Dětský domov se školou.

### 6.7.2 OSOBNÍ A RODINNÁ ANAMNÉZA

Anna byla do DDÚ přijata ke smluvnímu pobytu na základě žádosti její babičky (pěstounky). V pěstounské péči babičky je více než 2 roky. Jako důvod k diagnostickému pobytu uvádí pěstounka více než rok trvající výrazné výchovné problémy s dívkou (předčasné sexuální kontakty, kyberšikana učitele, negativismus, útěk z domova apod.). Bezprostředně před nástupem do DDÚ nebyla dívka doma přítomna 4 dny. V průběhu pobytu Anna opakovaně vyjádřila přání o dalším umístění do ústavního zařízení. Pěstounka uvádí, že již není dále schopna zajistit řádnou výchovu dívky, tudíž v průběhu pobytu podala návrh na zrušení pěstounské péče. Pobyt v DDÚ má být přechodné opatření před rozhodnutím o ústavní výchově. Samotná dívka s matkou ani s otcem není v kontaktu, o matce uvádí, že je alkoholička a nechce s ní mít nic společného.

Ve volném čase se Anna nevěnuje žádné organizované aktivitě, většinu času tráví s problematickými jedinci, klienty výchovného ústavu. Když je doma, jejím jediným zájmem je sociální síť. V současné době navštěvuje 9. ročník ZŠ.

### 6.7.3 PRŮBĚH ADAPTACE

Při příchodu do DDÚ byla Anna klidná a komunikativní. Dynamický projev předvedla při vstupním pohovoru s akcentem na svůj odpor k autoritám a s demonstrativně bouřlivým popisem jejich střetů s učiteli a s babičkou. Pozdější požadavky dospělých ale plnila až na drobné výjimky dle pokynů (v rozporu se svými proklamacemi ve vstupním pohovoru).

Integrace do kolektivu proběhla bez problému, od počátku se snažila samu sebe zviditelňovat chlubením se svými patologickými návyky (konzumace alkoholu, kouření, zkušenosti s chlapci). Od příchodu usilovala o oblibu, zájem a obdiv.

#### 6.7.4 VÝSLEDKY NA ZAČÁTKU POBYTU

Výsledky dotazníku ukazují hodnotu - 7, tudíž převažující potřebu vyhnout se neúspěchu. Výsledky nedokončených vět týkající se postojů ke škole ukazují na značnou dívčinu pasivitu („*když přijdu do školy, sednu si a spím*“), negativní postoj k učitelům („*ve škole mi nejvíce vadí, když po mně učitel chce bůh ví co a přikazuje mi*“) a celkově silnou demotivaci ke školní práci (odpovědi v dotazníku: „*nestojím moc o to, abych byla dobrým žákem*“, „*dobré známky pro mě nemají vysokou hodnotu*“, „*při učení vůbec nejsem pečlivá*“, „*když mám být zkoušená, mám strach málokdy*“, „*školy a špatných známek se nebojím vůbec*“). Při rozhovoru s nadšením popisovala, jak jednala s učiteli ve své kmenové ZŠ (hádky, odchody z vyučování, tykání), a jak si libovala v tom, když autoritu vyváděla z míry. S chutí popisovala své střety s dospělými - testovala, jaká přijde reakce. Projev prokládala vulgarismy - když se opět nedostavila očekávaná protireakce, verbální projev zmírnila. Zmiňuje také, že natáčela učitele na mobil a video zveřejnila na sociální síti - jednalo se o kyberšikanu.

V prvním týdnu svého diagnostického pobytu Anna vyjadřovala ryze negativní postoje ke škole a ke všem organizovaným aktivitám, odmítala pracovat téměř ve všech předmětech. Své chování omlouvala tím, že není zvyklá pracovat, jelikož ve své kmenové škole nemusela a nehodlá na tom nic měnit. Odmítala hovořit s učitelem. Při učitelově snaze zjistit její studijní orientaci do budoucna odmlouvala s tím, že do toho mu nic není. Byla drzá a při učitelově sdělení, že by měla znát probírané učivo z nižších ročníků, vztekla odpověděla „*Co kecáte*“, a následně si užívala údiv spolužáků nad jejím chováním.

Je zřejmé, že jí dělá dobře pocit, když vítězí nad autoritou. Tvrdila, že minusové body jí nevadí, ať jich dostane libovolný počet.

Aktivita a přístup k výuce se odvíjel od možnosti samostatných vycházek. Sama přiznala, že aktivní bude pouze za podmínek, kdy jí budou tyto možnosti umožněny.



Anna, jež je závislá na užívání mobilního telefonu a na sociální síti, neustále opakovala, že se to v DDÚ nedá vydržet, dávala zřetelně najevo svou nechuť k pobytu, toužila po mobilu a přístupu na internet.

Při zavedení rozhovoru na téma chlapci ožívá a živě popisuje vztahy s nimi - je ve zcela pubescentním opojení opačným pohlavím. Je velmi upnutá na chlapce z výchovného ústavu, nevidí jiné vzory. Druhým pohlavím je silně okouzlena, o budoucnost se nezajímá, její hlavní náplň spatřuje pouze v kontaktu vrstevníky (odpovídá vývojové fázi) - riziková ovlivnitelnost.

Hlavním cílem pobytu je pro Annu odpočinout si od babičky a jejích zákazů. Je ochotná uvažovat o navrhovaném cíli - ujasnit si, co je pro ni důležité, oč usiluje, co chce, razantně zamítá další navrhované cíle - učit se rozlišovat, které myšlenky sdělí nahlas a které si nechá pro sebe (*„to rozhodně nezvládnou“*), zvyšovat svůj respekt k autoritě (*„o to se snažit nebudu“*).

#### **6.7.5 VÝSLEDKY NA KONCI POBYTU**

Zhruba po třech týdnech pobytu Anna začíná reflektovat své chování s ohledem na negativní hodnocení autorit (minusové body), díky kterým je jí odepřena možnost víkendových pobytů doma a vycházek. Pro Annu jsou stále velmi důležití její přátelé z výchovného ústavu a právě kontakt s nimi ji motivuje k respektování hodnotícího systému DDÚ a ke snaze získávat plusové body.

Zhruba po polovině pobytu proběhla v DDÚ konzultace psychologa s pěstounkou, v rámci které byla řešena budoucí situace po ukončení dívčina pobytu v DDÚ. Babička počítá s tím, že si Annu vezme zpět domů (přestože očekává, že ke změně některých dívčinych projevů nedojde). Anna je ochotná absolvovat vánoční prázdniny u babičky na zkoušku, zda se jejich vztahy posunuly. Razantně však odmítá nastoupit do kmenové školy, vyjadřuje přání navštěvovat dále školu při DDÚ.

Dívka očekává, že návrat domů by přinesl spíše další konflikty. Později v průběhu pobytu vyjadřuje přání, že by chtěla být umístěna do dětského domova, přičemž zdůrazňuje, že odmítá jít do dětského domova se školou (DDŠ), nicméně etopedem je reálně konfrontována s projevy, které ji zatím předurčují k pobytu v DDŠ.

Po tomto rozhovoru si sama stanovuje úkoly: respektovat pokyny dospělých, při napětí si najde takový způsob ventilace, který nebude ubližovat druhým (doposud byli „hromosvodem“ mladší a slabší jedinci).

Anna je motivovaná přáním následného pobytu v dětském domově (snaží se vyhnout dětskému domovu se školou), v druhé polovině svého pobytu proto opatrně začíná měnit své negativistické projevy a náladu - ve škole i na výchovném úseku projevuje pozitivnější přístup k aktivitám, dokonce ve škole chce pracovat u tabule. Ve škole se poprvé začínají veřejně objevovat projevy nízkého sebevědomí („*to mi nevysvětlíte, všichni to zkoušeli, ale já jsem úplně blbá*“) - doposud se Anna prezentovala velmi suverénně. Celkově se jeví být méně nepřátelská k celému vyučovacímu procesu.

V dívčině případě se poprvé setkáváme se situací, kdy na začátku pobytu výsledek dotazníku výkonové motivace nabýval záporných hodnot (- 7) a na konci pobytu ukazuje hodnotu kladnou (2), tudíž poprvé můžeme konstatovat výsledek ukazující na motivaci potřebou úspěšného výkonu. V dotazníku se objevují značné rozdíly ve výpovědích při srovnání s odpověďmi na počátku pobytu. Nově Anna uvádí, že stojí dost o to, aby byla vynikajícím žákem (na začátku odpověď „*moc ne*“). V otázce, jak vysokou hodnotu pro ni mají známky, se opět posunula ve smyslu odpovědi „*někdy mají*“ (na počátku odpověděla, že nemají žádnou hodnotu). Změnu v postoji ke škole spatřujeme již v porovnání první předložené nedokončené věty, kdy Anna na začátku pobytu, na započatou větu „*Když přijdu do školy...*“ odpověděla „*sednu si a spím*“, na konci pobytu doplnila „*sednu si a snažím se, abych se učila*“. Dále v otázce, v čem by chtěla být lepší, uvádí „*ve škole*“.

Důležité je zmínit, že všechny tyto výpovědi dívka podala již v době, kdy byla seznámena s faktem, že odejde do dětského domova se školou, tudíž její odpovědi nelze považovat za účelově motivované.

Významný vliv na změnu postoje ke škole z negativního na pozitivnější měli noví vyučující na škole při DDÚ a jejich přístup k dívce. Na kmenové ZŠ měla Anna již vytvořenou vizitku problémové dívky, se kterou učitelé chtějí mít co nejméně společného. Dle jejích slov ji proto nechávali dělat si o hodinách, co chtěla, jen když nevyrušovala - i spát. Sama Anna přiznala, že do kmenové školy zpátky nechce, očekává po svém návratu své selhání, jelikož je tam vnímána jako rušivý element a pohled na ni se prý nezmění.

Nezaujaté postoje učitelů v DDÚ a jejich snaha dívce pomoci, se kterou se kvůli svému nepřizpůsobivému chování v kmenové třídě nesetkávala, Anně značně pomohla v překonávání jejího negativního postoje k vyučování. Významně to dokládá její výpověď při doplňování nedokončené věty začínající „*Ve škole mi nejvíce vadí, když ...*“, kdy na začátku pobytu doplnila „*mi učitel přikazuje a chce po mně bůh ví co*“, na konci pobytu předmětem jejího znechucení ze školy není již učitel, ale doplňuje „*musím celý den sedět a psát*“.

Nový třídní učitel uvedl, že Annu poskytnutá pozitivní zpětná vazba těší a motivuje ji k dalšímu výkonu (i když tento účinek dává málokdy najevo, nerada dává najevo pozitivní emoce). Na negativní zpětnou vazbu reaguje odmítáním, nechce ji vyslechnout, diskutuje. Na osobní neúspěch Anna často reaguje rezignací a úplnou ztrátou veškeré snahy - motivaci pro další činnost je třeba dodat zvnějšku.

V oblasti postojů k vnitřnímu řádu DDÚ se vyjadřuje ve verbální rovině negativisticky, odmítavě, v rovině konativní však požadavky s připomínkami většinou akceptuje a v konečném důsledku vždy splní to, co má. Dokáže rozlišit společensky přijatelné chování, své chování dokáže podle společenských požadavků zkorigovat. Přizpůsobení se programu skupiny je vedeno především účelem, kterého chce dosáhnout (zprvu víkendové pobyty, později pozitivní denní hodnocení).

V průběhu pobytu dochází u dívky k mírnému zlepšení v oblasti sebenáhledu. Zpočátku byla nastavena jednoznačně ve smyslu „*nehodlám na sobě nic měnit, přístup musí změnit mé okolí*“. Nepřipouštěla si svůj problém, vnímala jej jako problém ostatních, kteří nejsou schopni respektovat její jedinečnost. Postupně začala upouštět od role „rebelky“, jež musí neustále být ve sporu s autoritou. Na konci pobytu dobře akceptuje autority, jejichž přístup není direktivní, ale je podpořen ochotou vnímat její postoje.

Významný posun shledáváme v dívčině reflexi svého jednání v minulosti. Na začátku pobytu, v rámci neschopnosti objektivního sebenáhledu, na otázku, co bylo její největší dosavadní chybou, odpověděla otázkou „*Nějaká byla?*“. Na konci pobytu na stejnou otázku odpovídá velmi překvapivě „*Největší chybou bylo, že jsem se seznámila s klukama z výchovného ústavu*“. Poprvé se tak setkáváme s racionálním postojem k nevhodným sociálním kontaktům.

Na začátku pobytu Anna žila pouze v představách o skvělé budoucnosti s těmito chlapci. Na konci pobytu sama reflektuje, že dlouhodobé kontakty s těmito lidmi byly hlavní příčinou jejího umístění do DDÚ.

Problematické zůstává její sebestřednění v kontaktu s mladšími a slabšími jedinci. Ventiluje své tendence fyzicky napadnout tyto jedince, odstranit je ze svého dosahu (iritují ji svým projevem, pociťuje k nim zlobu). Pokud s nimi naváže kontakt, je zaměřen pouze účelově, s cílem získat výhodu. V kontaktu s méně zralými a mladšími jedinci má po celou dobu pobytu sklon k používání autokratického výchovného stylu. Se silnějšími jedinci rozvíjí spolupráci, snaží se jim zalíbit.

Ve skupině stále převažují motivy poutat pozornost, Anna se chová sebestředně, vykazuje nízkou schopnost empatie a vnímání potřeb druhých. V průběhu pobytu je psychologem zjištěna porucha chování socializovaného typu (přímo související s postavením ve skupině), umocněná etapou pubescence a výchovným vedením v pěstounské rodině (příčiny mohou souviset s hereditárními faktory a s citovou deprivací dívky v dětství).

Postoj k vlastní osobě se jeví stále jako nejasný, Anna často nedokáže ani verbalizovat, co chce, neví, kam směřuje, často hledá někoho, kdo by jí poradil. Na počátku i na konci pobytu se objevily v dívčích výpovědích znaky úzkostnosti a pocitu osamocení (již na počátku uvedla, že by potřebovala někoho, kdo ji chápe, i na konci pobytu sdělila, že potřebuje někoho, kdo jí rozumí a nelže, člověka, kterému se může svěřit).

#### **6.7.6 SHRNUÍ**

Důvody dívčina umístění do DDÚ spočívaly zejména v opakovaných výchovných problémech, útěku z domova a v předčasných sexuálních kontaktech.

Anna je jediným respondentem z výzkumného vzorku, u kterého došlo k významnému posunu ve výsledcích dotazníku školní výkonové motivace. Po příchodu na diagnostický pobyt se dívka dle výsledků jevila být výrazně motivovaná neúspěchem (výsledek - 7). Na konci pobytu byl zjištěn výsledek odpovídající motivaci založené na potřebě dosažení úspěchu (výsledek 2).

Dívka nastoupila na pobyt silně demotivovaná k jakékoliv školní práci a v souladu se svými dosavadními zvyklostmi z kmenové ZŠ od začátku odmítala plnit školní povinnosti a účastnit se všech organizovaných aktivit. Po třítydenním pobytu, motivována opakovaným negativním hodnocením v podobě minusových bodů, které jí znemožňovaly víkendové pobyty a vycházky s přáteli, začala mírně měnit alespoň konativní složku svého postoje ke školní práci.

V polovině pobytu se uskutečnila porada dívčiny pěstounky s psychologem, na které se rozhodlo o následné ústavní výchově dívky. Anna tuto skutečnost uvítala s vidinou dalšího umístění do dětského domova, několikrát opakovala, že v žádném případě nechce do dětského domova se školou. V návaznosti na to byla seznámena s faktem, že její chování ji předurčuje právě k umístění do DDŠ. V tento moment se Anna začala aktivně snažit o změnu ve svých negativistických projevech ve škole a na výchovném úseku a stanovila si sama cíle, kterých chce dosáhnout v rámci pobytu.

Je zřejmé, že toto jednání bylo ze začátku motivováno pouze účelově, na konci pobytu však lze spatřit ve výpovědích respondentky určité pozitivní posuny v postojích ke škole a k vyučujícím. Významně tuto domněnku podporuje fakt, že dívka v době druhé fáze výzkumu již věděla, že její následné umístění bude nezvratně v DDŠ, tudíž účelově volené odpovědi v dotazníku i nedokončených větách můžeme vyloučit. Významným prvotním introktivem pro změnu v postoji ke škole se jí stal blízký životní cíl, kterým byl pobyt v dětském domově. Na udržení dosaženého stavu do konce pobytu v tomto postoji měli značný podíl učitelé ve škole při DDÚ, kteří se jí věnovali po celou dobu pobytu. Anna byla zvyklá ze své školy na svoji roli nepřizpůsobivé žáčky, kterou už raději učitelé ignorují. Náhlý nový přístup učitelů spočívající v neustálém zájmu o její osobu a v poskytování pozitivních zpětných vazeb, kterých se jí v kmenové ZŠ téměř nedostávalo vzhledem k její ignoraci vyučování, ji i nadále motivoval k podávání alespoň průměrných školních výkonů. Učitelům se tak podařilo hlavně prostřednictvím incentív (zejména odměn) posunout její původní výkonovou motivaci, jež spočívala v převažující potřebě vyhnoutí se neúspěchu, k následně mírně vyhraněné dominanci potřeby úspěšného výkonu.

Během pobytu došlo k určitému posunu v sebenáhledu dívky. Zprvu zastávala názor, že pokud má někdo nějaký problém, je to jeho problém. Striktně odmítala na sobě cokoliv měnit. Na začátku též odmítala představu, že diagnostický pobyt by jí mohl pomoci změnit některé nevhodné projevy, přičemž neustále demonstrovala, že se v DDÚ rozhodně její chování nezlepší, naopak tvrdila, že se spíše zhoršuje. Na konci pobytu se setkáváme s překvapující změnou názoru na celkový pobyt, neboť se vyjádřila, že kdyby nebyla v DDÚ, nezjistila by, že nechce být doma, ale radši v dětském domově. Dodala, že tento pobyt jí doslova otevřel oči.

Významným problémem, který se nepodařilo změnit, zůstalo dívčino hrubé sebeprosazování se v sociálních interakcích s mladšími jedinci. Po celou dobu pobytu prokazovala tendence tyto děti verbálně i fyzicky napadat. Často bylo pozorováno silné neurotické napětí vznikající v přítomnosti těchto jedinců. Nakonec byla Anně diagnostikována porucha chování socializovaného typu.

S ohledem na dlouhodobě konfliktní vztahy v pěstounské rodině, existenci poruchy chování a s ohledem na dívčino očekávané selhání po návratu do kmenové ZŠ bylo zahájeno soudní řízení o umístění dívky do dětského domova se školou. Umístění do režimově strukturovaného zařízení s korektivně důsledným a současně podporujícím výchovným vedením se jeví pro dívčin očekávaný vývoj spíše příznivě, naopak u návratu do původního prostředí je prognóza je nejistá a riziková.

#### **6.7.7 DOPORUČENÍ PRO ROZVOJ OSOBNOSTI**

- S ohledem na dívčinu intenzivní zaměřenost na skupinu vrstevníků se pokusit regulovat spektrum jedinců, kteří na ni mají vliv (hovořit o vzorech, ideálech, využívat sociálně pozitivních jedinců jako vzorů).
- K výchovnému ovlivňování a změně nevhodných postojů využívat prostředků pozitivní stimulace (pochvaly, ocenění apod.).
- Vzhledem ke školní demotivaci nutno pečlivě zvážit a volit následný učební obor - Anna je zatím perspektivně neorientovaná, s výrazně omezeným okruhem zájmů.
- Klást důraz na respektování autority, dodržování pravidel, plnění povinností.
- Počítat s možným vytvářením negativního sebeobrazu (nenechat se touto pózou odradit a zaměřit se na skutečné kvality, které nedává příliš najevo).

## ZÁVĚR

Předložená bakalářská práce se zabývá psychologickými aspekty pobytu v dětském diagnostickém ústavu se zaměřením na motivační a postoje změny u dětí během tohoto pobytu. V práci si autorka kladla za úkol podat teoretický výklad zvoleného tématu, který se stal obsahem první části práce. Výchozím cílem bylo zjistit, zda diagnostický proces ovlivňuje motivaci a postoje klientů, v případě zjištění změn pak předložit jejich konstruktivní popis.

Teoretická část práce pojednává zejména o psychologickém významu motivace a postojů, o jejich funkci v rámci procesu regulace chování, vysvětleny jsou základní motivační a postoje koncepty. Hlubší proniknutí do problematiky motivace bylo klíčové, neboť jedním z důležitých předmětů výzkumného šetření byla výkonová motivace. Zahrnutí kapitoly pojednávající o postojích bylo nezbytné, jelikož postoje se staly druhou stěžejní oblastí výzkumného projektu.

V praktické části práce je prezentován výzkum, který se orientuje na zjišťování motivačních a postojových změn u dětí v průběhu diagnostického pobytu, přičemž zadání výzkumné otázky znělo: Jaké dopady má pobyt jedince v dětském diagnostickém ústavu na jeho postoje a motivaci?

S ohledem na charakter výzkumné otázky, na počet respondentů kvalitativního výzkumu a na poměrně krátkou dobu diagnostického pobytu nemohou být výsledky generalizovány. Nicméně podařilo se postihnout individuální změny u konkrétních jedinců. Výsledky jsou zahrnuty a podrobně popsány v kazuistikách jednotlivých respondentů.

Na základě interpretace výsledků výzkumného šetření byly zjištěny následující závěry:

- Výkonově motivační zaměření všech respondentů na začátku jejich pobytu v DDÚ bylo založeno na dominanci potřeby vyhnout se neúspěchu. Společným motivem jejich činnosti se ukázalo být prožívání pasivního strachu, který snižuje výkon. Všichni respondenti se ve své nedávné minulosti setkávali s vyučovacím stylem založeným na přílišné přísnosti, popř. nepřátelství, v jehož důsledku často docházelo ke zvyšování prožívaného strachu s negativním promítáním těchto emocí do výkonu jedinců.

- U všech respondentů jsme se v rámci hodnocení setkali s přímým pozitivním vlivem používání individuální vztahové normy během pobytu na výkonovou motivaci a určitou změnu postojů k vyučovacímu procesu. Práce s touto normou spočívala zejména v učitelově respektování úrovně vědomostí dítěte při stanovování cílů a zadávání úkolů, v hodnocení založeném na srovnání výkonů s předchozími výkony, důraz byl kladen na poskytování pozitivních zpětných vazeb (pochval, uznání).
- V průběhu pobytu jsme u dětí často pozorovali účelově motivované jednání s cílem něco získat (plusové body, samostatnou vycházku apod.). Projevované chování pak bylo motivováno zejména incentivami (pobídkami, tresty, odměnami). V rámci postojových změn tak byla mnohdy patrná nekonzistence vnitřních složek těchto postojů, neboť tato změna náležela pouze behaviorální složce.
- Méně častými zdroji změn v motivovaném chování se ukázaly být introitivity. Jeden ze zřejmých vnitřních motivů pro zásadní změnu v chování spočíval v otázce o následném umístění respondentky po skončení pobytu v DDÚ. Introitivem se stal konkrétní blízký cíl. Ostatní dva respondenti, kteří si byli vědomi skutečnosti, že se vrátí do rodiny, nebyli příliš vnitřně motivováni k výrazným změnám v jejich postojích a chování.
- U všech respondentů jsme se setkali s agresí projevovanou vůči vrstevníkům. Toto jednání bylo ve všech případech vedeno frustrací konkrétních potřeb jako obranná reakce na frustrační situaci formou útoku. Tyto případy nám potvrdily, že potřeba je jedním z nejsilnějších introitivů lidského chování.
- Všichni respondenti na začátku pobytu považovali své umístění do DDÚ za trest. Na konci svého pobytu všichni projevili inkongruentní změnu postoje k tomuto pobytu, a to v pozitivním směru.

Závěrem lze říci, že byly získány podnětné údaje a hodnoty, které by mohly vést učitele k následným snahám o zlepšení motivačních tendencí žáků. Dvouměsíční pobyt je krátký časový úsek pro nápravu výkonově motivačního zaměření, ovšem může se stát odrazovým můstkem pro následné pedagogické a psychologické působení na dítě. Za vhodný prostředek pro dosažení motivačního efektu považujeme používání vztahových norem při hodnocení, zejména individuální vztahové normy. Ta umožňuje žákovi opakovaně zažívat úspěch a následná nová víra v sebe samého, naděje na trvalejší pocit úspěchu pozitivně facilituje rozvoj výkonové motivace a posiluje potřebu úspěšného výkonu.



## RESUMÉ

Bakalářská práce se zabývá motivačními a postojeovými změnami u dětí během pobytu v dětském diagnostickém ústavu. Cílem práce je popsat možné dopady diagnostického pobytu na motivaci a postoje jedinců. Práce je členěna na část teoretickou a část praktickou.

Teoretická část zahrnuje základní kapitoly zahrnuté v názvu práce, kterými jsou motivace, postoje a diagnostický ústav. Kapitola motivace je rozšířena o konkrétní druh motivace, a to o motivaci výkonovou, která je předmětem výzkumu v praktické části práce.

Další kapitola se věnuje vybraným aspektům vývojového období dospívání, jelikož výzkumný vzorek v praktické části zahrnuje děti v tomto věku.

Praktická část je tvořena kvalitativním výzkumem, jehož výsledky jsou zahrnuty v kazuistikách jednotlivých respondentů.

**Klíčová slova:** Motivace, motiv, postoje, potřeba, výkon, diagnostický ústav, dospívání.

## SUMMARY

Bachelor thesis deals with the changes in motivation and attitudes of the children during their stay in a diagnostic institute for children. The aim of the thesis is to describe the possible consequences of the stay for motivation and attitudes of particular people.

The thesis is divided into a theoretical and a practical part.

The theoretical part contains basic chapters considered in the title of the thesis, which are the motivation, the attitudes and the diagnostic institute. The chapter about the motivation is extended by an achievement motivation, which is the subject of a survey research in the practical part of the thesis. The next chapter deals with selected aspects of a developmental period of adolescence, because the children at this age are the main research sample.

The practical part includes qualitative research. Its results are included in the case reports of the particular respondents.

**Keywords:** Motivation, motive, attitudes, need, achievement, diagnostic institute, adolescence

## SEZNAM LITERATURY

- ATKINSON, Rita L. *Psychologie*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-640-3.
- CAKIRPALOGLU, Panajotis. *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4033-1.
- HAYES, Nicky. *Základy sociální psychologie*. 4. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-283-6.
- HEWSTONE, Miles a STROEBE, Wolfgang. *Sociální psychologie: moderní učebnice sociální psychologie*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-092-5.
- HOLEČEK, Václav, MIŇHOVÁ, Jana a PRUNNER, Pavel. *Psychologie pro právníky*. 2. rozš. vyd. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2007. ISBN 978-80-7380-065-9.
- HRABAL, Vladimír a PAVELKOVÁ, Isabella. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-755-8.
- HRABAL, Vladimír a PAVELKOVÁ, Isabella. *Školní výkonová motivace žáků: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. ISBN 978-80-87063-34-7.
- HRABAL, Vladimír, MAN, František a PAVELKOVÁ, Isabella. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 2. upr. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. ISBN 80-04-23487-9.
- HUDEČEK, Jaroslav. *Hodnotové orientace v motivační sféře osobnosti*. Praha: Academia, 1986.
- KOHOUTEK, Rudolf. *Základy užité psychologie*. Brno: CERM akademické nakladatelství, 2002. ISBN 80-214-2203-3.
- KOVÁLIKOVÁ, Veronika. *Sociální psychologie*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979.
- KUBÍKOVÁ, Kateřina. *Vztahové normy učitelů a výkonová motivace žáků*. Praha, 2012. Dizertační práce. Univerzita Karlova v Praze. Fakulta pedagogická. Vedoucí práce doc. PhDr. Isabella Pavelková, CSc.
- LABÁTH, Vladimír. *Riziková mládež: možnosti potencionálních změn*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2001. ISBN 80-85850-66-4.
- MACEK, Petr. *Adolescence*. 2. upr. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-747-7.
- MADSEN, K. B. *Moderní teorie motivace*. Praha: Academia, 1979.
- MATOUŠEK, Oldřich a KROFTOVÁ, Andrea. *Mládež a delikvence: možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality mládeže*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-771-X.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1996. ISBN 80-200-0592-7.

- NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1680-5.
- PAVELKOVÁ, Isabella. *Perspektivní orientace jako činitel rozvoje osobnosti*. Praha: Academia, 1990. ISBN 80-200-0055-0.
- PAVLAS, Ivan. *Výkonová motivace a interpersonální potřeby*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2011. ISBN 978-80-7464-021-6.
- PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2004. ISBN 978-80-200-1499-3.
- ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6. rev. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3133-9.
- SHEEHY, Noel. *Encyklopedie nejvýznamnějších psychologů*. Brno: Barrister, 2005. ISBN 80-86598-82-9.
- SMÉKAL, Vladimír a MACEK, Petr. *Utváření a vývoj osobnosti: psychologické, sociální a pedagogické aspekty*. Brno: Barrister & Principal, 2002. ISBN 80-85947-83-8.
- ŠKOBRTAL, Pavel. *Vybrané kapitoly ze sociální psychologie*. Ostrava: Universitas Ostraviensis, 2012. ISBN 978-80-7464-199-2.
- ŠVANCAR, Zdeněk a BURIÁNOVÁ, Jana. *Speciálně-pedagogické problémy ústavní a ochranné výchovy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.
- ŠVANCARA, Josef. *Emoce, city a motivace*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1973.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. dopl. a přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
- VANĚK, Miroslav, HOŠEK, Václav a MAN, František. *Formování výkonové motivace*. Praha: Univerzita Karlova, 1982.
- VANŽURA, Viktor. *Vnitřní řád: Dětský diagnostický ústav, středisko výchovné péče, základní škola a školní jídelna*. Plzeň, 2013.
- VÁVROVÁ, Petra a PETŘKOVÁ, Anna. *Ontogenetická psychologie pro sociální pracovníky: studijní text pro kombinované studium*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3851-1.
- VOCILKA, Miroslav. *Náplň činnosti středisek výchovné péče pro děti a mládež*. 2. vyd. Praha: Tech-Market, 1996. ISBN 80-902-1345-6.
- VÝROST, Jozef a SLAMĚNÍK, Ivan. *Sociální psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-802-4714-288.

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

Obrázek 1 - Schématické znázornění druhů očekávání .....18

**PŘÍLOHY****Příloha č. 1: Dotazník výkonové motivace MV – 6 Ž (pro žáky)**

Dotazník výkonové motivace

Datum:

Jméno žáka:

Třída:

*Milí žáci/žákyně, studenti/studentky, následující dotazník vám nabízí 14 různých možných postojů k učení a ke klasifikaci. Vaším úkolem je označit křížkem tu možnost, která se na vás nejvíce hodí. Pracujte prosím pokud možno rychle, nejde o jednotlivé předměty, jak se v nich cítíte, nýbrž o váš celkový, převažující pocit.*

**1. Abych byl vynikajícím žákem, o to stojím:**

- a) moc
- b) dost
- c) středně
- d) moc ne
- e) vůbec ne

**2. Dobré známky pro mě mají:**

- a) velmi vysokou hodnotu
- b) vysokou hodnotu
- c) někdy mají, někdy nemají vysokou hodnotu
- d) nemají vysokou hodnotu
- e) mají velmi malou hodnotu

**3. Při učení se mi daří soustředit:**

- a) téměř vždycky
- b) často
- c) někdy
- d) většinou ne
- e) téměř nikdy

**4. Při učení jsem:**

- a) hodně pečlivý
- b) dost pečlivý
- c) středně pečlivý
- d) málo pečlivý
- e) vůbec nejsem pečlivý

**5. Ve škole se hlásím:**

- a) vždycky, když je to možné
- b) často
- c) někdy
- d) málokdy
- e) téměř nikdy

**6. Kdybych si mohl vybrat, chtěl bych být známovaný:**

- a) ve všech předmětech
- b) ve většině předmětů
- c) jenom v některých předmětech
- d) jenom v jednom nebo dvou předmětech
- e) v žádném předmětu

**7. Mám-li před vysvědčením nerozhodnou známku, přihlásím se, abych byl vyzkoušen:**

- a) téměř vždycky
- b) většinou
- c) někdy
- d) málokdy
- e) téměř nikdy

**8. Když mám být zkoušený, mám strach:**

- a) téměř vždycky
- b) dost často
- c) někdy
- d) málokdy
- e) téměř nikdy

**9. Mám-li být upřímný, tak se školy:**

- a) hodně bojím
- b) dost bojím
- c) trochu bojím
- d) moc nebojím
- e) vůbec nebojím

**10. Když máme psát nějakou písemnou práci:**

- a) mám téměř vždycky chuť nejt do školy
- b) mám často chuť nejt do školy
- c) mám někdy chuť nejt do školy
- d) moc mi to nevadí
- e) vůbec mi to nevadí

**11. Když jsem zkoušený a moc neumím:**

- a) mám vždycky pocit, že bych se nejraději sebral a odešel
- b) mám často pocit, že bych se nejraději sebral a odešel
- c) mám někdy takový pocit
- d) nemívám většinou takový pocit
- e) nemívám takový pocit téměř nikdy

**12. Když jdu ráno do školy, mívám strach, jak to zase dopadne:**

- a) téměř vždy
- b) často
- c) někdy
- d) málokdy
- e) téměř nikdy

**13. Špatných známek se obávám:**

- a) hodně
- b) dost
- c) někdy ano, někdy ne
- d) málo
- e) vůbec

**14. Když ve škole píšeme písemnou práci, počítám raději s tím, že dostanu horší známku:**

- a) téměř vždycky
- b) často
- c) někdy
- d) málokdy
- e) téměř nikdy

**Příloha č. 2: Nedokončené věty**

Nedokončené věty

Instrukce: Dokonči níže uvedené věty první myšlenkou, která tě napadne. Dlouho nepřemýšlej, piš první myšlenku!

*Když přijdu do školy ...*

*Ve škole mi nejvíce vadí, když ...*

*Když jsou děti „za školou“ ...*

*Lidi ve třídě ...*

*Když nemusím do školy ...*

*Kdo se chce prosadit, musí ...*

*Mohl bych být šťastnější, kdybych ...*

*Potřeboval bych někoho, kdo ...*

*Mojí největší chybou bylo ...*

*Chtěl bych být lepší v ...*

*Kdybych nebyl v DDÚ ...*

*V blízké době bych si přál ...*

*Děti, které projdou pobytem v DDÚ ...*

*V dospělosti bych nechtěl ...*

*Pobyt v DDÚ mi ...*

## Příloha č. 3: Ukázka vyplněného dotazníku výkonové motivace respondenta č. 1

G. Dotazník výkonové motivace MV – 6 Ž (pro žáky)		
Datum _____	Jméno žáka: _____	Třída _____
<p>Milí žáci/žákyně, studenti/studentky, následující dotazník vám nabízí 14 různých možných postojů k učení a ke klasifikaci. Vaším úkolem je označit křížkem tu možnost, která se na vás nejvíce hodí. Pracujte prosím pokud možno rychle, nejde o jednotlivé předměty, jak se v nich cítíte, nýbrž o váš celkový, převažující pocit.</p>		
<p><b>1. Abych byl vynikajícím žákem, o to stojím:</b></p>		
<p>a) <input checked="" type="checkbox"/> __moc  b) __dost  c) __středně  d) __moc ne  e) __vůbec ne</p>		
<p><b>2. Dobré známky pro mě mají:</b></p>		
<p>a) <input checked="" type="checkbox"/> __velmi vysokou hodnotu  b) __vysokou hodnotu  c) __někdy mají, někdy nemají vysokou hodnotu  d) __nemají vysokou hodnotu  e) __mají velmi malou hodnotu</p>		
<p><b>3. Při učení se mi daří soustředit:</b></p>		
<p>a) __téměř vždycky  b) __často  c) __někdy  d) <input checked="" type="checkbox"/> __většinou ne  e) __téměř nikdy</p>		
<p><b>4. Při učení jsem:</b></p>		
<p>a) __hodně pečlivý  b) __dost pečlivý  c) __středně pečlivý  d) <input checked="" type="checkbox"/> __málo pečlivý  e) __vůbec nejsem pečlivý</p>		
<p><b>5. Ve škole se hlásím:</b></p>		
<p>a) vždycky, když je to možné  b) často  c) někdy  d) <input checked="" type="checkbox"/> __málokdy  e) téměř nikdy</p>		
<p><b>6. Kdybych si mohl vybrat, chtěl bych být známkováný:</b></p>		
<p>a) __ve všech předmětech  b) __ve většině předmětů  c) <input checked="" type="checkbox"/> __jenom v některých předmětech  d) __jenom v jednom nebo ve dvou předmětech  e) __v žádném předmětu</p>		
<p><b>7. Mám-li před vysvědčením nerozhodnou známku, přihlásím se, abych byl vyzkoušen:</b></p>		
<p>a) __téměř vždycky  b) __většinou  c) __někdy  d) __málokdy  e) <input checked="" type="checkbox"/> __téměř nikdy</p>		
<p><b>8. Když mám být zkoušený, mám strach:</b></p>		
<p>a) <input checked="" type="checkbox"/> __téměř vždycky  b) __dost často  c) __někdy  d) __málokdy  e) __téměř nikdy</p>		
<p><b>9. Mám-li být upřímný, tedy se školy:</b></p>		
<p>a) __hodně bojím  b) __dost bojím  c) __trochu bojím  d) __moc nebojím  e) __vůbec nebojím</p>		
<p><b>10. Když máme psát nějakou písemnou práci:</b></p>		
<p>a) <input checked="" type="checkbox"/> __mám téměř vždycky chuť nejt do školy  b) __mám často chuť nejt do školy  c) __mám někdy chuť nejt do školy  d) __moc mi to nevdá  e) __vůbec mi to nevdá</p>		
<p><b>11. Když jsem zkoušený a moc neumím:</b></p>		
<p>a) __mám vždycky pocit, že bych se nejraději sebral a odešel  b) __mám často pocit, že bych se nejraději sebral a odešel  c) __mám někdy takový pocit  d) __nemívám většinou takový pocit  e) __nemívám takový pocit téměř nikdy</p>		
<p><b>12. Když jdu ráno do školy, mívám strach, jak to zase dopadne:</b></p>		
<p>a) <input checked="" type="checkbox"/> __téměř vždycky  b) __často  c) __někdy  d) __málokdy  e) __téměř nikdy</p>		
<p><b>13. Špatných známek se obávám:</b></p>		
<p>a) __hodně  b) __dost  c) __někdy ano, někdy ne  d) __málo  e) <input checked="" type="checkbox"/> __vůbec</p>		
<p><b>14. Když ve škole píšeme písemnou práci, počítám raději s tím, že dostanu horší známku:</b></p>		
<p>a) <input checked="" type="checkbox"/> __téměř vždycky  b) __často  c) __někdy  d) __málokdy  e) __téměř nikdy</p>		

Pozn.: Na konci pobytu shodné výsledky.



## Příloha č. 4: Ukázka doplnění nedokončených vět respondentky č. 3 na začátku pobytu

**Nedokončené věty**

**Instrukce:** Dokonči níže uvedené věty první myšlenkou, která tě napadne.  
Dlouho nepřemýšlej! Piš první myšlenku.

Když přijdu do školy ... *bednu se a spím*

Ve škole mi nejvíce vadí, když ... *mi přehazuje učitel a chce  
po mě být u co*

Když jsou děti „za školou“ ... *tak nejsou ve škole  
nebo se bojí do té školy jít z učitelského  
dívčáku*

Lidi ve třídě ... *jsou v caganu až na Dama o toho bych  
mohla*

Když nemusím do školy ... *tak je asi reditelství bolno*

Kdo se chce prosadit, musí ... *Využít svůj nářez*

Mohl bych být šťastnější, kdybych ... *~~\_\_\_\_\_~~ měla větší  
volnost*

1

Potřeboval bych někoho, kdo ... mě chodí

Mojí největší chybou bylo ... (mějaly by) bylo

Chtěl bych být lepší v ... češtině

Kdybch nebyl DDÚ ... byla bych doma na fb

V blízké době bych si přál ... hodně věcí - být s kámožema  
někde pryč

Děti, které projdou pobytem v DDÚ ... byla v DDÚ  
(někteří to zlepšili, někteří zhoršili)

V dospělosti bych nechtěl ... sedět v baze

Pobyt v DDÚ mi...

Přijde už fakt úplně hroznější. Nic mi  
to nedává. Je to tu \* \* \* \* \* Chce  
pryč. Dohů! Vůlec se tu nezobrazuju  
ab zhoršuju. Mě už to tady  
NEZMENÍ!

## Příloha č. 5: Ukázka doplnění nedokončených vět respondentky č. 3 na konci pobytu

**Nedokončené věty** 15 let

**Instrukce:** Dokonči níže uvedené věty první myšlenkou, která tě napadne.  
Dlouho nepřemýšlej, piš první myšlenku.

Když přijdu do školy ... sednu si a budu se snažit otych se učilo

Ve škole mi nejvíce vadí, když ... musím celý den sedět, poslouchat a psát

Když jsou děti „za školou“ ... tak dělají kravny, většinou si to ani neuvědomí, ale můžou a škodit takže když je DDÚ ale někde nechceš být

Lidi ve třídě ... jsou o pohodě, jsme lebovej kolektiv

Když nemusím do školy... tak jsem silně zloba a jsem na FB

Kdo se chce prosadit, musí ... umět komunikovat s lidmi a přesvědčit je

Mohl bych být šťastnější, kdybych ... žil už tady odsud (z DDÚ) do dětského domova, kdyby mě bolnžel zloba a nechopil

Potřeboval bych někoho, kdo ... mi rozumí a má se, člověka, kterému se můžu bez obav svěřit

Mojí největší chybou bylo ... že jsem se seznámila s klukama v Hostkovicích (na škole)

Chtěl bych být lepší v ... ve škole

Kdybych nebyl v DDÚ ... tak bych se neuvědomila, že bych měla být doma, ale byla bych menší se svým BFF kamarádem a kamarádkou.

V blízké době bych si přál ... jít do dětského domova.

Děti, které projdou pobyt v DDÚ ... se učíte uvědomit svou vlastní odpovědnost a přestat být do DDÚ vzhledem k tomu na "předčítáči".

V dospělosti bych nechtěl ... se dostat do režimu a být na ulici a nemít máchlo.

Pobyt v DDÚ mi ... otevřel oči.

