

# **Problematika domácí přípravy dětí na vyučování pohledem pěstouna a vychovatele dětského domova**

Bc. Michaela Machálková

---

Diplomová práce  
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií  
Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2022/2023

# ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Bc. Michaela Machálková  
Osobní číslo: H21326  
Studijní program: N0111A190013 Sociální pedagogika  
Forma studia: Kombinovaná  
Téma práce: Problematika domácí přípravy dětí na vyučování pohledem pěstouna a vychovatele dětského domova

## Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti pěstounské a ústavní péče, domácí přípravy dětí na vyučování, osobnostních a profesních podmínek vychovatele a pěstouna.

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

Realizace kvalitativního výzkumu formou případové studie.

Zpracování a vyhodnocení dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

**Seznam doporučené literatury:**

COOPER, Harris, 2007. The battle over homework: common ground for administrators, teachers, and parents. Thousand Oaks: Corwin Press. ISBN 1-4129-3713-2.

PTÁČEK, Radek, Hana KUŽELOVÁ a Libuše ČELEDOVÁ, 2011. Vývoj dětí v náhradních formách péče. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí. ISBN 978-80-7421-040-2.

ŠKOVIERA, Albín, 2007. Dilemata náhradní výchovy: teorie a praxe výchovné péče o děti v rodině a v dětských domovech. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-318-5.

ŠULOVÁ, Lenka, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ, 2014. Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka: školní zralost, spolupráce s rodiči, učíme se číst a psát, nápady pro celý rok. Praha: Wolters Kluwer. Albatros Plus. ISBN 978-80-7478-542-9.

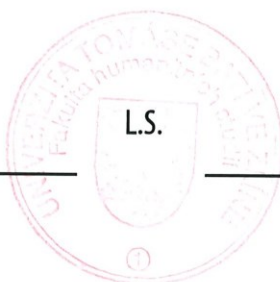
ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2007. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

Vedoucí diplomové práce: **doc. Mgr. Radim Šíp, Ph.D.**  
Centrum výzkumu FHS

Datum zadání diplomové práce: **10. ledna 2023**  
Termín odevzdání diplomové práce: **21. dubna 2023**

---

**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan



---

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

Ve Zlíně dne 10. ledna 2023

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně .....

.....



## Univerzita Tomáše Bati Fakulta humanitních studií

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

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

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

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

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

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

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

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

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

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

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zaměřuje na problematiku domácí přípravy na vyučování pohledem pěstouna a vychovatele dětského domova. Tato práce je rozdělena na část teoretickou a část empirickou. V teoretické části byla popsána problematika domácí přípravy na vyučování z hlediska různých typů cílů, forem, pravidel či možností kontroly. S ohledem na zaměření empirické části byla uvedena i specifika náhradní rodinné péče a ústavní výchovy v souvislosti s domácí přípravou na vyučování. Navíc byla uvedena i specifická témata, jako je možnost využití poznatků o kognitivní modifikovatelnosti v domácí přípravě na vyučování. Na teoretickou část navazovala část empirická, jejímž hlavním cílem bylo identifikovat a podrobněji popsat charakter domácí přípravy dítěte z pohledu vychovatele dětského domova a pěstouna. Dílčí výzkumné cíle sledovaly konkrétnější témata z oblasti přípravy na vyučování – průběh přípravy, problematické prvky, zapojení pěstouna či vychovatele a porovnání přípravy dětí v součinnosti s pěstounem a s vychovatelem. Výzkumné šetření bylo realizováno kvalitativní formou, v rámci případové studie byly aplikovány dvě výzkumné metody – interview a pozorování. Výzkumu se účastnily dvě respondentky – pěstounka a vychovatelka. Data byla zpracována formou otevřeného kódování. Součástí empirické části je dále analýza získaných dat, jejich vyhodnocení a následná interpretace.

**Klíčová slova:** Domácí příprava, domácí úkol, vychovatel, pěstoun, vztah, empatie, kognitivní modifikovatelnost, projektové vyučování

## **ABSTRACT**

The diploma thesis focuses on the issue of home preparation for the lesson from the perspective of a foster parent and an educator of a children's home. This thesis is divided into a theoretical part and an empirical part. In the theoretical part, the issue of home preparation for lessons was described in terms of different types of objectives, forms, rules or control possibilities. With regard to the focus of the empirical part, the specifics of foster family care and institutional education in the context of home preparation for teaching were also presented. In addition, specific topics such as the possibility of using the knowledge of cognitive modifiability in home preparation for teaching were also mentioned. The theoretical part was followed by an empirical part, whose main aim was to identify and describe in more detail the nature of the child's home preparation from the perspective of the child's home educator and foster carer. The sub-research objectives followed more specific themes in the field of preparation for schooling - the course of preparation, problematic elements, the involvement of the foster carer or tutor, and a comparison of children's preparation in cooperation with the foster carer and with the tutor. The research investigation was conducted in a qualitative form, with two research methods applied in the case study - interview and observation. Two respondents - a foster carer and a tutor - participated in the research. The data was processed in the form of open coding. The empirical part of the study also includes the analysis of the collected data, its evaluation, and subsequent interpretation.

Keywords: Home preparation, homework, tutor, foster carer, relationship, empathy, cognitive modifiability, project-based learning

*„Hrst elementárních znalostí a rozumná životní etika, podávaná slovem i příkladem, to je vše, čeho lze žádat na škole; a přidá-li se k tomu ještě zdraví a radost, zaplat' pán-bůh: je toho dost pro největší pýchu vychovatelů.“*

- Karel Čapek

Touto cestou bych chtěla poděkovat zejména doc. Mgr. Radimu Šípovi, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady, vstřícnost a čas, který mi v rámci konzultací věnoval. Dále děkuji manželovi za podporu i trpělivost a svým dcerám za motivaci.

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

Kroměříž 2023

Machálková Michaela



# OBSAH

<b>OBSAH</b> .....	<b>9</b>
<b>ÚVOD</b> .....	<b>11</b>
<b>1 POJEM DOMÁCÍ PŘÍPRAVA NA VYUČOVÁNÍ</b> .....	<b>12</b>
1.1 ZÁKLADNÍ VYMEZENÍ.....	12
1.2 CÍL DOMÁCÍ PŘÍPRAVY NA VYUČOVÁNÍ.....	12
1.2.1 Stanovení cílů .....	13
1.2.2 Kognitivní cíle .....	14
1.2.3 Afektivní cíle .....	16
1.2.4 Psychomotorické cíle.....	17
1.3 FORMY DOMÁCÍ PŘÍPRAVY NA VYUČOVÁNÍ .....	18
1.4 PRAVIDLA DOMÁCÍ PŘÍPRAVY NA VYUČOVÁNÍ.....	19
1.5 KONTROLA DOMÁCÍ PŘÍPRAVY NA VYUČOVÁNÍ .....	22
<b>2 SPECIFIKA NÁHRADNÍ RODINNÉ PÉČE A ÚSTAVNÍ VÝCHOVY V SOUVISLOSTI S DOMÁCÍ PŘÍPRAVOU DÍTĚTE NA VYUČOVÁNÍ</b> .....	<b>24</b>
2.1 VYMEZENÍ NÁHRADNÍ RODINNÉ PÉČE A ÚSTAVNÍ VÝCHOVY .....	24
2.2 DOMÁCÍ PŘÍPRAVA V NÁHRADNÍ RODINNÉ PÉČI A ÚSTAVNÍ VÝCHOVĚ.....	25
<b>3 VÝZNAM DOMÁCÍ PŘÍPRAVY JAKO VÝCHODISKO PROBLEMATIKY ZAPOJENÍ VYCHOVATELE A PĚSTOUNA DO DOMÁCÍ PŘÍPRAVY DÍTĚTE NA VYUČOVÁNÍ</b> .....	<b>27</b>
3.1 DOMÁCÍ ÚKOL JAKO PROSTŘEDEK ZAPOJENÍ VYCHOVATELE A PĚSTOUNA DO DOMÁCÍ PŘÍPRAVY.....	27
3.2 MOTIVACE PĚSTOUNA A VYCHOVATELE K ZAPOJENÍ SE DO VZDĚLÁVÁNÍ DÍTĚTE.....	28
3.3 FORMY ZAPOJENÍ VYCHOVATELE A PĚSTOUNA DO VZDĚLÁVÁNÍ .....	29
3.4 VYUŽITÍ VZTAHU A EMPATIE V DOMÁCÍ PŘÍPRAVĚ NA VYUČOVÁNÍ .....	30
3.5 PROJEKTOVÉ VYUČOVÁNÍ JAKO PROSTŘEDEK PROPOJENÍ RODINY A ŠKOLY .....	31
3.6 VYUŽITÍ POZNATKŮ O KOGNITIVNÍ MODIFIKOVATELNOSTI .....	32
<b>4 VÝZKUMNÉ CÍLE A OTÁZKY</b> .....	<b>34</b>
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A CÍL VÝZKUMU .....	34
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	34
<b>5 METODOLOGIE VÝZKUMU</b> .....	<b>36</b>
5.1 PŘÍPADOVÁ STUDIE .....	36
5.2 INTERVIEW .....	37
5.3 POZOROVÁNÍ .....	38
<b>6 ORGANIZACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ</b> .....	<b>39</b>
6.1 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	39
6.2 ZPRACOVÁNÍ DAT.....	41
<b>7 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT</b> .....	<b>42</b>
7.1 PŘÍPRAVA NA VYUČOVÁNÍ POHLEDEM PĚSTOUNA .....	42
7.1.1 Průběh domácí přípravy na vyučování .....	42
7.1.2 Problematické prvky v přípravě na vyučování.....	43
7.1.3 Způsob zapojení pěstouna do přípravy na vyučování .....	46
7.2 PŘÍPRAVA NA VYUČOVÁNÍ POHLEDEM VYCHOVATELE.....	47
7.2.1 Průběh domácí přípravy na vyučování .....	47
7.2.2 Problematické prvky v přípravě na vyučování.....	50
7.2.3 Způsob zapojení vychovatele do přípravy na vyučování .....	54
7.3 POROVNÁNÍ POHLEDŮ PĚSTOUNA A VYCHOVATELE .....	56
7.3.1 Charakter domácí přípravy z pohledu pěstouna a vychovatele .....	56
7.3.2 Průběh domácí přípravy .....	56
7.3.3 Metody a postupy .....	57

7.3.4	<i>Problematické prvky</i> .....	57
7.3.5	<i>Způsob zapojení pěstouna a vychovatele</i> .....	58
7.3.6	<i>Podobnosti a rozdíly</i> .....	58
<b>8</b>	<b>DISKUZE</b> .....	<b>60</b>
	<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>63</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>65</b>
	<b>SEZNAM TABULEK</b> .....	<b>69</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>70</b>
	<b>PŘÍLOHA Č. 1 – PŘEPIS JEDNOHO ROZHOVORU S PĚSTOUNKOU</b>	
	<b>PŘÍLOHA Č. 2 – PŘEPIS JEDNOHO ROZHOVORU S VYCHOVATELKOU</b>	

## ÚVOD

Práce se zaměřuje na problematiku domácí přípravy na vyučování pohledem pěstouna a vychovatele dětského domova. Text je rozdělen na část teoretickou a část praktickou. V první kapitole teoretické části je nejprve osvětleno téma domácí přípravy na vyučování. Po vymezení základní terminologie následují poznatky didaktického charakteru, jako jsou informace o formách a pravidlech domácí přípravy. Tato témata jsou mezioborová, v textu jsou proto zahrnuty i poznatky z kognitivní, pedagogické či vývojové psychologie.

Druhá kapitola se zaměřuje na specifika náhradní rodinné péče a ústavní výchovy v souvislosti s přípravou dítěte na vyučování. Specifika jsou nezbytně spjata se základními rozdíly v těchto formách náhradní péče o dítě. Třetí kapitola se zaměřuje na problematiku zapojení vychovatele a pěstouna do domácí přípravy, popsány jsou mimo motivační aspekty, práce s domácími úkoly a formy zapojení vychovatelů a pěstounů do vzdělávání. Do třetí kapitoly jsou zařazena i zvláštní témata, jako např. možnosti využití poznatků o kognitivní modifikovatelnosti v domácí přípravě na vyučování.

Cílem empirické části je identifikovat a podrobněji popsat charakter domácí přípravy dítěte z pohledu vychovatele dětského domova a pěstouna. Stanoveny byly i čtyři dílčí výzkumné cíle. Výzkumným cílům odpovídají výzkumné otázky. Za účelem dosažení výzkumných cílů a zodpovězení výzkumných otázek byl využit kvalitativní přístup, konkrétně případová studie kombinující interview a pozorování. Data získaná s pěstounkou a vychovatelkou byla zpracována s využitím otevřeného kódování a jsou dále interpretována. V textu je zařazena i kapitola Diskuse, kde jsou reflektovány limity výzkumného šetření a interpretovány některé sporné poznatky.

# 1 POJEM DOMÁCÍ PŘÍPRAVA NA VYUČOVÁNÍ

## 1.1 Základní vymezení

Průcha, Walterová a Mareš (2013, s. 57) vymezují domácí studium, což je v jejich pojetí synonymum pro domácí přípravu, jako cílené připravování se na školní vyučování, které bylo podníceno pedagogem (případně přímo žákem, zákonným zástupcem či jiným aktérem vzdělávacího procesu), a které probíhá mimo dobu samotného vyučování.

Čapek (2015, s. 167) považuje za významné diferencovat mezi domácí přípravou na vyučování, kterou označuje termínem domácí učení, a domácími úkoly. Domácí učení je podle autora velmi důležitou součástí vzdělávání. Žák by měl dle vlastní motivace a pod vedením rodičů zaměřit svoji pozornost na to, co mu přinese nové vědomosti a dovednosti, určitý praktický užitek. Jako příklady lze v této souvislosti uvést učení se slovíček či čtení. Základním požadavkem na efektivní domácí učení je podle Čapka zábavnost zahrnutých sociálních interakcí mezi rodiči a dítětem.

Domácí úkoly jsou žákovi přiřazeny pedagogem nebo jiným pedagogickým pracovníkem. Obecně platí, že četnost domácích úkolů s postupem v ročnících stoupá. Proponenti domácích úkolů je považují za primární nástroj navýšení domácího studie. Z tohoto hlediska lze tedy domácí studium a domácí úkoly považovat za provázené koncepty (Lee et al., 2005, s. 251).

## 1.2 Cíl domácí přípravy na vyučování

Základním cíl domácí přípravy na vyučování lze pojmut pozitivně, tj. jako snahu něčeho žádoucího dosáhnout, nebo negativně, tj. něčemu negativnímu se vyhnout. Pozitivně byl cíl domácí přípravy formulován výše Čapkem (2015, s. 167) ve smyslu dosažení praktického užitku. Jako příklad vyhnutí se něčemu negativnímu lze ve školním kontextu uvést zejména prevenci školního neúspěchu. Beníšková (2007, s. 74–75) uvádí, že při zahájení docházky do základní školy jsou relevantní následující faktory školního neúspěchu:

- Školní nezralost – je pravděpodobnou příčinou neúspěchu, když se dítěti nedaří ve všech předmětech. Vhodné je např. do odpoledního programu zařadit nejen přípravu na výuku, ale i aktivity, které jsou protiváhou škoie. Také lze trénovat pozornost.

- Nižší kognitivní nadání – např. když je dítě klasifikováno hůře v jednom předmětu, lze předpokládat nižší rozumové nadání pro tento předmět. Pravidelná příprava na vyučování je také v tomto případě důležitá.
- Jiné faktory na straně dítěte – zhoršený prospěch může být způsoben faktory mimo intelekt či kognici. Příčinou mohou být např. i specifické poruchy učení.
- Domácí příprava do školy, postoj rodiny ke škole – důležitá je nejen pravidelná, ale i efektivní příprava na vyučování. Zpočátku je důležité učit se s dítětem, časem může asistenci potřebovat méně.
- Vnější vlivy – různé faktory v okolí dítěte.

Příkladem mimo intelektového faktoru, který může být příčinou školního neúspěchu a zároveň může být v centru pozornosti při domácí přípravě, je vnímaná osobní zdatnost (*self-efficacy*). Tuto osobnostní charakteristiku Americká psychologická asociace definuje jako „jedincovu percepci vlastní schopnosti v daných podmínkách dosáhnout úspěšného výkonu.“ (VandenBos et al., 2015, s. 954).

Pokud jde o dosažení pozitiv prostřednictvím domácího studia či domácích úkolů, lze podle Leeho et al. (2005, s. 251) předpokládat následující výhody:

- Procvičení látky či dovedností.
- Zopakování a obohacení.
- Možnost doučit se, co žák nestihl ve škole.
- Příprava na profesi.
- Příprava na testy a zkoušení.
- Komunikace s rodiči.

Jedním z atributů efektivní domácí přípravy na vyučování je stanovení cílů.

### 1.2.1 Stanovení cílů

K cílům domácí přípravy lze přistupovat také z hlediska stanovení edukačních cílů a jejich taxonomie. Vališová et al. (2011, s. 137–140) doporučují práci s edukačními cíli v následujících krocích:

1. Konkretizace cíle – dostatečně konkrétní cíl umožňuje stanovit vzdělávací obsah a způsoby (metody, formy) k jeho dosažení.

2. Konzistence cílů – nově formulované cíle by měly být v souladu s cíli obecnějšími, které jsou zpětně výchozím elementem pro formulaci cílů konkrétnějších.
3. Cíl v jazyce žákova výkonu – takové cíle vycházejí z otázky „Co by měl žák udělat?“, namísto slovesa „udělat“ se mohou využít formulace jako vysvětlit, definovat, zhodnotit apod. Formálně se cíl vyjádří pomocí aktivního slova s předmětem činnosti.
4. Cíl z hlediska stránek osobnosti – cíle se mohou vztahovat k celé osobnosti žáka, nebo je lze zaměřit do oblasti kognitivní (poznávací procesy), afektivní (postoje nebo hodnotové hierarchie) či psychomotorické (zaměření na nervosvalovou koordinaci).
5. Taxonomie cílů – pomáhají při zpřesňování cílů, umožňují uvažovat o jejich návaznosti a komplexnosti.
6. Podmínka dosažení cíle – podmínky se vztahují na rozsah výkonu (např. kolik typů situací, kdy jev nastane, má dítě znát), způsob řešení (např. pamětně), pomůcky (např. slovník) nebo vztah k ostatním aktérům (např. zda s pomocí pěstouna).
7. Zvládnutí cíle – otázka míry zvládnutí (kvantitativní a kvalitativní ukazatele).

Neexistuje jednotné pojetí taxonomie edukačních cílů. Vyjma osobnostní charakteristiky dítěte, na kterou jsou cíle zaměřeny (kognitivní, afektivní, psychomotorické), se klasifikace cílů řídí i dalšími kritérii. Např. Kolář et al. (2012, s. 23–24) navíc diferencují mezi anticipačními, etapovými, generačními, individuálními, institucionálními, konativními a reálnými edukačními cíli.

### 1.2.2 Kognitivní cíle

Pokud jde o kognitivní cíle, Vališová a Kovaříková (2021, s. 45) uvádějí, že tyto „*sledují vytváření vědomostí a intelektuálních dovedností.*“ Tradičně bývá v tomto ohledu uváděna Bloomova taxonomie. Kosíková (2011, s. 65–66) konstatuje, že ačkoli byla Bloomova taxonomie již revidována, její jádro je stále aktuální, neboť na jeho základě jsou formulovány očekávané výstupy a učební úlohy pro děti. Psychodidaktické porozumění této taxonomii umožňuje připravovat takové úkoly, které jasně obsahují např. požadavky na výkon, náročnost úkolu, hodnotící kritéria nebo motivační aspekty.

Původní Bloomova taxonomie vychází z hierarchického uspořádání šesti kategorií založených na posloupnosti. Od prosté znalosti (či zapamatování) se postupuje ke kognitivním procesům, přičemž se pracuje se způsoby využívání poznatků (např. konvence,

trendy, kategorie) a s mírou abstrakce v příslušné oblasti (např. zákonitosti, zobecnění) (Průcha & Veteška, 2014, s. 55).

Cíli na úrovni zapamatování tak odpovídá např. formulace „Dítě definuje pojem pyramida výživy.“, zatímco kognitivní cíl na úrovni porozumění již prokazuje pochopení a možnost užití znalosti, čemuž odpovídá např. formulace „Vysvětlí vztah mezi obsahem vitaminů a doporučeným postupem přípravy pokrmu.“ Cíl na úrovni aplikace zahrnuje přenos učení do nových problémových situací, čemuž odpovídá např. formulace „Použijte pyramidu výživy pro návrh svého jídelníčku.“ (Vališová & Kovaříková, 2021, s. 46).

Revidovaná Bloomova taxonomie zahrnuje dimenzi poznatků a dimenzi kognitivních procesů. Na kognitivní úrovni I jsou zastoupeny poznávací činnosti nižší úrovně. Tyto jsou vázány na kontext a v něm obsažené informace, na jejich příjem, zpracování a další zapamatování. Patří sem učení s porozuměním ve smyslu znalosti, porozuměním ve smyslu interpretace a aplikace. Kognitivní úroveň II zahrnuje poznávací činnost vyšší úrovně, jako jsou vlastní myšlenkové obsahy. Zařazeno je sem rozvíjení metakognice, řešení problémů a hodnocení (Kosíková, 2011, s. 66). Celkem se podle Mareše (2013, s. 301–302) v revidované Bloomově typologii operuje s šesti typy kognitivních procesů, které jsou uspořádány hierarchicky:

1. Zapamatovat si – zatímco znovupoznání navazuje na identifikaci známého učiva (např. při výběru z několika alternativ), vybavování je vyvoláváním znalostí z dlouhodobé paměti, kterému bezprostředně nepředchází rozpoznání známého učiva.
2. Porozumět – interpretování, dokládání příkladem, klasifikování, sumarizování, usuzování, srovnávání, vysvětlování jsou kognitivní procesy z oblasti porozumění.
3. Aplikovat – v případě prostého aplikování jde o používání naučených postupů, implementování pak znamená využívání těchto postupů v nových situacích.
4. Analyzovat – diferencuje se mezi rozlišováním (odlišování podstatných a nepodstatných částí celku), strukturováním (vyhledáváním souvislostí) a přisuzováním (dekonstruováním, např. vymezením stanoviska či hodnot autora).
5. Hodnotit – zahrnuty jsou procesy ověřování (přezkoumávání, např. odhalení omylů) a posuzování (vyjadřování kritických soudů).

6. Tvořit – formulování hypotéz (např. hypotéz založených na vymezených kritériích), navrhování projektů (např. postupy řešení problému) a konstruování (např. vytváření originálních děl).

Vyjma Bloomovy taxonomie jsou kognitivní cíle klasifikovány také např. v taxonomii Niemierka. Ten podle Zormanové (2014, s. 59–60) diferencuje mezi vědomostmi a dovednostmi. Kategorie vědomostí postihuje zapamatování poznatků (např. opakovat, definovat, doplnit, přiřadit) a porozumění (např. jinak formulovat, interpretovat, vypočítat, opravit), zatímco v případě dovedností jde o používání vědomostí v typových situacích (např. načrtnout, uspořádat, vyzkoušet) a používání vědomostí v problémových situacích (např. provést rozbor, klasifikovat, navrhnout).

### 1.2.3 Afektivní cíle

Afektivní cíle podle Vališové a Kovaříkové (2021, s. 47) „zahrnují osvojování postojů, utváření hodnotových orientací a odpovídajícího chování.“ V přímém edukačním působení na dítě je nutné kontrolovat, zda nedochází k tomu, že afektivní cíle jsou upozaděny a v popředí jsou cíle kognitivní či psychomotorické (Vališová et al., 2011, s. 138). Podle Koláře et al. (2012, s. 23) jsou afektivní cíle zaměřené na osobnostní kvality dítěte propojené s prožitky, emocemi, hodnotami a postoji. Jedná se o cíle orientované primárně na společensky důležité hodnoty, mravní normy, seberegulaci či prosociální emoce, jako je empatie.

Zilcher a Svoboda (2019, s. 82–83) upozorňují na skutečnost, že afektivních cílů není jednoduché dosahovat, protože se musejí „zažít“, případně se rozvíjejí až na hlubší rovině kognitivního poznání. Afektivní cíle mohou efektivně měnit postoje, hodnoty, soudy, ale také se jejich prostřednictvím mohou odstranit předsudky.

Mareš (2013, s. 304) cituje Kratwohlovu taxonomii afektivních cílů s následujícími kategoriemi, jež mají rovněž hierarchickou povahu:

1. Přijímání – obecně jde o ochotu vnímat podněty a přijímat je. Diferencuje se mezi prostým povšimnutím si, ochotou přijímat a snahou soustředit pozornost.
2. Reagování – dítě projevuje v chování nové prvky v důsledku zkušeností. Patří sem subkategorie souhlas s reagováním, ochota reagovat a uspokojení z toho, že reaguje.



3. Oceňování hodnot – cílem je projevení angažovanosti v žádoucím směru. Rozlišuje se mezi prostou akceptací hodnot, jejich preferováním a stavem, kdy se hodnot stávají součástí přesvědčení dítěte.
4. Integrovaní hodnot – zařazení hodnot do dosavadního systému hodnot, změna priorit a preferování společensky žádoucích hodnot. Diferencuje se mezi konceptualizováním hodnot a reorganizováním celého systému hodnot dítěte.
5. Zvnitřnění hodnot v charakteru člověka – nové hodnoty se v této fázi staly součástí charakteru a dítě jedná konzistentně s novými hodnotami. Rozlišuje se generalizování systému hodnot a stav, kdy jsou hodnoty součástí charakteru (popř. světonázoru nebo názoru na život).

Např. součástí domácí přípravy na školní vyučování může být i snaha podporovat hodnotu prosociálního chování. Vališová a Kovaříková (2021, s. 48) v souvislosti s prosociálním chováním vyzdvihují nezištnost takového chování, což se může projevit solidaritou. V cílených aktivitách zaměřených na rozvoj této hodnoty lze sledovat, jak se dítě chová k ostatním. Ovšem zda v budoucnu dojde k integraci této hodnoty do života dítěte, závisí na postupném morálním vývoji jedince v jednotlivých životních etapách.

Děti v ústavní výchově nebo náhradní rodinné péči mohou být s ohledem na rozvoj těchto hodnot specifickou skupinou, neboť do edukačního působení vstupují témata, jako jsou poruchy socializace, traumatické zkušenosti, poruchy chování nebo hyperkinetické poruchy.

#### **1.2.4 Psychomotorické cíle**

Psychomotorické cíle někdy bývají označovány jako výcvikové, neboť je zde patrný přímý vztah k tělesnému pohybu (Zormanová, 2014, s. 57). Příkladem taxonomie v oblasti psychomotorických cílů je klasifikace Simpsonové, kterou uvádějí Vališová et al. (2011, s. 139). Celkem je zde sedm kategorií: vnímání, zaměření, řízená motorická reakce, automatizace jednoduchých/komplexních motorických dovedností, schopnost motorické adaptace, motorická tvořivost.

Obdobně Daveho taxonomie psychomotorických cílů využívá kritérium správnosti, přesnosti provedení či míry automatizace (Mareš, 2013, s. 306):

1. Imitace (nápodoba) – popsán je rozdíl mezi impulzivní nápodobou a vědomým napodobováním.

2. Manipulace (praktické provádění činnosti) – dítě může něčím manipulovat podle instrukce, pod dozorem nebo způsobem, který vede k zafixování požadované činnosti.
3. Zpřesňování činnosti – diferencováno je mezi reprodukováním a prováděním s vlastní zpětnou či průběžnou kontrolou.
4. Koordinování činnosti – dvěma subkategoriemi jsou správná sekvence a harmonické propojení, kdy je již činnost realizována plynule a ve správném tempu.
5. Zautomatizování činnosti – je rozdíl mezi částečným a úplným zautomatizováním činnosti. V prvním případě dítě nemusí na provádění dané činnosti příliš myslet, ve druhém případě nemusí na činnost myslet vůbec, a navíc se může věnovat jiným aktivitám.

Příkladem práce s psychomotorickými cíli je nácvik masáže na figuríně, kdy si dítě osvojuje dovednost první pomoci (Vališová & Kovaříková, 2021, s. 49).

### 1.3 Formy domácí přípravy na vyučování

Forem domácí přípravy na vyučování existuje celá řada, různí se kritéria jejich třídění. Využit lze např. hledisko způsobu řízení činnosti dětí (frontální, individuální, individualizované, dyadické či skupinové) nebo hledisko časové (různé formy rozvrhu) (Vališová et al., 2011, s. 174–175). Dále lze uvést kritérium personální, tj. kdo zajišťuje přípravu na vyučování, zda je dítě plně samostatné, pomáhá mu rodič, nezisková organizace (např. pracovníci v rámci sociálních služeb), jedná se o pedagogickou intervenci, komerční formu doučování apod.

Formou domácí přípravy na vyučování je v širokém pojetí i domácí úkol. Podle Čapka (2015, s. 167) by v ideálním případě domácí úkoly být zadávány neměly a když už zadány jsou, měly by splňovat následující kritéria:

- Zábavnost, hravost, zajímavost.
- Krátké trvání.
- Nenáročnost z hlediska obtížnosti.
- Úkol by měl reflektovat rozdíly schopností a dovedností žáků.
- Stimulace myšlení.

- Nespoléhá na pedagogickou práci rodičů.
- Není zadáván každou vyučovací hodinu.
- Z úkolu vyplývá, proč je jeho splnění užitečné.
- Nemusí být podepsaný rodičem.
- Pokud je úkol zacílen na společnou práci dítěte s rodičem, mělo by být takto explicitně zadán a zkonstruován.

Pedagogická intervence formálně není domácí přípravou, ale formou přípravy na vyučování, která probíhá ve škole. Legislativně je pedagogická intervence upravena v § 4 vyhlášky č. 27/2016 Sb., kde je uvedeno, že se jedná o podpurné opatření, jeho smyslem je především podpora vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve vyučovacích předmětech, kde je nutné posílit vzdělávání, kompenzovat nedostatečnou domácí přípravu na výuku či rozvíjet jeho učební styl. Pedagogická intervence může být podle téhož ustanovení poskytována nejen ve škole, ale také ve školní družině či klubu. Využívat ji může více žáků a vyhláška tuto formu doporučuje (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Pokud jde o primární rodinu dítěte, je třeba říci, že zde dochází k různým, častokrát bezděčným formám učení, které mohou mít dopad na prospívání dítěte ve škole. Průcha (2020, s. 128–137) uvádí např. mezigenerační učení nebo různé formy tzv. učení v rodině (*family learning*). Děti se na vyučování mohou připravovat také tím, že jim dospělí předčítají knihy. Byl prokázán významný vliv četby rodičů na jazykový rozvoj dětí – děti z této skupiny byly vyspělejší než ty, kterým předčítáno nebylo.

#### 1.4 Pravidla domácí přípravy na vyučování

V rámci domácí přípravy na vyučování lze uplatňovat obecné didaktické zásady, jimiž podle Zormanové (2014, s. 64–66) jsou:

- Uvědomělost a aktivita – snaha dítě pro učení získat, aby přijalo edukační cíle za své a aby vyvíjelo aktivitu směřující k vlastnímu osobnostnímu rozvoji.
- Komplexní rozvoj dítěte – neopomíjet žádnou z komponent osobnosti dítěte, průběžně naplňovat kognitivní, afektivní i psychomotorické cíle.
- Vědeckost – předávat dítěti poznatky vědecky ověřené, věcně správné. To vyžaduje, aby se edukátor sám průběžně vzdělával.

- Spojení teorie s praxí – vědomosti dítěte je nutné spojovat s praktickou činností a obě roviny by měly být ideálně v rovnováze.
- Přiměřenost – jde o požadavek na přiměřenost vzhledem k věku, jazykovým schopnostem, vědomostem, dovednostem apod.
- Individuální přístup – nutné je zohledňovat celou individualitu dítěte, ideálně by podkladem měla být pedagogická diagnostika.
- Emocionálnost – důležitá je pozitivní atmosféra, pocity důvěry ze strany dítěte.
- Trvalost – chybou je např. prosté mechanické memorování. Nutné je propojování poznatků s předchozími vědomostmi.
- Názornost – přímý styk s věcmi a všemi smysly.
- Soustavnost – učební celky by na sebe měly navazovat
- Zpětná vazba – zjišťovat, nakolik dítě učivu rozumí a dle potřeby reagovat.

Příbuzným konceptem je smysluplné učení. Podle Čápa a Mareše (2007, s. 385–390) se takové učení dominantně neopírá o memorování, dítě při něm jen nepřidává poznatky k těm dosavadním a mezi jeho další charakteristiky patří:

- Aktivnost – nutná je aktivní účast dítěte, vhodné je zapojení kognitivních operací vyššího řádu, těžištěm jsou aktivity myšlenkové, nikoli fyzické.
- Konstruktivnost – dítě poznatky jedinečně zpracovává, nepřebírá hotové názory apod.
- Kumulativnost – respektuje se osobní historie dítěte, ale např. také jeho implicitní či svébytná pojetí učiva, která mohou mít i charakter miskoncepcí.
- Autoregulace – klást důraz na to, aby se dítě samo naučilo řídit učební proces.
- Zacílenost – jde nejen o výše popsané kognitivní, afektivní a psychomotorické cíle, ale také o osobní cíle dítěte, tj. na čemu mu záleží, jaké jsou jeho zájmy apod.
- Situovanost – zohlednění sociokulturního a jiného kontextu dítěte.
- Individuální odlišnost – v patrnosti je třeba vést osobnostní či schopnostní předpoklady pro učení, ale také např. individuální kognitivní styl.

NPI ČR (2022) nabízí komplexnější přístup k efektivní domácí přípravě na vyučování. Jedná se o metodu 5 P, která je sice pouze jednou z metod efektivního učení, avšak názorně ilustruje, na jaké faktory zaměřit pozornost. Podmínky učení zahrnují prostředí (pokoj, denní dobu, nábytek), kde příprava probíhá. Důležité je, že jde o stabilní místo, pokoj či kout. Místo by mělo být vyvětráno, teplota by měla být kolem 19 stupňů Celsia, osvětlení by mělo odpovídat cca 60 W žárovce ve stolní lampičce. Důležité je také zajistit ticho, pití a zbavit se rušivých podnětů, včetně přebytečných věcí na stole. Jak upozorňují Jucovičová a Žáčková (2015, s. 113), u dětí s problematickou pozorností je důležité klást důraz i na přehlednost a uspořádanost prostředí. Je vhodné omezit vnímání okolních zvuků, jako např. zvuků z ulice či vedlejší místnosti. Hračky či mobil na stole mohou odpoutávat pozornost dítěte. Okno je vhodné zaclonit žaluziemi či závěsy a ideálně by je dítě mělo mít za zády, nebo alespoň z boku.

V metodě 5 P následuje plánování času. Tzv. time management v domácí přípravě na vyučování usnadňuje diář, kam si dítě zaznamenává důležité termíny, jako jsou písemky nebo zkoušení. Ideální je, když se dítě učí každý den ve stejnou dobu a sestaví si plán učení. Pokud se nedaří plán dodržovat, důležité je nerezignovat a zkusit vše znovu a jinak. Na velkou písemku nebo důležité zkoušení je vhodné se učit cca dva dny předem. Na začátku domácí přípravy je vhodné vypracovat seznam činností, které je nutné udělat (např. úkoly do matematiky, naučit se 10 slovíček do angličtiny) (NPI ČR, 2022). Během protiepidemických opatření proti covid-19 byla realizována distanční výuka, k čemuž byla využívána mimo jiné aplikace Microsoft Teams. Jedná se o příklad volně dostupné aplikace, kterou lze využít nejen k plánování, ale i ke spolupráci se školou aj. (Šindler, 2022).

Důležité jsou také přestávky. NPI ČR (2022) doporučuje rozestup mezi školou a volným časem (1–2 hodiny) vyplnit sportem nebo jinou subjektivně zábavnou aktivitou. Učit se pak je vhodné v kratších blocích, např. 30 minut učení a 10 minut pauza. Krátké přestávky (5–10 minut) při domácí přípravě je vhodné vyplňovat nenáročnými aktivitami, které zcela neodvedou pozornost dítěte (např. lehce si zacvičit, utřít nádobí). Kvalitní a dostatečně dlouhý spánek je podmínkou zapamatování učiva. Pro nepozorné děti Jucovičová a Žáčková (2015, s. 113) doporučují stanovit dobu, kdy dítě dosahuje maximálního soustředění – podvečerní a večerní doba bývá většinou nevhodná. Obecnou zásadou pro děti s nepozorností a hyperaktivitou je „krátce, ale častěji“. Ohledně absolutní délky domácí přípravy neexistuje shoda, např. Pöslová (2020, s. 126) doporučuje, aby mimoškolní učení na prvním stupni základní školy netrvalo déle než hodinu denně.

NPI ČR (2022) doporučuje také věnovat pozornost práci s textem. Bez dobrých poznámek z výkladu je příprava na vyučování komplikovaná. Poznámky by měly obsahovat klíčové informace a při jejich psaní je vhodné dodržovat přehledný postup (např. barevně vyznačovat nadpisy, členit text do bodů). Dále je důležité s textem aktivně pracovat. Pomoci může i příprava s vrstevníky. Co se týče práce s textem, informace ze školy lze dle zájmů či jiných kritérií rozšiřovat či prohlubovat (viz např. Fořtíková, 2009, s. 30).

Poslední kategorie doporučení z 5 P se týká paměti. Doporučuje se poznatky propojovat do logických celků (neučit se jednotlivosti), systematicky opakovat (neučit se nárazově, neprokrastinovat) a používat pomůcky k zapamatování (NPI ČR, 2022). Pokud jde o mnemotechnické pomůcky, na trhu je k dispozici řada publikací (např. Karsten, 2017).

## 1.5 Kontrola domácí přípravy na vyučování

Rodičovskou kontrolu domácí přípravy na vyučování je možné pojmut jako funkci výchovného stylu. Frick et al. (2010, s. 280) popisují výchovný styl jako praktiky zaměřeno na socializaci dítěte a prosazování či vynucování výchovných pravidel. Langmeier a Krejčířová (2006, s. 269) uvádějí tradiční členění výchovných stylů:

- Autoritativní – důraz na bezpodmínečnou poslušnost vychovateli, podřízení dítěte autoritě, uposlechnutí všech příkazů a zákazů bez výjimky či dlouhých diskuzí.
- Liberální – dítěti je ponechána co největší volnost bez omezování jeho vlastní aktivity.
- Demokratický – základním atributem je respektování dítěte jako samostatné bytosti s právem rozhodovat o sobě samém a svobodně vzhledem k věku a předpokládaným důsledkům jednání. Současně dítě musí poznat svou odpovědnost vůči druhým v rodině i mimo ni. Vychovatel je v tomto případě partnerem dítěte.

S jednotlivými výchovnými styly je spojena rozdílná míra direktivity v kontrole domácí přípravy na vyučování, ale lze uvažovat také např. o míře demokratičnosti diskuse při neplnění domácí přípravy nebo o vyvozování důsledků chování, včetně důsledků pozitivních.

Kontrola domácí přípravy na vyučování může být rovněž odvislá od věku dítěte nebo jeho speciálních vzdělávacích potřeb. Jucovičová a Žáčková (2015, s. 172) uvádějí, že u menších dětí je nutné, aby se dospělý vždy plně věnoval dítěti. Není např. správné, aby dospělý jen poslouchal, když dítě nacvičuje čtení. Jednak nemůže plně zkontrolovat správnost čteného,

jednak nedává dobrý osobní příklad. U dětí s nepozorností či hyperaktivitou bývá nutný zvýšený dohled a dospělý má být pro dítě současně oporou.

Pakliže se domácí příprava nedaří, přičemž problémem není, že by dítě či dospělí na přípravu zapomínali, může pedagogický pracovník nebo psycholog realizovat polostrukturované interview zaměřené na kontrolu různých aspektů domácí přípravy (viz např. Peacock, Ervin, Daly et al., 2009, s. 364–365). Důležitou součástí kontroly domácí přípravy na vyučování je také sebehodnocení. Takto lze sebereflexivně posuzovat např. schopnost pracovat s většími celky i při souhrnném opakování nebo schopnost se připravovat průběžně (Zormanová, 2014, s. 232–233).

## 2 SPECIFIKA NÁHRADNÍ RODINNÉ PÉČE A ÚSTAVNÍ VÝCHOVY V SOUVISLOSTI S DOMÁCÍ PŘÍPRAVOU DÍTĚTE NA VYUČOVÁNÍ

### 2.1 Vymezení náhradní rodinné péče a ústavní výchovy

Specifika náhradní rodinné péče (dále jen NRP) a ústavní výchovy ve vztahu k domácí přípravě dětí na vyučování vycházejí primárně ze základních organizačně–právních odlišností mezi náhradní rodinnou péčí a ústavní výchovou, respektive pěstounskou péčí a výchovou v dětském domově.

NRP je určena dětem, které nemají primární rodinu, protože ji ztratily nebo s ní nemají žádnou zkušenost anebo dětem, které vlastní rodiče sice mají, ale tito se o ně nemohou, neumí či nechtějí starat. Ze sociálně–právního hlediska je proto základní indikací NRP neexistence, rozbití či přerušení vztahu k vlastním rodičům (Jedlička et al., 2015, s. 391). Systém NRP je základně tvořen adoptí (osvojením) a pěstounskou péčí, která se dělí na příbuzenskou a nepříbuzenskou. Příbuzenskou pěstounskou péčí lze dělit na péči prarodičů a péči ostatních příbuzných. Naproti tomu nepříbuzenská (nebo též nezprostředkovaná) pěstounská péče se dělí na péči klasickou a péči na přechodnou dobu (Pugnerová, Kvintová et al., 2016, s. 78–79).

Legislativně je pěstounství primárně vymezeno v zákoně č. 89/2012 Sb., občanském zákoníku. Z hlediska domácí přípravy dítěte na vyučování je významných několik ustanovení občanského zákoníku, např. lze uvést § 966, podle jehož ustanovení pěstoun o dítě osobně pečuje, vykonává přiměřeně povinnosti a práva rodičů a je oprávněn rozhodovat o běžných záležitostech dítěte. Rodiče má pěstoun povinnost informovat o podstatných záležitostech. Dle § 965 se na osobní péči o dítě podílí i manžel pěstouna, jestliže žije ve společné domácnosti. Avšak se souhlasem druhého manžela může být dítě svěřeno do pěstounské péče jen jednoho z manželů (Zákon č. 89/2012 Sb.).

Ústavní nebo též institucionální péče o dítě je v gesci různých ministerstev ČR (Kukla et al., 2016, s. 255–256). Dětské domovy představují školská zařízení, tedy spadají do gescce Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Pečují o děti bez závažných poruch chování, o něž se rodiče nebo jiné osoby odpovědné za výchovu nedokáží, nemohou či nechtějí postarat, což mohou být děti z rodin, kde se vyskytuje rizikové chování, děti závažně



nemocných rodičů, děti rodičů ve výkonu trestu či rodičů extrémně chudých (Bendl et al., 2015, s. 143). Níže budou také popsány dětské domovy se školou.

## 2.2 Domácí příprava v náhradní rodinné péči a ústavní výchově

Z uvedeného textu je patrné, že domácí příprava na vyučování v rámci pěstounství je v řadě bodů příbuzná s domácí přípravou v primární rodině. Určité rozdíly mohou vyplývat např. ze speciálních vzdělávacích potřeb, které mohly vzniknout v průběhu odejmutí dítěte z primární rodiny nebo mohly být v celém procesu akcentovány. Také je třeba vycházet z toho, že jestliže dítě bylo zvyklé se určitým způsobem ve své biologické rodině připravovat a pěstouni proto musejí počítat nejen s individualitou dítěte, ale právě i s jeho specifickými zvyky. S ohledem na indikace NRP lze také předpokládat, že dítě se doposud doma nikdy nepřipravovalo a tuto dovednost budou muset pěstouni rozvíjet od počátku, přičemž mohou využít např. doprovázející organizace. Jak uvádějí Ptáček a Ptáčková (2022, s. 402), tyto organizace jsou pověřenými osobami v oblasti sociálně–právní ochrany dětí, které mají oprávnění k tzv. doprovázení pěstounských rodin, což je hrazeno desetitisíčovými částkami za každou uzavřenou dohodu. Některé pěstounské rodiny čerpají vyšší částky, jelikož děti jim svěřené do péče mají závažnější individuální potřeby.

Ústavní výchova ve školských zařízeních, tedy i v dětských domovech, je upravena primárně v zákoně č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. § 2 rozlišuje mezi dětským domovem a dětským domovem se školou (Zákon č. 109/2002 Sb.). Z hlediska domácí přípravy na vyučování je možné mezi těmito dvěma typy dětských domovů uvažovat o řadě rozdílů – např. lze předpokládat, že když se jedná o dětský domov se školou, pedagogové a vychovatelé jsou přímými kolegy, osobně se mohou znát a prostorová blízkost může usnadňovat v tomto směru spolupráci. Naproti tomu je možné argumentovat, že aplikace, jako výše zmíněné Microsoft Teams, tuto výhodu dětských domovů se školou mohou minimalizovat. Současně lze uvažovat i o určitých potenciálních nevýhodách domovů se školou – např. pokud celá organizace nefunguje kvalitě, promítne se to nejen do kvality formální výuky, ale také do mimoškolní přípravy na vyučování či organizovaných volnočasových aktivit dítěte.

Dětský domov dle § 12 zákona č. 109/2002 Sb. pečuje o děti dle jejich individuálních potřeb a plní směrem k nim především úkoly výchovné, vzdělávací a sociální. Dětský domov se školou má dle § 13 téhož zákona zajišťovat péči o děti s nařízenou ústavní výchovou,

pokud mají závažné poruchy chování, přechodnou nebo trvalou duševní poruchu, mají uloženou ochrannou výchovu, nebo jsou nezletilými matky dle dalších ustanovení (Zákon č. 109/2002 Sb.). Rozdíl mezi dětským domovem a dětským domovem se školou tak logicky je v nejnižším věku cílové skupiny. Dále je patrné, že se liší cílové skupiny obou typů zařízení, kdy v dětském domově se kolou lze obecně očekávat odlišné vzdělávací potřeby klientů než v domově bez školy. Děti školou povinné jsou pak žáky škol, které s domovem nejsou organizačně spojeny.

### **3 VÝZNAM DOMÁCÍ PŘÍPRAVY JAKO VÝCHODISKO PROBLEMATIKY ZAPOJENÍ VYCHOVATELE A PĚSTOUNA DO DOMÁCÍ PŘÍPRAVY DÍTĚTE NA VYUČOVÁNÍ**

Při posuzování možností zapojení vychovatele a pěstouna do domácí přípravy dítěte na vyučování je nutné vycházet z odlišných kvalifikačních předpokladů obou profesí (pěstounství lze rovněž chápat jako profesi – viz např. Novotný, Ivičičová, Syrůčková, 2014, s. 181).

Podle § 16 zákona o pedagogických pracovních je vychovatel vykonávající pedagogickou činnost ve školském zařízení pro výkon ústavní či ochranné výchovy kvalifikován vysokoškolským vzděláním, nebo vyšším odborným vzděláním, nebo vzděláním stanoveným pro vychovatele podle odstavce 1 daného ustavení, které je doplněno vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeno na speciální pedagogiku (Zákon č. 563/2004 Sb.)

V případě pěstounství rozhodnutí soudu o svěřeni předchází řada činností, které uskutečňují orgány sociálně–právní ochrany dětí a samotné soudy. Zákon o sociálně–právní ochraně dětí upravuje postup žadatelů a postup příslušných orgánů. Proces zprostředkování má několik fází dle § 19 zákona o sociálně–právní ochraně dětí. Součástí procesu zprostředkování je odborná příprava osob, včetně zajištění spolupráce s dalšími odborníky. Proces zprostředkování se v taxativně vymezených případech neprovádí. Jinak se u žadatelů posuzuje mimo jiné charakteristika osobnosti, psychický stav, motivace či předpoklady vychovávat dítě (MPSV, 2022).

#### **3.1 Domácí úkol jako prostředek zapojení vychovatele a pěstouna do domácí přípravy**

Důležitou součástí doby mimo vyučování je u žáků základních a středních škol v dětských domovech příprava na vyučování. Řada dětí přichází do dětských domovů s mezerami ve vědomostech a neumí se na vyučování připravovat. Práce vychovatelů je v této oblasti proto dosti náročná (Bendl et al., 2015, s. 143).

Pěstounská péče většinou probíhá tak, že jedno až tři děti jsou svěřeny do přirozené rodiny. Preferována je rodina úplná, ale např. ani samoživitelky nejsou vyloučeny z řad žadatelů. V počátcích pěstounské péče měli žadatelé o výkon pěstounství nejčastěji vlastní, ale již odrostlé děti. V současnosti mezi žadateli o pěstounství přibývá párů bezdětných, které se

vzdaly původního záměru o osvojení a dospěly k rozhodnutí, že jsou ochotny přijmout dítě do pěstounské péče. Individuální pěstounská péče, kdy oba pěstouni vykonávají svá zaměstnání, je nejrozšířenější (Pugnerová, Kvintová et al., 2016, s. 83). Jestliže oba pěstouni, respektive pěstoun a jeho partner, vykonávají svá zaměstnání, může být organizačně zajištění domácí přípravy na vyučování být relativně náročnější než v situaci, kdy by se pěstouni věnovali profesně pouze pěstounství.

Domácí úkol se nabízí jako přirozený prostředek zapojení vychovatele a pěstouna do domácí přípravy na vyučování. Vyjde-li se premisy, že domácí úkol splňuje kritéria uvedená výše, tj. je jasně definovaný, krátký, reflektuje individualitu dítěte, nespolehá na pedagogickou práci rodičů atd., pak by měla být jeho realizace proveditelná bez zvláštních pedagogických, psychologických aj. odborných kompetencí pěstounem.

### **3.2 Motivace pěstouna a vychovatele k zapojení se do vzdělávání dítěte**

Motivace pěstouna i vychovatele může vycházet z profesionálních i osobních pohnutek; určitou výjimku z profesionálních závazků lze spatřovat u příbuzenské pěstounské péče, která nebyla zprostředkována – dítě je např. v péči biologických prarodičů a ti jej berou za své, byť dostávají odměnu pěstounů atd. (viz např. Novotný, Ivičičová, Syrůčková, 2014, s. 203).

Podle některých autorů má pěstounství např. ve srovnání s adopcí altruističtější motivační charakter (Pugnerová a Kvintová, 2016, s. 83). Existují však názory, viz např. Gabriel a Novák (2008, s. 47), podle kterých může být pěstounství motivováno pouze ziskně, tj. snahou získat finanční odměnu. Takový typ motivace by měl být však rozpoznán již v rámci procesu zprostředkování pěstounské péče, neboť s sebou nese evidentní rizika.

Obecně lze motivaci dělit na vnitřní a vnější. V případě vnější motivace je chování organizováno, aktivizováno a usměřňováno prostřednictvím snahy získat odměnu nebo se vyhnout trestu. Vnitřní motivace naproti tomu není spjata s externími pobídkami nebo snahou vyhnout se averzivním podnětům, vychází z osoby samotné a opravdového zájmu o danou činnost (Depoo et al., 2021, s. 13). Obecně lze tedy říct, že motivace pěstounů a vychovatelů k zapojení do vzdělávání dítěte sice může vycházet z jejich sociálních rolí, avšak v ideálním případě by měla mít charakter motivace vnitřní.

### 3.3 Formy zapojení vychovatele a pěstouna do vzdělávání

Pro pěstouny specifickou formu zapojení do vzdělávání je podpora pěstounů v rámci doprovázení. Tato podpora zahrnuje reflexi průběhu výkonu NRP, konzultování vývoje dítěte a jeho projevů, zvažování různých výchovných postupů, posilování kompetencí pěstounů, řešení aktuálních obtíží rodiny i práci na dlouhodobých tématech. Tzv. klíčový pracovník by měl být partnerem pěstounů, který může i podporovat přímo dítě, mapovat jeho individuální potřeby apod. (Řezáč, 2022, s. 199). Takto mohou vyplynout i nové potřeby dítěte, které je potřeba dále odborně diagnostikovat. Klíčový pracovník může pěstounům např. doporučit vyšetření ve školském poradenském zařízení, kde mohou být konkretizovány speciální vzdělávací potřeby dítěte a dále doporučena podpůrná opatření.

Obdobně se může do vzdělávání zapojit i vychovatel. Vychovatel může na základě plné moci např. i navštívit školské poradenské zařízení a vyslechnout si doporučení odborných pracovníků stran toho, jak je vhodné dítě stimulovat v rámci mimoškolní přípravy na vyučování. Dětské domovy mají svá další specifika. Jak uvádějí Bendl et al. (2015, s. 143), v dětských domovech je důležité zajistit dětem také odpočinek, pohybovou relaxaci, přiměřenou zábavu a rozvoj zájmů. Jedná se vlastně o pedagogiku volného času, kdy formou pravidelných i příležitostných aktivit, organizovaných i spontánních, skupinových i hromadných aktivit mohou vychovatelé pozitivně působit na děti.

Další specifika se váží k tomu, že dětské domovy nejsou uzavřenými zařízeními. Vychovatelé nejenže mohou využívat např. výhod skupinových či hromadných činností, ale zpravidla i podporují styky dětí s rodiči a dalšími rodinnými příslušníky (Bendl et al., 2015, s. 143). Z hlediska domácí přípravy může tato širší sociální síť klást relativně větší nároky na organizaci, neboť náročné může být předávání informací všem aktérům apod.

### 3.4 Využití vztahu a empatie v domácí přípravě na vyučování

Vyjadřování empatie patří mezi podpůrné schopnosti či vlastnosti pedagoga. Jedná se o vlastnosti, jimiž pedagogové mohou zvyšovat svoji oblibu u žáků a současně tak zvyšovat svoji efektivitu. Prokázány byly i korelace s tvořivostí nebo sebedůvěrou žáků (Jedlička, Kořa, Slavík, 2018, s. 42–43). Proto lze i v rámci domácí přípravy na vyučování uvažovat o využití poznatků z přístupu zaměřeného na člověka.

Jochmannová, Kimplová et al. (2021, s. 298–299) uvádí, že v rogersovském přístupu je základem vztahový rámec, což znamená, že vychovatel, čímž je myšleno jakýkoliv edukátor, v komunikaci vychází z výkladu situace dítěte, nikoli ze svého. Cílem je, aby se dítě samo dopracovalo k tomu, co potřebuje, nikoli aby přebíralo hotová – být třeba pravdivá a přesná – vysvětlení dospělého. Toho je ze strany dospělého dosahováno třemi základními postoji:

- Empatické porozumění.
- Bezpodmínečné kladné přijetí dítěte.
- Kongruence.

Empatické naslouchání či porozumění se v současnosti objevuje napříč obory, včetně sociální práce nebo medicíny. Jde o dovednost vyžadující určitý vnitřní postoj, v průběhu interakce je nutné projevat klid, trpělivost a soustředěnost. To vše při zachování přirozenosti (autenticity). Z dospělého by tak měla vyzařovat důvěra ve vlastní schopnosti, ale také pokora uznávající druhého, v tomto případě dítě. To je přijímáno takové, jaké je, není souzeno, a to ani podvědomě. Právě nevědomé odsudky mohou celý proces „sabotovat“, neboť se projeví např. na neverbální úrovni a dotýčný následně nepůsobí autenticky. Osvojit si takový trvalý postoj není jednoduché, nutná je motivace a stálá sebereflexe (Hosák, Hrdlička, Libiger et al., 2015, s. 563). Kongruencí („opravdovostí“) Rogers míní shodu vědomí s prožíváním a vyjadřování s vědomím. Dospělý má být směrem k dítěti opravdový a v rámci hranic daných konkrétní situací sdělovat, co prožívá a cítí (Jochmannová, Kimplová et al., 2021, s. 298–299).

O využití aktivního naslouchání v domácí přípravě dětí píše Havlínová (2019, s. 56). Autorka doporučuje, že i dítě by mělo být podporováno ve schopnosti aktivně naslouchat. Děti, které mají návyk naslouchat čtenému ze strany dospělých, jsou přirozeně motivovány, aby se samy věnovaly čtení. Od nejtělejšího věku je vhodné dítě podporovat, aby bylo schopné aktivně naslouchat vyprávěnému a čtenému textu.

Zvláštní pozornost empatii ve vzdělávání věnuje také Noddings (2013, s. 204–205). Empatii doplňuje o další koncepty, které napomáhají vytvoření pečujícího prostředí. Autorka zmiňuje např. lásku, receptivitu či využití kladného emočního naladění. Dále autorka zdůrazňuje zaměřenou pozornost jako prostředek navození empatického porozumění. Děti se mají od raného věku učit porozumět tomu, co druhý aktuálně prožívá, jaké životní problémy řeší. Jsou zde tedy jednoznačné přesahy do etické výchovy.

### **3.5 Projektové vyučování jako prostředek propojení rodiny a školy**

Jako jednu z možností, jak propojit edukační působení školy a rodiny, respektive zařízení pro výkon ústavní výchovy, je zavedení projektového vyučování. Děti mohou v rámci domácí přípravy pokračovat v činnosti, kterou v rámci projektového vyučování ve škole zahájily.

Historicky projektové vyučování vychází z děl J. Deweye a W. H. Kilpatricka, což byli na počátku minulého století představitelé amerického pragmatismu, tedy pedagogiky zaměřené na demokratizaci a humanizaci výuky i školy jako takové (Kuberová, 2010, s. 115).

Jak uvádějí Honzíková a Sojková (2014, s. 31–32), v průběhu projektové výuky jsou děti vedeny k řešení komplexních problémů a získávají zkušenosti praktickou činností i experimentováním. Rozvíjí se tak různorodé kompetence žáků, protože řešení problémů v projektové výuce vyžaduje aplikaci znalostí z různých školních předmětů. Při výběru tématu je nutné zohledňovat potřeby a zájmy žáků, ideálně by žáci měli mít vliv na výběr či specifikaci tématu projektu. Projekt principálně souvisí s mimoškolní zkušeností žáků a měl by být řešen skupinově či v rámci kooperativního vyučování.

Sám Dewey ale považoval za důležité, aby byl učitel či jiných edukátor účasten celého procesu. Projektová výuka podle Deweye nemůže být o plné autonomii dítěte či dospívajícího. Učitel je v tomto pojetí nenahraditelný, neboť neustále vytváří příležitosti pro přemýšlení, klade otázky a nabízí reflexe. Z hlediska moderní pedagogiky lze říci, že učitel navrhuje a plánuje projekty, vyhodnocuje, zda se žáci věnují podstatným tématům, zajišťuje vzdělávací proces, včetně materiálů, aby žáci dosáhli edukačních cílů (Larmer, Mergendoller & Boss, 2015, s. 28).

Odlíšné pojetí nabízí Šafránková (2019, s. 221), podle níž je důležité vymezit tematickou výuku, která je založena na hlavním stanoveném tématu (integruje obsahově předměty), a

z něj vychází různorodá dílčí témata. Ta lze realizovat v jednotlivých předmětech. Naproti tomu projektová výuka je „podnikem žáka“, který za ni jako celek přebírá odpovědnost.

V praxi jsou krátkodobé i dlouhodobé projekty ve školách naprosto běžné. Projektům na prvním stupni základních škol napomáhá, že je výuka většinou realizována jedním pedagogem. Realizace projektů na druhém stupni a na středních školách je proto obtížnější. Účinnost a kvalita projektového vyučování ale do značné míry závisí na přípravě, organizaci a realizaci projektového dne nebo týdne. Ne každý pedagog umí a může tak náročné projekty připravovat. Pomoci mohou příklady dobré praxe nebo relevantní literatura (Frouz, Moldan et al., 2015, s. 241). Nabízí se proto paralela s domácí přípravou na vyučování – do jaké míry potřebují rodiče, pěstouni či vychovatelé metodickou podporu, aby mohli dětem pomáhat s realizací projektů v čase mimo vyučování. Současně je nutné počítat s tím, že děti v náhradní rodinné péči nebo ústavní výchově mohou mít různé speciální vzdělávací potřeby.

### 3.6 Využití poznatků o kognitivní modifikovatelnosti

Speciální vzdělávací potřeby, včetně oslabení kognitivního výkonu, by neměly být chápány jako neměnný stav. Valenta et al. (2020 a, s. 11–12) chápou oslabení kognitivního výkonu jako znevýhodnění indikující podpurná opatření, byť se nejedná o závažný stav typu mentálního postižení. V případě kognitivního oslabení lze hovořit o tzv. hraničních poznávacích schopnostech, deficitech dílčích funkcí nebo i deficitech kognitivních funkcí. Ve škole může být oslabení kognitivního výkonu spojeno s nespecifickými poruchami učení, tj. s komplexním oslabením v nabývání vědomostí, které se projevuje obtížemi ve většině předmětů.

Jedním z nejdůležitějších východisek teorie kognitivní modifikovatelnosti je koncept zóny nejbližšího (proximálního) vývoje L. Vygotského. Jedná se o rozdíl mezi aktuální vývojovou úrovní dítěte (tj. úroveň obtížnosti, kterou dítě zvládne vyřešit samostatně) a úrovní potenciální (úroveň úkolů, které dítě zvládne vyřešit pod vedením zkušenějšího člověka). Hovoří-li Vygotský o tom, že dítě pracuje pod vedením jiné osoby, má tím na mysli, že dítě dostává příležitost napodobovat činnosti, které překračují hranice jeho vlastních schopností. Chybou by bylo, kdyby dospělý vykonával úkoly za dítě (Šed'ová, Švaříček, Sedláček et al., 2016, s. 14).

Zřejmě nevýznamnějším autorem v oblasti kognitivní modifikovatelnosti je R. Feuerstein, autor teorie strukturální kognitivní modifikovatelnosti. Dle Feuersteina se mohou ve



vzdělávání uplatňovat specifické formy interakce, které mohou měnit celkovou strukturu mentální činnosti. Jde o interakce související nejen s myšlením, ale i prožíváním. Interakce s potenciálem modifikovat mohou nastat přímo a nepřímo. V prvním případě jde o bezprostřední učení, kdy se dítě učí, aniž by byla interakce zprostředkována jinou osobou. Naproti tomu zprostředkované učení vychází z interakce s další osobou, která je dospělým nebo zkušenějším záměrně navozená a je založena na jeho pedagogické aktivitě (Valenta et al., 2020 b, s. 134).

V rámci domácí přípravy se lze inspirovat některými postupy instrumentálního obohacování. Např. jestliže si dítě nedokáže osvojit důležité pojmy, může je dospělý s ním analyzovat a systematicky zvnitřňovat (Valenta et al., 2020 a, s. 121):

- Společně vymýšlet obraty a fráze, ve kterých je daný pojem používán (např. pojem skupina – skupina dětí; rozdělení skupin ve třídě; soutěže ve skupinách).
- Odlišit pojem od jiných pojmů, které se v obdobných situacích používají (např. rozdíl mezi skupinou a celkem; rozdíl mezi skupinou a náhodným uskupením lidí).
- Trénovat zobecnění pojmů ve všech myslitelných situacích, tj. např. nejen při školní práci, ale také v každodenním hovoru (co vše lze v reálném životě označit za skupinu, pracovat s příklady).

Přídavné jméno strukturální zároveň značí, že pokud dojde k modifikaci některé z poznávacích funkcí dítěte, pak má taková změna dopad na celou strukturu přemýšlení. To vede ke změně postupů při řešení různorodých úloh. Intenzitu strukturální změny lze vyjádřit tím, že jedinec dokáže osvojené postupy využívat s určitou mírou samostatnosti a v situacích, které se více či méně blíží té, v níž se s daným postupem poprvé setkal. Samostatná aplikace napříč situacemi značí intenzivní změnu. Pokud k takové změně nedošlo, je zapotřebí jedince v rozvoji dále podporovat (Krejčová, 2019, s. 78–85).

## 4 VÝZKUMNÉ CÍLE A OTÁZKY

### 4.1 Výzkumný problém a cíl výzkumu

V této části textu je prezentováno empirické šetření zaměřené na problematiku domácí přípravy dětí na vyučování pohledem pěstouna a pohledem vychovatele dětského domova. Předmětem je tedy poměrně specifické téma, především komparace domácí přípravy na vyučování v pěstounské rodině s přípravou na vyučování v dětském domově. Za jádro výzkumného problému lze považovat možné kvalitativní odlišnosti v obou formách přípravy na vyučování, což je současně téma v odborné literatuře prakticky nezastoupené. Uvažovat lze o potenciálních aplikačních možnostech – např. usnadnění adaptace při přechodu dítěte z dětského domova do pěstounské péče, potřeby dalšího vzdělávání pěstounů či vychovatelů dětských domovů nebo potřeby mezioborové spolupráce.

Hlavním cílem empirické části je identifikovat a podrobněji popsat charakter domácí přípravy dítěte z pohledu vychovatele dětského domova a pěstouna. Vytyčeny byly dále následující dílčí cíle:

- Popsat průběh a způsob domácí přípravy na vyučování z pohledu vychovatele dětského domova a z pohledu pěstouna.
- Popsat problematické prvky v mimoškolní přípravě dítěte z pohledu vychovatele dětského domova a pěstouna.
- Zjistit, jakým způsobem se vychovatel dětského domova a pěstoun zapojují do činností spojených s domácí přípravou na vyučování.
- Porovnat domácí přípravu na vyučování při zapojení vychovatele s domácí přípravou realizovanou v součinnosti s pěstounem.

### 4.2 Výzkumné otázky

V souladu s výše formulovanými výzkumnými cíli byly formulovány výzkumné otázky. Hlavní výzkumná otázka (HVO) se vztahuje k obecnému popisu domácí přípravy dítěte z pohledu obou výše uvedených výchovně–vzdělávacích aktérů: Jaký je charakter domácí přípravy na vyučování z pohledu vychovatele dětského domova a z pohledu pěstouna?

Pojem charakter je použit záměrně, neboť předem není jasné, zda příprava probíhá v nějakých předem stanovených fázích, zda jí předchází nějaké vyjednávání či diskuze o

jejím průběhu, zda aktéři přípravu strukturují podle aktuálních potřeb nebo mají stanovený pevný řád, zda dávají dítěti výraznější míru autonomie apod.

Návazně byly formulovány dílčí výzkumné otázky:

- DVO1: Jak podle vychovatele dětského domova a pěstouna probíhá domácí příprava dítěte na vyučování?
- DVO2: Jaké metody či postupy jsou podle vychovatele dětského domova a pěstouna v rámci domácí přípravy využívány?
- DVO3: Jaké jsou problematické prvky v domácí přípravě na vyučování pohledem vychovatele a pohledem pěstouna?
- DVO4: Jakým způsobem se zapojují vychovatel a pěstoun do domácí přípravy na vyučování?
- DVO5: Jaké jsou podobnosti a rozdíly v domácí přípravě dítěte realizované v součinnosti s vychovatelem a v přípravě realizované v součinnosti s pěstounem?

Za účelem dosažení výzkumných cílů a zodpovězení výzkumných otázek byly použity níže popsané metody.

## 5 METODOLOGIE VÝZKUMU

Výzkumné šetření bylo realizováno kvalitativní formou. Kvalitativní výzkum se zaměřuje na detailní popis a vysvětlení pedagogických jevů či procesů, což je zpravidla uskutečňováno v přirozených podmínkách. Typickými metodami jsou rozhovor, nestrukturované pozorování a případová studie (Šafránková, 2019, s. 178). Na rozdíl od kvantitativního výzkumu, u něhož se předpokládá velikost výběrového souboru v řádech stovek či tisíců, je kvalitativní výzkum typicky prováděn na výrazně méně početném výzkumném souboru. Jedná se totiž o intenzivní šetření zaměřené na porozumění významům, které lidé přisuzují svému jednání nebo okolí. Symbolické otázky kvalitativního výzkumu znějí „proč?“ a „jak“ (Urban, 2022, s. 67).

Je chybné kvalitativní výzkum chápat jako pouhý doplněk k tradičním kvantitativním výzkumným strategiím, neboť jde o přístup, který postupně získal v sociálních vědách rovnocenné postavení. V typické situaci výzkumník vybírá na začátku téma výzkumu a určuje výzkumné otázky, které lze během šetření doplňovat či modifikovat (Hendl, 2016, s. 42–47). Ve zde prezentovaném šetření byly výzkumné otázky formulovány před zahájením zisku dat a dále již modifikovány či formulovány nebyly (to je ale kriticky komentováno v kapitole Diskuse).

### 5.1 Případová studie

Termín případová studie je v odborné literatuře uváděn v různých významech, někdy jako synonymum k pojmu kazuistika. Hendl (2016, s. 102) chápe případovou studii jako „*detailní studium jednoho případu nebo několika málo případů*.“ V případové studii jde podle autora o zachycení složitosti případu, deskripce vztahů v jejich celistvosti, což předpokládá důkladné prozkoumání případu. Na základě získaného poznání lze porozumět jiným obdobným případům, zkoumaný případ lze rovněž vřadit do širších souvislostí nebo jej porovnat s odlišnými případy.

Chrastina (2019, s. 15–17) se zabývá rozdíly mezi případovou studií a kazuistikou. Zatímco případovou studii autor chápe jako autonomní či komplementární metodu kvalitativní výzkumné strategie, kazuistiku primárně vymezuje jako sumarizační formu analýzy případu, která může sloužit k prezentování, vzdělávání apod. Případová studie je tedy v tomto pojetí metodologickým postupem s určitými zásadami.

Hendl (2016, s. 102–115) rovněž k případové studii přistupuje jako k metodologickému postupu či strategii. Autor mimo jiné doporučuje, aby se výzkumník každým případem zabýval samostatně, určil jeho zvláštní vlastnosti a plánoval, jaká data bude potřebovat za účelem zodpovězení výzkumných otázek. V rámci analýzy má být výzkumník otevřený nečekaným aspektům dat a hledat v nich vzorce. Data se mají porovnávat i mezi případy. Dobrá případová studie je pro čtenáře zajímavá či neobvyklá, je komplexní, nabízí alternativní pohledy, vychází z dostatku dat a je prezentována čtivě.

## 5.2 Interview

Rovněž termín interview není v odborné literatuře vymežován jednotně, někteří autoři interview považují za synonymum k pojmu rozhovor, jiní oba koncepty definují rozdílně. Podle Chrásky (2016, s. 176) je „*interview metoda shromažďování dat o pedagogické realitě, která spočívá v bezprostřední verbální komunikaci výzkumného pracovníka a respondenta.*“ Obdobně chápe interview i Šnýdrová (2019, s. 41–42), která uvádí různé funkce i způsoby dělení rozhovoru. Základní je dělení dle strukturovanosti, tj. podle míry závaznosti a typu otázek. Strukturovaný (standardizovaný) rozhovor je charakterizován závazným zněním, pořadím i počtem otázek. Polostrukturovaný rozhovor je přechodem mezi rozhovorem standardizovaným a nestandardizovaným, neboť zahrnuje soubor základních otázek, které je možné doplnit o další otázky. Nestrukturovaný rozhovor je volný. Ve zde prezentovaném výzkumném šetření byl polostrukturovaný rozhovor použit jako hlavní metoda sběru dat. Bylo stanoveno jádro rozhovoru, tedy základní otázky, které byly obligatorně kladeny oběma respondentům.

1. Jak probíhá u vás v domácnosti/v dětském domově příprava dítěte/děti na vyučování?
2. Jaké postupy nebo metody jsou v rámci domácí přípravy na vyučování využívány?
3. Do jaké míry je domácí příprava na vyučování plánována?
4. Kolik času v průměru domácí příprava na vyučování zabere?
5. Jaká jsou kritéria nebo situace, kdy lze dítěti v domácí přípravě na vyučování ponechat autonomii?
6. Jaké jsou s domácí přípravou na vyučování spojeny problémy?

7. Co je v rámci domácí přípravy na vyučování dle vašich zkušeností efektivní, co se osvědčilo?
8. Jak se zapojujete do domácí přípravy na vyučování?
9. S kým domácí přípravu na vyučování konzultujete?
10. Co by bylo potřeba, aby byla domácí příprava na vyučování efektivnější?

Na výše uvedené jádro rozhovoru navazovaly dle potřeby otázky doplňující, které sloužily k lepšímu pochopení prvotních odpovědí či získání kontextuálních informací.

### 5.3 Pozorování

Pozorování je podle Šafránkové (2019, s. 138) „*plánovité, cílevědomí a soustavné sledování dané skutečnosti (pedagogické reality)*.“ V tomto případě je pedagogická realita reprezentována konkrétní situací domácí přípravy na vyučování v pěstounské rodině, respektive dětském domově. Podle Hendla (2016, s. 195) lze výzkumné pozorování klasifikovat následovně:

- Skryté vs. otevřené pozorování – v závislosti na tom, zda nebo jak pozorovatel o své činnosti informuje účastníky výzkumu.
- Zúčastněné (participativní) vs. nezúčastněné (neparticipativní) pozorování – do jaké míry se výzkumník účastní samotného dění.
- Strukturované vs. nestrukturované pozorování – zda pozorování probíhá na základě předem daného předpisu.
- Pozorování v umělé vs. přirozené situaci – zda se výzkumník snaží navodit konkrétní situaci, nebo vstupuje do přirozeně se odehrávající situace.
- Pozorování sebe samého vs. někoho jiného.

V průběhu zde prezentovaného šetření byli účastníci výzkumu informováni o tom, že pozorování je součástí sběru dat. Šlo o otevřené zúčastněné pozorování, které mělo nestrukturovaný charakter, tj. nebyl použit např. záznamový arch. V průběhu pozorování probíhala i část obou rozhovorů. Nešlo tedy o přirozenou situaci, respektive je nutné reflektovat pozici výzkumníka a jeho vliv na celou situaci (viz např. Neusar, 2014, s. 181).

## 6 ORGANIZACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Jak bylo uvedeno výše, pro naplnění výzkumných cílů a zodpovězení HVO i DVO1–5 byl použit kvalitativní přístup, konkrétně případová studie, v níž byl kombinován polostrukturovaný rozhovor a pozorování.

Výzkum byl realizován v následujících fázích. Nejprve byli v prosinci 2022 osloveni potenciální respondenti. Poté, co předběžně souhlasili s účastí ve výzkumu, jim byl podrobněji popsán účel výzkumu, plán jeho realizace a také garantována anonymita. Výzkum byl tedy realizován po získání informovaného souhlasu. Jelikož součástí výzkumu bylo pozorování dětí, vyjádřily tyto souhlas; účel šetření jim byl prezentován pěstounem a vychovatelem přiměřeně věku. Anonymita respondentů a dětí byla dalším důležitým etickým tématem výzkumu – bylo garantováno, že údaje budou v textu prezentovány způsobem, který neumožní zjištění identity kohokoliv z účastníků; proto byly některé osobní údaje mírně pozměněny.

Během ledna 2023 byly realizovány rozhovory a pozorování. Jak bude popsáno níže, výzkumu se zúčastnila jedna pěstounka a jedna vychovatelka. Rozhovory proběhly s každou z respondentek ve dvou setkáních. Z rozhovorů byla zaznamenána audio stopa, která byla následně přepsána do textového editoru a následně bylo vyhodnoceno, na jaká témata, respektive jaké další otázky, by bylo vhodné se doptat, aby bylo možné odpovědět na výzkumné otázky.

### 6.1 Výzkumný soubor

Při výběru respondentů byla uplatněna forma záměrného (účelového) výběru s využitím kritérií. Pro účely šetření bylo nutné získat alespoň jednoho pěstouna, který má v péči děti školou povinné nebo případně dospívající, kteří docházejí do střední školy, a vychovatele z dětského domova. Tímto postupem se podařilo pro výzkum získat právě jednu pěstounku (dále jako P) a jednu vychovatelku (dále jako V).

P je pěstounkou, je jí 45 let, je vdaná, má středoškolské vzdělání, v pěstounské péči má celkem 4 děti, z toho 2 děti romské a 2 děti z majoritní populace. Dále má i dítě vlastní, kterému je již 21 let, ale není ještě ekonomicky samostatné, protože studuje vysokou školu; dále není o tomto vlastním dítěti v textu pojednáváno. Všechny čtyři děti z pěstounské péči jsou sourozenci. P pracuje jako pěstounka 6 let. Z rodiny byly děti odebrány z důvodu zanedbávání – žily samy s matkou, školou povinné děti nedocházely do školy, žily

v neutěšených podmínkách, protože matka byla závislá na drogách a otec je ve výkonu trestu odnětí svobody. Děti v pěstounské péči budou pro účely tohoto textu označeny jako:

Tabulka 1 Děti v pěstounské péči

<b>Jméno</b>	<b>Věk</b>	<b>Ročník, škola</b>
Petra	7 let	1. třída ZŠ
Jana	10 let	4. třída ZŠ
Zdenka	13 let	6. třída ZŠ
Patricie	15 let	9. třída ZŠ

Zdroj: vlastní zpracování

V má 30 let, bakalářské vzdělání, jako vychovatelka v dětském domově (dále jen DD) pracuje 5 let, je svobodná a bezdětná. Jedná se o DD rodinného typu, který je rozdělený na 3 rodinné skupiny. V je přidělena ke skupině celkem 7 dětí, které budou pro účely tohoto textu označeny následovně:

Tabulka 2 Sourozenci v dětském domově (první rodina)

<b>Jméno</b>	<b>Věk</b>	<b>Ročník, škola</b>
Vratislav	9 let	4. třída ZŠ dle § 16
Vincent	12 let	6. třída ZŠ dle § 16
Jan	14 let	8. třída ZŠ dle § 16
Jitka	17 let	2. ročník SŠ (internát)

Zdroj: vlastní zpracování

Děti z první rodiny žily s matkou, které bydlela u svého otce, jejich dědy. Ten se o ně po celou dobu staral, rodina měla nařízený dohled OSPOD. Po smrti dědy v roce 2021 nastaly problémy, matka umístila Vincenta do zařízení pro děti potřebující okamžitou pomoc (ZDVOP), Vratislava a Jana nechala u svého bývalého partnera, jejich biologického otce, našla si nového přítele a s ním otěhotněla. Postupně vyšlo najevo, že tento otec se o



Vratislava a Jana nedokáže postarat, protože ztratil práci a přišel o bydlení. Další anamnestické údaje nejsou známy, děti postupně skončily v DD.

Tabulka 3 Sourozenci v dětském domově (druhá rodina)

Jméno	Věk	Ročník, škola
Václav	8 let	2. třída ZŠ
Zdenek	10 let	3. třída ZŠ
Lukáš	14 let	8. třída ZŠ (internát)

Zdroj: vlastní zpracování

Do skupiny bude ještě přijímána dívka ve věku 6 let, což bude sestra dvou chlapců, tedy stále půjde o skupinu složenou ze sourozenců ze dvou rodin. Václav a Zdenek byli odebráni z rodiny primárně proto, že nedocházeli do ZŠ, byli zanedbaní, v noci se potulovali po městě, byli delikventní.

## 6.2 Zpracování dat

Jak bylo popsáno výše, data byla zpracována nejprve prepisem audio nahrávek do textové podoby. Takto byly zaznamenány dohromady čtyři rozhovory, dva s každou z respondentek. Následně bylo provedeno otevřené kódování, čímž byly určeny hlavní kategorie pro vyhodnocení. Jak uvádějí Řiháček et al. (2013, s. 48–49), cílem otevřeného kódování je vytvořit pojmy, které zachycují podstatu konkrétních analyzovaných událostí či jevů. Provádí se rozbor jednotlivých odpovědí a přiděluje se název každému jevu, např. postoji či názoru, který má výpovědní hodnotu. Dále se u každé kategorie specifikují vlastnosti (reprezentují umístění vlastnosti na nějaké škále) a dimenze (vyjadřují vnitřní variabilitu každé kategorie).

Pozorování bylo použito spíše jako doplňková metoda a v následující kapitole jsou poznatky získané pozorováním volně začleněny do textu. Níže jsou tedy prezentovány údaje odpovídající postupu otevřeného kódování. V každé podkapitole jde o kategorie, respektive vlastnosti a dimenze. Doplněny jsou ilustrativní citace.

## 7 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

### 7.1 Příprava na vyučování pohledem pěstouna

#### 7.1.1 Průběh domácí přípravy na vyučování

Domácí příprava se podle P řídí určitými pravidly. Základem je **pravidelnost**, což v praxi znamená, že domácí příprava na vyučování probíhá každý den s výjimkou pátku, který je stanoven jako volný den.

Po příchodu z družiny nebo jiných volnočasových aktivit, jako jsou zájmové či sportovní kroužky, mají děti **čas na oddych**. Během tohoto času mají si hrát nebo se věnují jiným aktivitám dle vlastního uvážení. Vzhledem k rozdílům ve školním rozvrhu i volnočasových aktivitách se děti domů vracejí v různý čas.

Děti musejí mít určité povědomí o čase a **plánovat přípravu**, protože je jejich povinností se začít připravovat, než P přijde ze zaměstnání nebo nákupu („*Vlastně mají režim, že prostě se musí připravit, než já přijdu z práce nebo přijdu z nákupu, jo...*“). Během tohoto času, který lze označit jako první fázi přípravy na vyučování, mají starší děti stanoveny, že pomůžou s učivem dětem mladším („*...ty starší děti pomůžou a vlastně co neumí nebo neumijou [mladší]...*“). Existuje tak systém **delegování kompetencí dle věku**.

V další fázi přichází P domů, **kontroluje samostatně provedené úkoly** nebo jinou přípravu na vyučování a dle potřeby intervenuje přímou pomocí („*...to, co nezvládnou starší děti, tak je doučuju já a připravuju do školy.*“).

Další fáze spočívá v tom, že P **kontroluje deníček**, tedy u každého dítěte kontroluje, zda nepamětněly vykonat nějaký úkol nebo jinou povinnost („*...podíváme se do deníčku, jaké mají domácí úkoly, jestli mají písemnou práci nebo nějaký projekt...*“). Výsledkem může být, že je objeven domácí úkol, který je potřeba vypracovat např. do dalšího dne, nebo učební látka, kterou si má dítě na další den či průběžně osvojit, protože z ní bude hodnoceno („*Jaký mají domácí úkoly, jestli mají písemnou práci, nebo nějaký projekt, který vlastně zpracováváme tak, aby byly na ten a ten den připraveni.*“).

Domácí příprava je organizována i **prostorově**, kdy se menší děti v případě potřeby zůstávají v jednom pokoji a starší děti se připravují v pokoji druhém.

Kromě systému delegování kompetencí na děti dle věku je uplatňováno i **kritérium míry samostatnosti nebo vloh** jednotlivých dětí. Tedy neplatí pouze to, že starší pomáhají

s přípravou do školy mladším, ale rovněž samostatnější mohou zastoupit starší dítě či pěstouna. Dále pěstounka vyzorovala, že některé děti mají určité vlohy a dle potřeby těchto vloh flexibilně využívá. V praxi je ale obtížné rozlišit, jestli je primárním kritériem výběru věk nebo vlohy („*Starší je dobrej matematik, takže jim hodně pomáhá v matematice.*“).

Poslední fázi domácí přípravy lze označit za fázi **zaslouženého odpočinku**, kdy děti po splnění všech povinností mají nárok na další volný čas, který si strukturují dle vlastního uvážení („*Pak si třeba hrají...můžou jít sami ven, nebo jdeme i společně.*“). Děti již mají tyto fáze domácí přípravy dobře osvojené a přejímají tento pozitivní důsledek, který působí motivačně, což je osvětleno níže.

Zvláštní postavení v systému přípravy má **neděle**, kdy se pravidelně kontrolují veškeré **pomůcky** a další školní potřeby („...třeba školní aktovku nebo pomůcky do školy, tak pravidlo je takový, že každou neděli kontrolujeme pouzdro, jestli jsou tam všechny pastelky, tužky, jestli je guma, všechno...“).

### 7.1.2 Problematické prvky v přípravě na vyučování

Prvním problematickým prvkem bylo **hledání vhodného systému**. Výše popsany systém domácí přípravy je výsledkem postupného vzájemného učení, adaptace a zkoušení různých variant. Sama P si postupně začala uvědomovat, že připravovat se se čtyřmi dětmi na vyučování klade na dospělého velké nároky, z čehož vzešla potřeba přípravu nějakým způsobem zjednodušit. Jako řešení se postupně ukázalo právě výše zmíněné delegování kompetencí, což předpokládá motivaci a přiměřenou míru samostatnosti starších dětí („...protože bych asi nezvládla všechny čtyři děti naráz připravit, jo, trvalo by nám to vlastně celý odpoledne až do večera.“).

V průběhu hledání vhodného systému se ukázaly i **rozdíly ve výchozí úrovni** jednotlivých dětí, co se týče jejich schopností a dovedností potřebných k přípravě jako takové. P v této souvislosti zmiňuje etnicitu, ale tento rozlišovací znak slouží spíše k popisu rozdílů mezi jednotlivými dětmi, než že by uvedené prokazatelně souviselo právě s etnicitou („*Romské děti si na to zvykaly velmi těžce, protože neměly návyky...*“).

Podle P v postupném **vyrovnávání počátečních rozdílů** mezi jednotlivými dětmi sehrálo roli sociální učení, neboť děti s nižší úrovní kompetencí se učily prostřednictvím zástupného zpevnování, tedy observačním učením („...když viděly [pokroky] u ostatních dětí, že to nebylo tak těžké, tak se prostě přizpůsobily.“). Observační učení se ale prolínalo s dalšími

typy učení, včetně sociální opory ze strany starších dětí („...*ty starší byly nejen vzorem, ale hlavně pomáhaly těm mladším v těch domácích přípravách.*“).

Pokud se dětem nedaří pochopit určitý koncept, snaží se P využívat **názorné metody** („...*ta menší holčička pořád nemohla pochopit...tak mě [nenapadlo] nic jinýho, než vzít klubko vlny...klubíčko jsem pustila...ona viděla, jak se odmotává, aby měla větší představu, jak to klubíčko namalovat.*“). V tomto konkrétním případě šlo i o určitý herní prvek, který P využívá i za účelem motivace, což bude podrobněji popsáno dále („...*volím formu...někdy formou hry.*“).

Předchozí problematické prvky by bylo možné označit jako adaptační. Další problematický prvek v domácí přípravě na rozdíl od předchozích přetrvává a týká se **studijní motivace**. V této oblasti P shledává mezi dětmi rozdíly, které vysvětluje jejich věkem a osobnostními charakteristikami, jako je proměnlivost nálady („...*ne každý den mají náladu...mají také své zájmy a taky se jim někdy nechce.*“). Tyto výkyvy v motivaci P vesměs vnímá jako běžné, nepovažuje je za žádné speciální vzdělávací potřeby („*Jsou to normální zdravý děti a prostě jednou chtějí, jednou nechtějí...*“).

S motivací souvisí i **záchvaty vzteku**, které se občas u dětí objevují. P využívá několik technik, jak tyto incidenty překonat. Jako metodu první volby P používá čas na uklidnění pro sebe i pro dítě, kdy nechá uplynout určitý časový úsek, většinou v řádu nízkých desítek vteřin, a následně se pokusí v práci pokračovat („*Tak já počítám většinou do deseti nebo do dvaceti, protože s takovým nic nevyřeším. Ale pravda je, že se to někdy nepodaří.*“). V případě, že tato metoda selže, volí P tzv. time-out, byť ho explicitně nepojmenovává („...*když má dítě vztek, tak ho musím nechat vyvztekat.*“). Další aplikovanou metodou je odvedení pozornosti dítěte od stresoru jiným směrem („...*odvést pozornost od té situace k něčemu jinému.*“).

Sama P využívá **techniky psychohygieny**, byť o těchto postupech přímo nehovoří. Když se potýká s různými problematickými prvky v přípravě dětí na vyučování, musí držet vlastní stres na no nejnižší hladině. V tomto směru jí pomáhá sebereflexe, konkrétně si vybavuje sebe samotnou, když byla dítě a následně se cítí klidněji („...*já si vzpomínám na sebe, že mi taky každý den nebavilo se učit a taky jsem měla takový úniky, že to neudělám, nebo že to opišu ve škole, nebo že jsem zapomněla domácí úkol.*“). V tomto ohledu si P uvědomuje, že cílem není dokonalost a může se stát, že nějakou povinnost z nějakého důvodu opomenou („*Snazím se, může se, někdy se stane, že třeba něco mi uteče...*“). Přesto ale P v přípravě na

vyučování nepolevuje a této vytrvalosti sehrává roli i pojetí vzdělání jako prvořadé hodnoty („...škola je prvořadá, tak se snažíme připravovat.“).

Důležitá je pro P i schopnost být **tolerantní** („...zapomenutá svačina, nebo se tam [v aktovce] rozbije jabko...jednou za čas se podívám do aktovky a musím taky přiznat, že tam najdu nějaké poklady, staré svačiny a tak dále. Ale nějak je za to, nějak to neřeším.“). Současně nejde o jakousi bezbřehou toleranci, ale P spoléhá na přirozené důsledky chování, prostřednictvím kterých se děti učí povinností. Jde tedy rovněž o postupné vedení k samostatnosti („...beru to tak, jak to je a časem se oni už sami naučí...taky musí chtít, nemůžu pořád na něma stát, a to všechno kontrolovat, musí se naučit oni sami, aby ty věci měli v pořádku.“). Za určitý typ tolerance lze označit i postup, kdy P reflektuje, že děti nejsou připraveny věnovat se řízené činnosti, a proto jim umožní začít později („...zjistím, že teď není dobrý čas, takže dám odpočinek...jdou si hrát...třeba po hodině jsou líp připraveni, a i přijímají líp ty domácí úkoly a učení do školy.“).

V rámci uplatňování přirozených důsledků chování vychází P z vlastních přirozených důsledků, kdy pochopila, že pokud něco nebylo dotaženo nebo bylo něco v rámci přípravy na vyučování opomenuto, musela to časem sama začít řešit („...stane se i mně, že něco nastavím a pak...to třeba nedodržím a vlastně se mi to vrátí.“). V tomto ohledu ale P vlastně zpětně reflektuje důležitost nastavení pravidel přípravy na vyučování a jejich důsledném dodržování, neboť právě na onen řád bezprostředně odkazuje („takže ty pravidla jsou důležité, ale na rovinu říkám, že ne vždy se to všechno podaří.“). Jde tedy o **reflexi a sebereflexi postupů a procesů domácí přípravy**.

Jedním z prostředků motivace k domácí přípravě na vyučování a obecně plnění povinností je i **budování důvěry**, což bylo popsáno v teoretické části textu v souvislosti se vztahem a empatií. P v tomto kontextu hovoří o budování vzájemné důvěry („snažím se, aby ty děti měly ve mně důvěru a mohly, vlastně se mi svěřit.“). Důvěru a svěřování se ale nelze vynucovat, je důležité respektovat individualitu každého dítěte, což P činí („...každý má jinou povahu, někdo se rád svěřuje, někdo se míň svěřuje.“).

Znalost individuality je důležitá i v tom smyslu, že P dokáže **rychle odhalit určitý problém**, protože každé dítě reaguje v rámci výčitek svědomí odlišným způsobem („...když třeba začne rychle uklízet...[poznám] asi se něco děje... že se něco stalo ve škole, že by to normálně nedělalo tak, že je nějaký problém.“). V té situaci nepřichází na řadu autoritativní nastolování trestů, ale právě snaha dítě pochopit a problém vyřešit při zachování výše

uvedené vzájemné důvěry („*snažím se, aby měli důvěru, aby se mi svěřili...*“). Bez direktivního přístupu může přirozeně dojít k tomu, že v rámci rodinného systému dítě, které má nějaký problém, jako např. nesplnění určitých povinností nebo prospěchový problém, nachází oporu u jiného člena rodiny, konkrétně u staršího sourozence. Tomu se potom svěří a P se získanou informací dál citlivě pracuje („*...když se nesvěří mně, tak se většinou svěří tomu staršímu synovi.*“).

Možnost takto rychle odhalit nějaký problém ale předpokládá **znalost dítěte** a podle P je podmínkou **delší čas** – v tomto případě roli hrálo to, že dítě bylo v rodině umístěno alespoň šest měsíců („*Samozřejmě za měsíc dítě nepoznáte. Chce to půl roku, rok...pak už víte... že se něco stalo ve škole.*“).

Je důležité zmínit i další faktory, které pomáhají dětem s překonáváním těžkostí. Svědomitá domácí příprava na vyučování funguje jako určitý druh **sekundární prevence**, neboť minimalizuje rizika, kterým jsou tyto děti ve zvýšené míře vystaveny. Jde o sociální začlenění v kolektivu třídy („*...[ostatní] je více přijali...*“), respektive to, že nejsou ostatními dětmi ostrakizovány („*...se jim děti neposmívaly.*“). Dále P vnímá jako benefit, že díky domácí přípravě děti nedostávají poznámky do žákovských knížek („*...neměly poznámku od paní učitelky...*“). Samotný zážitek úspěchu podle P přispívá k osobní pohodě neboli well-beingu dětí („*...a cítily se líp.*“).

### 7.1.3 Způsob zapojení pěstouna do přípravy na vyučování

P v rámci adaptační fáze hledala vhodný systém přípravy, postupně rezignovala na individuální přípravu s každým dítětem, neboť by nezbyval čas na volnočasové aktivity. V procesu nastavování pravidel hrály roli rozličné faktory, zejména adaptace samotných dětí a jejich nerovné výchozí schopnosti.

Postupně bylo možné přejít na systém delegování kompetencí, kdy některé děti pomáhají ostatním. Především platí, že starší pomáhají mladším, případně je zohledňována obecná samostatnost dětí a jejich vlohy. P pak intervenuje přímou dopomocí, když zjistí, že vzájemná dopomoc nepostačuje.

P sleduje dodržování pravidel, využívá rozličné způsoby motivace, ale také přirozené důsledky chování. Pátek je volným dnem, kdy se děti do školy nepřipravují. V neděli se kontrolují veškeré věci potřebné do školy, které děti mívají v aktovkách.

P se snaží akcentovat vzdělání jako důležitou hodnotu. Je respektována individualita každého dítěte. Vše se odehrává v atmosféře vzájemné důvěry – děti se mohou svěřit P nebo sobě navzájem. Současně se P angažuje „vnitřně“, používá určité techniky psychohygieny, jejichž prostřednictvím se vyhýbá přílišné autoritativnosti nebo perfekcionismu.

## 7.2 Příprava na vyučování pohledem vychovatele

Na základě analýzy rozhovorů byly údaje od V rozděleny do dvou celků reprezentujících rodiny. První celek reprezentuje čtyři děti z jedné rodiny, z čehož tři chlapci jsou žáky ZŠ zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona pro žáky s mentálním postižením (dále jen praktická ZŠ). Do této rodiny patří i starší sestra, která je žákyní školy hlavního vzdělávacího proudu, bydlí přes týden na internátu a v přípravě na vyučování je do značné míry samostatná.

Druhá rodina reprezentuje chlapce, kteří jsou žáky škol hlavního vzdělávacího proudu, přičemž důraz bude kladen na chlapce docházející do ZŠ, neboť starší chlapec během týdne bydlí na internátu a obdobně jako v první rodině je jeho příprava na vyučování do značné míry samostatná.

### 7.2.1 Průběh domácí přípravy na vyučování

#### První rodina

Podle V je příprava žáků z praktické ZŠ **výrazně volnější**, což je podle vychovatelky dáno hlavně nižšími výukovými nároky speciálního vzdělávání. Tito žáci si ze školy nenosí do DD žádné pomůcky, učebnice a nemívají zadány ani domácí úkoly. Pakliže škola chce něco sdělit pracovníkům DD, využívá deníček či žákovskou knížku. Veškeré školní povinnosti žáci praktické ZŠ dělají ve škole (*„...hodně volnější. V té škole nenosí domů ani žádné pomůcky, žádné učebnice, sešity, nic...nemívají ani žádné úkoly, protože si všechno dělají ve škole.“*). V současně naznačuje, že nižší výukové nároky souvisejí nejen s charakterem vzdělávacích programů a jim odpovídajících snížených výstupů, ale i s nižším socioekonomickým zázemím rodin ostatních žáků, kteří nejsou rodinami dostatečně vedeni k zodpovědnosti (*„...protože tam většinou tu školu navštěvují...ne horší, ale nezodpovědnější děti...než jsou ty naše...hodně z těch nízkorozpočtových rodin. Vlastně jsou to Romové téměř všechno...odpovídá...ta příprava.“*).

Přesto se snaží V s dětmi školní učivo procvičovat, tedy se jedná o určitou formu **fakultativní přípravy**. V vychází z předpokladu, že i když příprava na vyučování není

povinná, respektive zadaná ve škole, děti ji potřebují, a proto jim je v určité formě poskytována.

Nelze říci, že by s první rodinou byl stanoven systém domácí přípravy. Byť V uvádí, že s dětmi učivo procvičují, zejména pak matematiku, případně anglická slovíčka. Výběr učebního obsahu se řídí **vnitřní motivací** dětí, jejich **vlohami** a určitým **pragmatismem** („...se snažíme alespoň...nenásilnou, jako zábavnou, formou...procvičovat třeba anglický slovíčka nebo rádi počítají matematiku...aby si spočítali potom v dospělosti peníze...matematika jim docela jde.“).

Využívají se i různé **ad hoc metody s přesahem do osobně relevantních témat**, kdy např. za účelem procvičení tvarů jednotlivých písmem, gramatiky či schopností číst V dětem zadá, aby psaly na papír nějaká sdělení. Tato sdělení se mohou podobat např. komunikaci prostřednictvím instantních zpráv na mobilní telefonu, což s sebou pro děti nese určitý motivační prvek („...někdy si píšeme na papír různé zprávičky...oni se vzdělávají...vlastně v tom psaní, protože...každý písmenko navíc jim pomůže...co se týče i čtení.“)

Volný způsob přípravy, který probíhá spíše **nárazově**, podle V dětem prospívá, neboť v minulosti, se u nich objevovaly afektivní reakce a bylo také riziko sebepoškozování. Nízké výukové nároky ve škole i v DD přispěly k osobní pohodě neboli well-beingu dětí („...eliminovaly se ty emotivní situace...je to tím, že ty tři děti vůbec nic nemusí dělat.“). Vincent před přeřazením do ZŠ praktické vykazoval známky přetížení z domácích úkolů, které byly zadávány ve škole („...nezvládal docela...takové situace a měl...takové stavy, kdy se bouchal do nosu...vztekal se, kopal do dveří a do skříní.“). Dá se předpokládat, že Vincent měl poruchu chování reaktivního charakteru, V se snažila mu lépe porozumět, poznat ho a nastavit režim v DD způsobem, který by mu ulevil („Takže já jsem si teda potom zrovna k němu...našla cestu takovou...“).

Tedy i v tomto případě je uplatňována **znalost dítěte**, protože V referuje o tom, kdy děti přijdou ze školy a ona dokáže na základě předchozích zkušeností poznat, že daný den jsou mentálně připravené na to dělat nějaké úkoly („...úplně doslova...oni to neřeknou, ale já třeba to na nich vidím, už v těch jejich reakcích.“).

Facilitačním prvkem jakékoliv domácí přípravy je **možnost zažít úspěch**, k čemuž přispívají nízké výukové nároky ZŠ praktické, ale i zadání úkolů na úrovni, kdy děti danou činnost zvládnou a současně je pro ně určitou výzvou. V tomto směru lze hovořit o určité intuitivní aplikaci konceptu zóny proximálního vývoje („...vidím to nadšení v jejich očích...jak jsou



*spokojení, prostě se jim to podařilo.“). V použijte např. i postup, kdy podpoří radost z úspěchu tím, že dětem poví, že byly rychlejší než ona sama, byť reálně rychlejší nebyli („...spokojení...třeba byli rychlejší než já, i když to nejsou.“).*

Také v tomto případě jsou uplatňovány určité techniky, které by bylo možné popsat jako **psychohygienické** – zařazování přestávek a možnost si zvolit čas, kdy byly domácí úkoly vypracovávány („...vždycky měl možnost odpočinout [si], aby prostě se podíval třeba na televizi na půl hodinky...aby prostě se vydýchal, protože...nebyl na tady takovou zátěž zvyklý...vybral [si], kdy...ten úkol napíše a potom to ale všechno...fungovalo...napsal si úkol a bylo to všechno v pořádku.“).

Jítka pomoc s přípravou většinou vůbec nepotřebuje, je svědomitá, dokáže se na internátu i v DD připravovat samostatně. Výjimečně potřebuje pomoc s náročnějšími úkoly, např. s matematikou.

### **Druhá rodina**

Děti z druhé rodiny jsou v DD ve srovnání s dětmi z první rodiny v důsledku určitým způsobem **zvýhodněny**, protože jsou školsky více stimulovány. Na straně druhé je důležité reflektovat, že pravidelná školní příprava u dětí z první rodiny byla spokojena s afektivními reakcemi a u jednoho dítěte i se sebepoškozováním. V vysvětluje, že možnost zaměřit domácí přípravu na vyučování na chlapce, kteří docházejí do školy hlavního vzdělávacího proudu, je důsledkem nízkých výukových nároků v ZŠ praktické („...jsme rádi, že nám odpadly alespoň...ty tři vyučovací nebo tři výukové povinnosti, protože tam vlastně potom máme ty dva chlapečky.“).

Celkově lze říci, že děti z druhé rodiny mají ve srovnání s první rodinou **zavedený pravidelnější systém** domácí přípravy na vyučování. V pravidelně kontroluje deníček s domácími úkoly, které si děti plní vesměs pod kontrolou V. Nelze tedy říci, že by pracovaly samostatně. Podobně jako v případě pěstouna, i V uplatňuje **názorné metody** („Některé věci jim musíte nakreslit...nebo vzít třeba věc, nějaký předmět a ukázat jim to jako prakticky...“).

Jelikož příprava probíhá prakticky jen se dvěma chlapci, podle V je **dobře zvládnutelná organizačně** („...oni se neruší s těmi chlapci z praktické školy...když jdeme do samostatného pokoje, buď pracuju s jedním a pak druhým...někdy s oběma společně...záleží na konkrétním úkolu.“). Obecně platí, že **úkoly ze stejného předmětu jsou zpracovávány společně**, zatímco pokud mají chlapci zadané úkoly z různých předmětů, preferuje V postupy, které by bylo možné označit jako paralelní a sériový („někdy

jim zadám...úkoly, pracují společně a já chodím a... dívám se...průběžně, jak se jim daří...podle potřeby třeba pomůžu a tak jako pendluju...když to nejde nebo prostě to tak vyjde...tak nejprve uděláme úkol s jedním a pak s druhým chlapčkem.“).

Děti docházejí s V do místnosti, která je označována jako **vychovatelna**. V využívá určitého formálního působení této místnosti. Byť mají děti své pokoje, které jsou vybavené psacím stolem či počítačem, ve vychovatelně se lépe soustředí, což je dáno i tím, že v místnosti není tolik rozptylujících podnětů („...*tam je to takový neutrální...oni ví, že jsou...u nás v kanceláři...takže to funguje jinak než u nich v pokojíčku...tam je prostě moc okolních vjemů, které...ovlivňují strašně to jejich soustředění.*“).

**Komunikace se školou je na dobré úrovni**, probíhá prostřednictvím různých kanálů a je pravidelná („...jsme v kontaktu skoro pořád s těmi učiteli...přes náš pracovní e-mail nebo...přes telefon...píšeme smsky nebo...aji zavoláme...nebo přes tu elektronickou žákovskou knížku.“).

Lukáš bydlí během týdne na internátu a přípravu na vyučování V zajišťuje **dle aktuální potřeby**, což se týká náročnějších úkolů, jako např. úkolů, které vyžadují digitální kompetence („...*minule...referáty měli, tak jsme ho dělali...spolu s tím chlapcem.*“). Současně je Lukáš v kontaktu s V prostřednictvím mobilního telefonu, takže má zajištěnou sociální podporu dle potřeby i na dálku („...*i já jsem s ním neustále...v kontaktu přes mobilní telefon, takže mi může kdykoli zavolat. Může mi napsat nebo se zeptat kolegy vychovatele.*“). Probíhá i **spolupráce s vychovatelem z internátu** („...*ten mi může zavolat z toho internátu.*“).

## 7.2.2 Problematické prvky v přípravě na vyučování

### První rodina

V zastává názor, že výukové nároky jsou příliš nízké, alespoň pokud jde o děti, které má v DD na starosti. **Nízké výukové nároky** podle V představují určitou brzdu osobního rozvoje, kterou se snaží v DD kompenzovat („...*to není úplně...vhodné, že ty úkoly nemívají, protože potřebují...nějakou tu práci, taky se rozvíjet...my se s nima snažíme procvičovat kdykoliv.*“).

Dalším problematickým prvkem je **studijní motivace**, kdy se děti nepovinné domácí přípravy nechtějí účastnit, a proto V volí nedirektivní a zábavné formy přípravy, což nylo

popsáno výše. Částečně se V snaží tyto obtíže řešit intuitivně („...snažíme se prostě to nějakým způsobem vylepšovat...“).

Specifickou bariérou domácí přípravy na vyučování je **chybějící náhled** na vlastní nedostatky, kdy si děti neuvědomují své slabé stránky, respektive pokud si je uvědomují, nevnímají potřebu se dál rozvíjet („...prostě to neřeší ani nijak...jim to asi nezavazí.“). Uvedené lze vysvětlit i tak, že nízké výukové nároky nevytvářejí dostatečný tlak na potřebu změny. Další stinnou stránkou chybějícího náhledu na vlastní nedostatky a potažmo i na charakter samotné ZŠ praktické je neadekvátně vysoká sebedůvěra. Děti jsou v ZŠ praktické klasifikovány výbornými a mají tendenci se povyšovat nad děti z druhé rodiny, které docházejí do ZŠ hlavního vzdělávacího proudu, kde jsou klasifikovány způsobem odpovídajícím standardním výstupům Rámcového vzdělávacího programu pro ZŠ („Oni si myslí, že...je to rozdílné...pouze v těch úkolech...jim jakoby nedochází, že ta škola je prostě jednodušší...než ta škola normální...tím, že mají samé dobré známky, tak se chvástají nad těma...ostatníma dětma, co mají ty známky horší a chodí na tu normální školu.“).

Výše uvedené implikuje **nerovnoměrný vývoj** či nedostatečnou úroveň jednotlivých dovedností, kdy děti v některých oblastech tápou, zatímco jiný výukový obsah vcelku zvládají. Nejvýraznější obtíže mají v českém jazyce, např. mají problém se podepsat a nezvládají pravidla českého pravopisu. V tyto nedostatky chápe jako projev mentálního postižení nebo nedostatečné stimulace v původní rodině, byť v této oblasti vidí určité pokroky. Z rozhovoru však není zřejmé, jakému faktoru pokroky připisuje – tedy může jít např. o projev zrání, učení ve škole nebo i stimulace v DD („To je bída, ale...je to podstatně lepší, než to bylo dřív...oni prostě nemají pro to ten cit...jako normální, ostatní lidi.“).

V vnímá jako bariéru osobního rozvoje Vincenta skutečnost, že byl vřazen školským poradenským zařízením do ZŠ praktické. Podle V je ze svých sourozenců nejinteligentnější, má dobré adaptivní dovednosti konceptuální, minimálně pokud jde o matematické dovednosti, rovněž má nejlepší verbální dovednosti. V ZŠ praktické se podle názoru V nebude dostatečně rozvíjet a jeho přeražení do praktické ZŠ může mít negativní dopad i na jeho sourozence, neboť pro ně nebude pozitivním modelem („...je to velká škoda, protože on je z těch svých sourozenců nejinteligentnější. Taky mluví nejlíp, nejlíp vlastně počítá...opravdu je chytrý, myslím si, na jejich poměry...bohužel si myslím, že možná trošku aj zakrní.“).

K výše uvedenému lze poznamenat, že podle V o přeřazení Vincenta do ZŠ praktické usilovala jeho matka, protože měla z organizačních důvodů zájem na tom, aby všechny tři děti docházely do jedné školy (*„...maminka si přála, aby tam všichni tři chodili společně...proto on vlastně přestoupil z normální základní školy na tu praktickou školu.“*). Dle školské legislativy ale nelze žáka přeřadit do školy zřízené podle § 16 odst. 9 jen na základě přání zákonného zástupce, musí být splněna i další kritéria, tudíž není úplně zřejmé, jakou roli ve změně školy hrálo čistě přání matky. Pak je pro ni ale jednodušší děti např. ze školy vyzvedávat, roli v její motivaci přeřadit syna do systému speciálního školství by mohly hrát i nižší nároky na rodinu, protože jak bylo popsáno výše, s docházkou do této školy jsou spojeny prakticky nulové nároky na domácí přípravu.

### **Druhá rodina**

Podle V jsou problematické **změny prostředí**, konkrétně pobyty v primární rodině. Důvodem jen podle V nejen chybějící stimulace v primární rodině, ale také nemocnost. Po návratu z primární rodiny dochází ke zhoršení prospěchu a studijní motivace v DD i ve škole (*„dlouho byli...doma...jako nemocní, takže začíná se zase od začátku, takže oni mají...ty pětky, protože oni se nechcují v té třídě učit...zase si navykli na to být doma a nic nedělat.“*). Stagnaci či pokles dovedností a motivace, ale V vnímá jako reverzibilní – po návratu do DD pozoruje postupné zlepšování v těchto oblastech (*„je to s nima teďka takový podstatně složitější, ale pomaličku se dávají...do pořádku a začínají se...vracet do toho režimu, co jsme měli...nastavený předtím.“*).

V případě Zdenka jsou překážkou domácí přípravy chlapcovy **speciální vzdělávací potřeby**, které vyplývají z jeho hyperaktivity. Není ale zřejmé, zda má chlapec potvrzenou diagnózu ADHD, respektive hyperkinetickou poruchu ve smyslu poruchy aktivity a pozornosti či hyperkinetické poruchy chování. V tyto informace neměla a nabízí se i otázka, zda se nejedná o projevy temperamentu či důsledky socializace v primární rodině, neboť vychovatelka obdobně referovala i o ostatních chlapcích (*„...jsou hodně hyperaktivní, kór ještě, když jsou dohromady...jak bych řekla, ten je hodně hyperaktivní... [pojem hyperaktivní] to vystihuje úplně, nejsou samozřejmě zvyklí na jakoukoliv tu školní přípravu, nejsou zvyklí na žádný hranice, na žádný systém nic takového.“*). Z uvedeného vyplývá, že projevy, které jsou popisovány jako hyperaktivity, by mohly být i důsledkem liberálního až zanedbávajícího výchovného stylu.

Speciální vzdělávací potřeby Zdenka z hlediska školské legislativy odpovídají třetímu nebo vyššímu stupni podpůrných opatření, protože podle V má chlapec v doporučení školského poradenského zařízení, konkrétně pedagogicko-psychologické poradny, přiznané podpůrné opatření ve formě asistenta pedagoga. Individuální podpora ze strany asistentky pedagoga nebo podpora asistentky pedagoga ve třídě jako takové dle V chlapci prospívá („...měl za sebou to vyšetření z té pedagogicko-psychologické poradny a má teda asistentku ted'ka nedlouho, ale daří se mu lépe.“). V minulosti byla Zdenkovi ve škole poskytována podpora ve smyslu pedagogické intervence nebo doučování pravděpodobně v rámci programu Národní plán doučování. Tuto podporu Zdenkovi poskytovala přímo třídní učitelka, a sice v rozsahu 1 hodiny týdně („...dávala mu navíc...doučování...brala [si ho] po vyučování na jednu hodinu týdně, aby s ním procvičovala čtení ze začátku. A tady ty prostě základy dávala mu úkoly...co už by se měly umět, tak on vlastně s tím měl obrovské problémy.“). Není zřejmé, proč tato podpora ze strany školy není dosud chlapci poskytována, protože ačkoli je chlapec 10 let, stále se neumí celým jménem podepsat („On dodneška se neumí skoro podepsat...jméno zvládne, ale příjmení, to už prostě nezvládne.“). Proto lze konstatovat, že Zdenek **nadále potřebuje odbornou individuální podporu** a je otázkou, zda mu ji pracovníci DD v náležitě kvalitě i rozsahu dokáží poskytnout.

Zdenek pravděpodobně vykazuje snížené rozumové schopnosti nebo výrazně nerovnoměrné rozložení poznávacích schopností, které bývá v odborné literatuře označováno jako **oslabení kognitivního výkonu**. Odborníci proto řešili, jaká podpůrná opatření pro něj budou nejvhodnější, přičemž zvažováno bylo i přeražení do praktické ZŠ („...psycholožka na něm dělala takové ty testy, ty intelektové, a zjistila teda, že co se týče vnímání, tak je to docela v pořádku, ale v ostatních těch kategoriích byl jako až na hranici...lehké mentální retardace...už ho chtěli [v pedagogicko-psychologické poradně] dát do té školy praktické.“).

Jedním z důvodů, proč se Zdenek nezlepšuje tak, jak by hypoteticky odpovídalo jeho potenciálu, je **nedostatečná komunikace mezi školou a DD**. V této souvislosti zastává názor, že chlapec nepotřebuje v rámci domácí přípravy na vyučování využívat žádné speciálně-pedagogické či jiné specializované metody a postupy („Nám nikdo nic neřekl, takže já předpokládám, že jako jede normálně.“). V má i negativní zkušenost z minulosti, kdy jeden učitel komunikoval s DD určitým urputným způsobem („...takový aktivista...při každém zapomenutém úkolu...tak nám vyvolával, vyvolával panu zástupci, vyvolával paní ředitelce...“).

V vnímá u první i u druhé rodiny určitý perspektivní rizikový faktor, která má ale obecný charakter – **adolescentní vzdor a fixaci na primární rodinu**. V vychází ze svých zkušeností, že od určitého věku se u klientů DD objevuje vzdor vůči autoritám, který je spojen se svéhlavým odmítáním povinností („...od určitého věku už s nima prostě neheme a mají svoji hlavu.“). S adolescentní vzdorovitostí souvisí i riziko odmítnutí pobytu v DD po nabytí zletilosti. Podle V je zde výrazné riziko, že klienti se vrátí ke svým rodinám, tam přejmou patologické vzorce chování nebo celý životní styl od rodinných příslušníků nebo ostatních osob v komunitě („...když budou chtít jít, tak prostě odejdou a vrátí se zpět vlastně ke svým rodinám, ke kterým tíhnou i tak, i když jsou u nás už několik let...dopadnou vlastně stejně jako jejich rodiče nebo ti jejich vrstevníci...až jim padne osmnáct a ucítí vlastně tu svobodu, tak jestli se udrží, nebo jestli utečou.“). Nabízí se otázka, jakým způsobem jsou klienti DD připravováni na přechod do běžného života nebo na to, jak je možné se vyvarovat přejímání patologických vzorců chování. V tomto smyslu lze hovořit o indikované prevenci, kterou ale může realizovat i škola, školská zařízení nebo jiné organizace.

### 7.2.3 Způsob zapojení vychovatele do přípravy na vyučování

#### První rodina

Zapojení vychovatele v případě první rodiny je primárně na úrovni pozitivní motivace ve smyslu pochval a ocenění. Tomu předchází sdílení aktuálních zážitků ze školy („...oni se rádi chlubí...mají rádi obdiv...od nás vychovatelů... že dostali samé jedničky, i když to není tak úplně jako se zásluhou jak z normální školy.“).

Za určitou nespecifickou formu přípravy na vyučování, obdobně jako je tomu v případě nespecifické prevence rizikového chování, lze považovat volnočasové aktivity. Děti si tyto aktivity podle V doslova vynucují („...jakoby nás otravují...co budeme dneska dělat...očekávají...nějakou tu zábavu, nějakou tu zájmovou činnost.“). Součástí je i motivace ze strany V k účasti v organizovaných volnočasových aktivitách – aktuálně děti docházejí do florbalového oddílu, celkem již vyzkoušely čtyři typy organizovaných volnočasových aktivit, ale postupně ztratily motivaci.

Pokud je domácí příprava na vyučování realizována, nepřichází v úvahu vzájemná pomoc dětí a V se musí věnovat každému individuálně. Ze strany V již proběhly pokusy o delegování kompetencí, avšak to se nepodařilo. Tento neúspěch V vysvětluje temperamentností a netrpělivostí dětí („...jsou takový temperamentní...nejsou úplně trpěliví.“).

V je zapojena i pokud jde o komunikaci se školou, popřípadě nejstaršímu chlapci poskytuje sociální oporu po telefonu.

## **Druhá rodina**

U dětí, které navštěvují školu hlavního vzdělávacího proudu, je v domácí přípravě na vyučování více angažována, což je dáno především tím, že učitelé domácí úkoly zadávají. Z tohoto důvodu je zaveden i pravidelnější režim či systém, včetně kontroly deníčků.

Hojně jsou využívány názorné metody, s dětmi se pracuje individuálně sériově či paralelně.

Komunikaci se školou ve věci speciálních vzdělávacích potřeb lze hodnotit jako spíše nedostatečnou, neboť V nemá informace o podpůrných opatřeních v oblasti metod, organizace či hodnocení. Běžná komunikace se školou, tedy předávání základních informací, funguje dobře.

### **7.3 Porovnání pohledů pěstouna a vychovatele**

Text níže je strukturován dle výzkumných otázek, tedy postupuje od hlavní výzkumné otázky po pátou dílčí výzkumnou otázku.

#### **7.3.1 Charakter domácí přípravy z pohledu pěstouna a vychovatele**

Domácí příprava na vyučování z pohledu pěstouna i vychovatele dětského domova primárně vychází z potřeb školy, tj. orientuje se kolem domácích úkolů a jiných povinností, které zadávají učitelé. Současně je domácí příprava oběma aktéry chápána jako obecně potřebná činnost, což je zdůvodňováno vzděláním jako důležitou životní hodnotou. V případě pěstouna lze konstatovat, že v rámci přípravy na vyučování relativně více uplatňuje demokratický výchovný styl, zatímco v případě vychovatele je uplatňován diferencovaně demokratický výchovný styl (když jsou úkoly školou zadávány) nebo liberální výchovný styl (pakliže škola povinnosti mimo školu nepožaduje).

#### **7.3.2 Průběh domácí přípravy**

V případě pěstouna i vychovatele je nynější stav domácí přípravy výsledkem určité adaptace mezi oběma stranami – tedy pěstounem, vychovatelem, respektive dětmi. Příprava probíhá v odpoledních hodinách, děti mají po skončení vyučování čas na odpočinek (v družině, doma nebo v domově) a následně vypracovávají domácí úkoly nebo se jinak připravují na vyučování. Samotný průběh domácí přípravy je ovlivňován celou řadou proměnných – množstvím či typem zadaných úkolů či povinností, aktuální úrovní dovedností, rovnoměrností vývoje poznávacích schopností, aktuální úrovní studijní motivace či únavy,



možností delegovat kompetence, organizačními aspekty domácnosti či domova a volnočasovými aktivitami.

### 7.3.3 Metody a postupy

Důraz je kladen na názorně–demonstrační výukové metody. Uplatňovány jsou hojně psychohygienické metody, zejména zařazování přestávek. Z hlediska organizace je pracováno nejen s aspektem času, ale také s prostorovým uspořádáním nebo pořadím, kdy se pěstoun či vychovatel věnuje jednotlivým dětem.

Standardem jsou rovněž metody z oblasti pozitivní motivace, kam lze zařadit i postupy, kdy si dítě volí, čemu se v daný moment chce věnovat (důraz na vnitřní motivaci). Pěstounka uvedla využívání principů přirozených důsledků, vychovatelka hovořila spíše o negativních důsledcích chování ve smyslu sankcí, avšak tyto nejsou uvalovány za neplnění školních povinností. V obou případech byly popsány, byť s různou mírou úspěšnosti, postupy zaměřené na delegování kompetencí, respektive podporu samostatnosti.

Vychovatelka nepřímo uvedla, že jí chybí informace o využitelných metodách ze speciální pedagogiky pro děti s oslabením kognitivního výkonu. Běžná je spolupráce se školou na úrovni předávání informací o povinnostech dětí. Do kategorie metod a postupů lze zařadit i sociální oporu (např. i možnost poskytnout podporu vzdáleně přes mobilní telefon) nebo podporu v účasti na organizovaných volnočasových aktivitách.

### 7.3.4 Problematické prvky

Byla zjištěna celá řada různých problematických prvků v domácí přípravě na vyučování. V adaptační fázi jde zpravidla o náročnost, která je spojena s nalezením vhodného systému domácí přípravy. Jakmile aktéři děti poznávají, zjišťují, že se liší jejich výchozí úroveň dovedností, což může být nevhodné v situacích, kdy je záměrem společná příprava na vyučování, protože děti s nižší úrovní dovedností vyžadují individuální přístup. Nižší úroveň dovedností může být problematická také proto, že zvyšuje riziko školního neúspěchu a na aktéry vzdělávání klade vyšší nároky (např. nutnost stanovení podpůrných opatření, zajištění doučování).

Často zmiňovaným problematickým prvkem byla nízká studijní motivace. S tou respondenti pracují různými způsoby – využívají pozitivní motivaci, techniky psychohygieny, přesahy do osobního života nebo směrem k osobně relevantním tématům apod. Nezbytná je určitá

míra tolerance. Nízká studijní motivace může být podle informantů i výsledkem rizikových faktorů v primárních rodinách, jako je např. nedostatečná socializace.

Návraty dětí do primární rodiny jsou problematické podle vychovatelky dětského domova – děti zde mohou být vedeny nedůsledně až velmi liberálně, zároveň mohou přejímat patologické vzorce chování.

Chybějící náhled dětí na vlastní obtíže může být bariérou osobního rozvoje, protože pokud si děti neuvědomují, v čem by se mohly zlepšit, nevidí důvod se zlepšovat. Chybějící náhled může být ale také jedním z faktorů zvyšujících riziko sociálního vyčlenění – když mají děti např. neadekvátně vysoké sebevědomí a ostatním se vysmívají. Příbuzným tématem je snížená schopnost komunikace nebo obavy z problémů, kdy děti např. nějakou obtíž nedávají najevo a pěstounka musí odhalit jejich nestandardní chování a následně včas reagovat.

Vychovatelka uváděla i problematickou komunikaci se školou v oblasti speciálních vzdělávacích potřeb – nemá informace o potřebných podpůrných opatřeních v oblasti metod, organizace či hodnocení. Domácí přípravu na vyučování komplikují různorodé speciální vzdělávací potřeby, jako je oslabení kognitivního výkonu, hyperaktivita–impulzivita, nepozornost ve smyslu snížené koncentrace pozornosti nebo snadného rozptýlení okolními podněty, nebo riziko reaktivních poruch chování, včetně sebepoškozování.

Podle vychovatelky je problematické i to, že děti ve škole zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona nemají domácí úkoly či povinnosti. Vnímá riziko stagnace.

Určitá rizika jsou i vývojově podmíněná, jako např. vzdor typický pro období adolescence.

### **7.3.5 Způsob zapojení pěstouna a vychovatele**

K zapojení pěstounky i vychovatelky do domácí přípravy dochází pravidelně. Jejich přístup se ale liší v míře direktivity i plánovitosti. Pěstounce se podařilo delegovat na děti kompetence, vychovatelce se toto nepodařilo, a tak se angažuje s jednou skupinou pravidelně a dle zadání ze školy, zatímco s druhou skupinou je zapojení na dobrovolné bázi a méně řízené systémem pravidel.

### **7.3.6 Podobnosti a rozdíly**

Pěstounka i vychovatelka vnímají vzdělání jako důležitou hodnotu. Obě dětem pomáhají s přípravou na vyučování, tj. podle potřeby se v přípravě angažují přímou pomocí,

vysvětlením, kontrolou, podporou motivace nebo poskytnutím sociální opory. Přípravu strukturují časově i prostorově, uplatňují pravidla psychohygieny a komunikují se školou.

V obou případech lze konstatovat určitou rezignaci na možnost individuálně pracovat se všemi dětmi. Zatímco pěstounka rezignovala na individuální přípravu s každým jednotlivcem z důvodů časových, v případě vychovatelky dětského domova bylo argumentováno spíše obtížnou zvladatelností dětí z důvodu jejich hyperaktivity nebo nedostatečných schopností.

Přístup pěstounky lze označit za demokratický, zapojení ze strany vychovatelky je u jedné skupiny dětí převážně stylem demokratické a u druhé skupiny spíše liberální. Ze sdělení pěstounky vyplývá, že ve srovnání s vychovatelkou vykazuje v celém procesu práce s dětmi větší míru sebereflexe, což může být dáno charakterem péče.

## 8 DISKUZE

Výše byl popsán pohled pěstounky a vychovatele na domácí přípravu dětí. Pokud jde o cíle domácí přípravy, z provedeného sběru dat se zdá, že pěstounka i vychovatelka s cíli pracují spíše intuitivně. Je zřejmé, že vzdělávací cíle diferencují podle náročnosti, ale podrobněji je nespécifikují, nebo o tom alespoň nemluvily. Rovněž nebylo explicitně zmíněno, že by pěstounka a vychovatelka pracovaly s dělením cílů na kognitivní, afektivní a psychomotorické. Z rozhovorů je zřejmé uplatňování různých forem domácí přípravy na vyučování, včetně využívání rozlišných pravidel, jako jsou přiměřenost, emocionálnost či soustavnost. Výše byly komentovány rovněž pedagogické styly.

Přestože byla realizována série rozhovorů a pozorování, mohou se data jevit v určitých ohledech neúplná. Pěstounka ani vychovatelka se podrobněji nerozpovídaly o širším kontextu. Pěstounka např. nezmiňovala, jaký vztah děti mají k jejímu partnerovi nebo zda a popřípadě jak se její partner zapojuje do přípravy dětí na vyučování. Vychovatelka sice občasně zmínila svého kolegu vychovatele, s ním se střídá, ale o celkovém fungování domova, jak se angažuje např. vedení domova, nehovořila. V neuvedené části rozhovoru vychovatelka hovořila o asistentce z domova, která děti doprovází do různých organizací.

Je na místě položit si otázku, proč údaje o celkovém kontextu výchovy v pěstounské rodině nebo v dětském domove nebyly zmíněny. Obdobně je možné uvažovat celkově o odpovědích respondentek, které byly spíše kratší a bylo nutné se různě doptávat. Důvodem může být ne úplně optimální navázání vztahu důvěry mezi výzkumníci a respondentkami. Uvažovat lze v této souvislosti o určitých obavách obou respondentek, které jsou vlastně profesionálkami (pěstounovi náleží odměna pěstouna a vychovatel za svou činnost dostává plat) a jako takové by mohly mít obavy, že by se v rozhovoru, byť s garancí anonymity, mohla projevit určitá jejich nekompetentnost.

V budoucnu by bylo možné se pokusit tento problém eliminovat dlouhodobější spoluprací s respondenty. Větší četnost setkání nebo např. dobrovolnické zapojení do fungování dětského domova (či pěstounské rodiny) by mohly být prostředky k navození rapportu. Více dat by bylo možné získat ale také tak, že by byli dotazováni další aktéři vzdělávacího procesu – zejména učitelé.

Výhodné by také bylo mít přístup k dokumentaci dětí, konkrétně k lékařským nebo jiným odborným zprávám, jako jsou zpráva a doporučení školského poradenského zařízení nebo rozsudek o svěřeni do pěstounské péče. Pokud by byly k dispozici strukturovanější údaje o

anamnézách dětí, bylo by možné lépe dodržet výzkumný design případové studie. V rámci otevřeného kódování byly identifikovány jednotlivé významové kategorie, přičemž v některých případech byly pro jejich označení použity odborné termíny. Samotné respondentky však v rámci rozhovorů téměř žádné odborné termíny, které by souvisely s anamnézami dětí nebo jejich přípravou na vyučování, nepoužívaly. Např. termíny názorné pomůcky zazněly v rozhovoru až ze strany výzkumnice, v samotném kódování či shrnutí výzkumu se píše o názorných či názorně–demonstrativních metodách.

Využívání striktně hovorového jazyka ze strany respondentek je v kontrastu s tím, že jsou profesionálkami. Žadatelé o pěstounskou péči musejí podstoupit odbornou přípravu a v průběhu výkonu samotného pěstounství si volí doprovázející organizace a účastní se různých vzdělávání. Proto by bylo očekávatelné využití určité terminologie nebo např. rozdělení vzdělávacích metod v mezích základů didaktiky. Vychovatelé dětského domova jsou rovněž vzdělanými profesionály a ve zde prezentovaném případě lze konstatovat, že ve sděleních vychovatelky bylo ještě méně jakékoliv odborné terminologie než ve sděleních pěstounky.

Nepoužívání odborné terminologie není problémem samo o sobě a nevypovídá nic např. o tom, jak obě respondentky s dětmi pracují. Významové celky (kategorie), uvedené v praktické části jsou primárně výsledkem použité metodologie. Tyto kategorie umožňují lépe porozumět domácí přípravě z pohledu pěstouna i vychovatele, neboť je použita vesměs známá odborná terminologie a kategorie jsou současně určitým zobecněním zkušeností a postojů. Mezi prezentovanými kategoriemi existuje řada vztahů, které lze interpretovat více způsoby. Tento problém by v budoucnu byl řešitelný jinou úrovní analýzy – např. využitím zakotvené teorie, což by pravděpodobně vedlo k lepšímu uspořádání dat. Ukázalo se také, že výzkumných otázek by mohlo být méně nebo by byly formulovány specifitěji – jedna by se zaměřovala např. na průběh domácí přípravy, kam by spadalo zapojení pěstouna a vychovatele, ale i problematické prvky, další výzkumná otázka by se zaměřovala na metody a postupy z didaktického hlediska, jiná otázka by mapovala spolupráci se školou a dalšími organizacemi. Další problém s vytvářením významových celků souvisel s tím, že respondentky v rozhovorech velmi málo používaly jména dětí.

Ačkoli byla v rozhovorech uvedena celá řada problematických prvků v domácí přípravě, nebyla zmíněna žádná forma metodického vedení – ze strany pěstounky by mohlo jít právě o roli doprovázející organizace, ze strany vychovatelky by mohlo jít např. o spolupráci s pracovníky školského poradenského zařízení. Vychovatelka explicitně uvedla, že nemá

informace o podpůrných opatřeních jednoho dítěte, respektive že ví pouze o přidělení asistentky pedagoga. Pěstounka přiznávala, že si sama s některými problémy neví rady.

V případě rozhovorů s vychovatelkou je samostatným problémem příprava dětí, které jsou žáky školy zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona. V rozhovorech se opakovaně objevovalo sdělení, které lze zjednodušit následovně – když děti nedostávají domácí a jiné úkoly ve škole, není nutné se s nimi do školy připravovat. Vychovatelka přitom v rozhovorech vycházela z toho, že děti jsou klasifikovány výbornými. Současně reflektovala nízké výukové nároky a také možnost, že snížené vzdělávací výstupy by mohly mít na děti i negativní dopad. Vůbec tak nepřišla na řadu hypotetická varianta, že kdyby se děti vývojově posunuly (viz v teoretické části kapitolu o kognitivní modifikovatelnosti), mohly by se vrátit do školy hlavního vzdělávacího proudu nebo by mohly studovat náročnější obor v rámci středního vzdělávání.

Z rozhovorů vyplývá řada otázek ohledně spolupráce s dalšími organizacemi. Např. v rozhovoru s vychovatelkou byl zmíněn negativní vliv primárních rodin. Když se děti např. vracejí z návštěvy v rodinách a jeví určité známky zanedbanosti či nedostatečné stimulace. Není jasné, zda se s tímto faktem nějak dál pracuje. Nabízí se možnost, že by tuto informaci mohly mít např. sociální pracovníce OSPOD. Obdobně když je v rozhovorech zmiňována etnicita dětí, nabízí se otázka, jestli bylo pěstounce či vychovatelce poskytnuto nějaké vzdělání o práci s dětmi z odlišného sociokulturního prostředí.

## ZÁVĚR

V teoretické části textu byla popsána problematika domácí přípravy na vyučování z hlediska různých typů cílů, forem, pravidel či možností kontroly. S ohledem na zaměření praktické části byla uvedena i specifika náhradní rodinné péče a ústavní výchovy v souvislosti s domácí přípravou na vyučování. Navíc byla uvedena i specifická témata, jako je možnost využití poznatků o kognitivní modifikovatelnosti v domácí přípravě na vyučování.

Na teoretickou část navazovala část praktická, jejímž hlavním cílem bylo identifikovat a podrobněji popsat charakter domácí přípravy dítěte z pohledu vychovatele dětského domova a pěstouna. Dílčí výzkumné cíle sledovaly konkrétnější témata z oblasti přípravy na vyučování – průběh přípravy, problematické prvky, zapojení pěstouna či vychovatele a porovnání přípravy dětí v součinnosti s pěstounem a s vychovatelem.

Výzkumné šetření bylo realizováno kvalitativní formou, v rámci případové studie byly aplikovány dvě výzkumné metody – interview a pozorování. Výzkumu se účastnily dvě respondentky – pěstounka a vychovatelka. Data byla zpracována formou otevřeného kódování.

Domácí příprava na vyučování z pohledu pěstouna i vychovatele dětského domova primárně vychází z potřeb a zadání školy, tedy činnosti se v rámci domácí přípravy primárně soustředí na úkoly zadané v deníčcích nebo na učivo, které bude v písemných testech apod. Pěstounka v rámci domácí přípravy s dětmi uplatňuje primárně demokratický výchovný styl – stanovuje pravidla, s dětmi diskutuje, vede je k samostatnosti. Vychovatelka dětského domova uplatňuje diferencovaně demokratický a liberální výchovný styl. S dětmi, které jsou žáky škol hlavního vzdělávací proudu, pracuje více demokraticky, ale s dětmi, které dochází do školy zřízené podle § 16 odst. školského zákona, pracuje liberálněji; tyto rozdíly vyplývají z toho, že děti vzdělávané ve speciálním školství ze školy nenosí úkoly a ze strany učitelů není vyžadováno, aby se na vyučování připravovaly.

Průběh domácí přípravy na vyučování je v případě pěstounky i vychovatelky výsledkem dlouhodobých snah o nastavení určitého systému. Obě respondentky reflektovaly, co se daří a nedaří. Nynější průběh domácí přípravy má v obou případech daný určitý rámeček, ale současně je ovlivňován různými proměnnými – množstvím či typem zadaných úkolů či povinností, aktuální úrovní dovedností, rovnoměrností vývoje poznávacích schopností, aktuální úrovní studijní motivace či únavy, možností delegovat kompetence, organizačními aspekty domácnosti či domova a volnočasovými aktivitami.

Pokud jde o metody a postupy v rámci domácí přípravy, pěstounka i vychovatelka využívají různé postupy, především ale názorně–demonstrační výukové metody. Domácí příprava je strukturována časově i prostorově. Uplatňovány jsou různé motivační postupy. Důležité je zmínit úspěšné i neúspěšné snahy o delegování povinností – aby starší děti mohly pomáhat mladším apod.

Identifikována byla celá řada problematických bodů v přípravě na vyučování. Jedná se zejména o raná rizika nebo problémy spojené se socializací v primárních rodinách, speciální vzdělávací potřeby, nízkou studijní motivaci a chybějící reflexi vlastních obtíží.

Pěstounka i vychovatelka vnímají vzdělání jako důležitou hodnotu. Obě dětem pomáhají s přípravou na vyučování, obě využívají rozličné metody a postupy s ohledem na individualitu dětí. V obou případech lze konstatovat určitou rezignaci na možnost individuálně pracovat se všemi dětmi. Pěstounka projevila relativně vyšší míru sebereflexe, ale vliv v této záležitosti může mít i charakter pěstounské péče, kdy s dětmi ve srovnání s vychovatelkou dětského domova tráví výrazně více času.

Závěrem je možné konstatovat, že výzkumných cílů se podařilo dosáhnout, ale prezentované šetření má nedostatky, které byly popsány v kapitole Diskuze. Dlouhodobější spolupráce s respondentkami, využití více zdrojů dat (např. rozhovory s učiteli, analýza dokumentů) nebo pokročilejší úroveň práce s daty (např. metoda zakotvené teorie) jsou způsoby, jimiž by bylo možné empirickou část vylepšit.



**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- Bendl, S., ed. (2015). *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4248-9.
- Beníšková, T. (2007). *První třídou bez pláče*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1906-1.
- Čapek, R. (2015). *Moderní didaktika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3450-7.
- Čáp, D., Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.
- Depoo, L., ed. (2021). *Motivace pracovního jednání*. Praha: Vysoká škola ekonomie a managementu. ISBN 978-80-88330-20-2.
- Fořtíková, J. (2009). *Talent a nadání*. Praha: NIDM MŠMT. ISBN 978-80-86784-75-5.
- Frick, P., J., Barry, C., T., Kamphaus, R., W. (2010). *Clinical assessment of child and adolescent personality and behavior*. New York: Springer. ISBN 978-0-387-89642-7.
- Frouz, J., Moldan, B., eds. (2015). *Příležitosti a výzvy environmentálního výzkumu*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-2667-3.
- Gabriel, Z., Novák, T. (2008). *Psychologické poradenství v náhradní rodinné péči*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1788-3.
- Havlíňová, H. (2019). *Chci číst jako táta s mámou: jak se stát čtenářem*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0743-8.
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.
- Honzíková, J., Sojková, M. (2014). *Tvůrčí technické dovednosti*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. ISBN 978-80-261-0412-4.
- Hosák, L., Hrdlička, M., Libiger, J., eds. (2015). *Psychiatrie a pedopsychiatrie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-2998-8.
- Chrastina, J. (2019). *Případová studie – metoda kvalitativní výzkumné strategie a designování výzkumu = Case study – a method of qualitative research strategy and research design*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5373-6.
- Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.

- Jedlička, R., Kořa, J., Slavík, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada. ISBN 978–80–271–0586–1.
- Jedlička, R., ed. (2015). *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada. ISBN 978–80–247–5447–5.
- Jochmannová, L., Kimplová, T., eds. (2021). *Psychologie zdraví: biologické, psychosociální, digitální a spirituální aspekty*. Praha: Grada. ISBN 978–80–271–2569–2.
- Jucovičová, D., Žáčková, H. (2015). *Máme dítě s ADHD: rady pro rodiče*. Praha: Grada. ISBN 978–80–247–5347–8.
- Karsten, G. (2017). *Mějte paměť jako slon*. Praha: Mladá fronta. ISBN 978–80–204–3814–0.
- Kolář, Z., ed. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada. ISBN 978–80–247–3710–2.
- Kosíková, V. (2011). *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada. ISBN 978–80–247–2433–1.
- Krejčová, L. (2019). *Dyslexie: psychologické souvislosti*. Praha: Grada. ISBN 978–80–247–3950–2.
- Kuberová, H. (2010). *Didaktika ošetřovatelství*. Praha: Portál. ISBN 978–80–7367–684–1.
- Kukla, L., ed. (2016). *Sociální a preventivní pediatrie v současném pojetí*. Praha: Grada. ISBN 978–80–247–3874–1.
- Langmeier, J., Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada. ISBN 80–247–1284–9.
- Larmer, J., Mergendoller, J., Boss, S. (2015). *Setting the standard for project based learning: a proven approach to rigorous classroom*. Alexandria: ASCD. ISBN 978–1–4166–1954–3.
- Lee, S., W., ed. (2005). *Encyclopedia of school psychology*. London: Sage Publications. ISBN 0–7619–3080–9.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978–80–262–0174–8.
- MPSV ČR (2022). Proces zprostředkování. *Mpsv.cz*. [online]. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí. [cit. 06.12.2022]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/proces-zprostredkovani>

- Neusar, A. (2014). Věřit či nevěřit. Interpretace v kvalitativním výzkumu (CZ verze článku: To trust or not to trust? Interpretations in qualitative research). *Human Affairs*. [cit. 01.02.2023] Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/284726028\\_Verit\\_ci\\_neverit\\_Interpretace\\_v\\_kvalitativnim\\_vyzkumu\\_CZ\\_verze\\_clanku\\_To\\_trust\\_or\\_not\\_to\\_trust\\_Interpretations\\_in\\_qualitative\\_research](https://www.researchgate.net/publication/284726028_Verit_ci_neverit_Interpretace_v_kvalitativnim_vyzkumu_CZ_verze_clanku_To_trust_or_not_to_trust_Interpretations_in_qualitative_research)
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education*. Berkley: University of California Press. ISBN 978-0-520-27570-6.
- Novotný, P., Ivičičová, J., Syrůčková, I. (2014). *Nový občanský zákoník. Rodinné právo*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5167-2.
- NPI ČR (2022). Jak se efektivně učit. *Infoabsolvent.cz* [online]. Praha: Národní pedagogický institut ČR, oddělení šetření, analýz a výzkumu. [cit. 06.12.2022]. Dostupné z: <https://infoabsolvent.cz/Rady/Clanek/7-0-10/Jak-se-efektivne-ucit>
- Peacock, G., Ervin, R., Daly, E., Merrell, K, eds. (2009). *Practical handbook of school psychology: effective practices for the 21st century*. New York: The Guilford Press. ISBN 978-1593856977.
- Pemová, T., Ptáček, R. (2022). *Data o dětech: sociálně-právní ochrana dětí v České republice v datech*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-1338-5.
- Pöslová, B. (2020). *Tolerantní výchova*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0622-6.
- Průcha, J. (2020). *Psychologie učení: teoretické a výzkumné poznatky pro edukační praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-2853-2.
- Průcha, J., Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4748-4.
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
- Pugnerová, M., Kvintová, J., eds. (2016). *Přehled poruch psychického vývoje*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5452-9.
- Řiháček, T., ed. (2013). *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6382-2.
- Šafránková, D. (2019). *Pedagogika*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-5511-3.

Šedřová, K., Švaříček, R., Sedláček, M., eds. (2016). *Jak se učitelé učí: cestou profesního rozvoje k dialogickému vyučování*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978–80–210–8462–9.

Šindler, J. (2022). *Microsoft Teams: praktická příručka pro týmovou spolupráci*. Praha: Grada. ISBN 978–80–271–1023–0.

Šnýdrová, I. (2019). *Psychologie*. Praha: Vysoká škola ekonomie a managementu. ISBN 978–80–88330–01–1.

Urban, L. (2022). *Sociologie: klíčová témata a pojmy*. Praha: Grada. ISBN 978–80–271–3056–6.

Valenta, M., ed. (2020a). *Katalog podpůrných opatření (dílčí část): Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Valenta, M., ed. (2020b). *Znevýhodněný žák: deficity dílčích funkcí a oslabení kognitivního výkonu*. Praha: Grada. ISBN 978–80–271–0621–9.

Vališová, A., Kasíková, H., Bureš, M. (2011). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada. ISBN 978–80–247–3357–9.

Vališová, A., Kovaříková, M. (2021). *Obecná didaktika a její širší pedagogické souvislosti v úkolech a cvičeních*. Praha: Grada. ISBN 978–80–271–3249–2.

VandenBos, G., ed. (2015). *APA dictionary of psychology*. Washington: American psychological association. ISBN 978–1–4338–1944–5.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

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

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

Zilcher, L., Svoboda, Z. (2019). *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada. ISBN 978–80–271–0789–6.

Zormanová, L. (2014). *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada. ISBN 978–80–247–4590–9.

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1 Děti v pěstounské péči .....	40
Tabulka 2 Sourozenci v dětském domově (první rodina).....	40
Tabulka 3 Sourozenci v dětském domově (druhá rodina) .....	41

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Přepis jednoho rozhovoru s pěstounkou

Příloha č. 2 – Přepis jednoho rozhovoru s vychovatelkou

## PŘÍLOHA Č. 1 – PŘEPIS JEDNOHO ROZHOVORU S PĚSTOUNKOU

Dobrý den jsem ráda, že jste souhlasila s dalším rozhovorem a jsem ráda, že jsme se tak v průběhu seznámily z těch sezení, co jsme spolu měly, mohla byste mi teda říct, jak to vypadá s tou pěstounskou péčí u vás? Kolik dětí máte?

A vlastní děti nějaké máte?

Už jsem to zmiňovala na začátku, že mám 1 vlastní dítě, které má 20 let a studuje prvním rokem vysokou školu.

Tak jestli bych se mohla zeptat, co říkáte, tak nebo co ve vás evokuje téma domácí příprava, a když máte tolik dětí, jak to u vás probíhá? Jak to funguje? Jestli je to náročné, jestli si myslíte, třeba že je to důležitá věc?

Tak náročné je to určitě velmi, ale taky to trvalo najít nějaký systém. A protože jsou to i děti, který jsou už starší, tak jsme musela, že ty starší děti musí pomáhat těm mladším dětem, nejenom v přípravě do školy i v oblékání, i jako svačiny a vodění do kroužku, protože při tolika děti by to vlastně vůbec nešlo. Takže vlastně najít ten systém bylo těžký, ale už jsme si ho našli. S tím, že prostě starší děti pomáhají mladším dětem.

Ještě jsem se chtěla zeptat, jsou to děti romské, jak jste vzpomínala, nebo jsou to děti řeknu to škaredě bílé?

Dvě děti jsou bílé a dvě děti jsou romského původu.

Jak dlouho se věnujete třeba domácí přípravě s těma dětma? Každý den jak to funguje, přijdou ze školy určitě, protože jsou každý v jiné třídě, chodí různě ze školy. Tak chodí různě protože některé děti jsou ještě v družině jako, ale když když to tak vezmu, a když se všichni vrátí z družiny a některé děti z kroužku, tak vlastně mají stoprocentně oddech jako od školy, aby si chvilku pohráli. Jako ale potom už začínám. Vlastně mají režim, že prostě se musí připravit, než já přijedu z práce, nebo přijdu z nákupu jo s tím, že ty starší děti pomůžou a vlastně co neumí, nebo neumijou pomoci, tak vlastně já už jdu a každé ti je zkontroluju a vlastně to, co nezvládnou ty starší děti tak je, doučuju já a připravuju do školy.

A co říkáte třeba domácí přípravě mají všechny děti úkoly vždycky, nebo připravujete se na další den na hodinu na podle rozvrhů?

Pro mě velmi důležité, takže se připravujeme každý den a snažím se připravovat každý den děti.

A jakým způsobem jako?

To znamená, že se podíváme do deníčku. Jaký mají domácí úkoly, jestli mají písemnou práci, nebo nějaký projekt, který vlastně se zpracováváme tak, aby byly na tu a ten den připraveni. Snažím se, může se, někdy se stane, že třeba něco mi uteče, ale škola je prvořadá tak, že se snažíme připravovat.

Myslíte si, že to má smysl tady ty domácí přípravy?

Tak stoprocentně, protože když na ni domácí příprava, tak dítě dítě potom zaostává ve škole.

A co vám třeba na přípravě vadí? Vadí vám vůbec něco třeba, nebo fakt se s tím úplně ztotožníte, že je to v pořádku, že tak by to mělo být, že je to důležité pro ty děti?

Tak myslím si, že já s tím nemám žádný problém, protože vlastně oni se tou přípravou učí. Že si opakují tu látku a učí se na tu další hodinu a vlastně si opakují to, co se naučili ve škole. Takže když se učí třeba vyjmenovaný slova, mají potřeba napsat nějaký text s

doplňováním i, y. To znamená, že tím se to i učíme, ale a zjistím, že vlastně v čem potom čemu třeba nerozumí. Takže můžu potom přijít na to, jak dál s těma dětma pracovat.

Vidíte třeba nějaké změny potom, že díky té přípravě se děti třeba cítí jistě pak v té škole nebo vůbec ty děti rády dělají domácí úkoly, nebo připravují se? Určitě máte romské děti odebrané, jak jste říkala z rodiny právě skrz docházku do školy, že tam žádná nebyla?

Tak každé dítě je jiné a každý a řekněme si to na rovinu ne všichni se chtěou vždycky připravovat a mají vždycky náladu. Takže podle té situace volím formu jo, někdy formou hrou hry nebo formou, že zjistím, že je teď není dobrá třeba dobrý čas, takže dám odpočinek, ať si odpočinou, ať si jdou hrát a zjistím, že třeba po hodině jsou líp připraveni i přijímají líp ty domácí úkoly a učení do školy.

Motivujete je nějak, když nemají zájem?

Motivace jediná je asi taková, že prostě jim řeknu, čím dřív to uděláme, tím můžeme potom jít třeba ven, nebo můžeme zajít do kina. Prostě, čím dřív se to udělá, a to tak jediné taková motivace je jo, ale někdy když dítě nechce, tak nepomůže ani ta motivace. Dítě musí chtít.

A jak mají třeba místo na tu přípravu, kde se připravují ty děti v pokojíčku nebo v kuchyni?

Nemůžou být všichni 4 děti v jednom pokojíčku, že? Takže vlastně ty menší děti mají jsou v 1 pokoji a ti starší se připravují dalším pokoji. A když potřebuje, třeba když mi mají povykládat nějakou látku svými slovy, tak samozřejmě, že jsou, protože některé dítě nechce 2 dítětem mluvit. Není si jistý, tak prostě jsme sami v pokoji, kde vlastně mi svými slovy, třeba když se učí učili o Praze, měli říct ty nejdůležitější věci, tak vlastně to svými slovy museli říct takhle, tak takovým způsobem to probíhá.

A měly někdy radost děti, že třeba přišly ze školy a jupí bezva uměl jsem to. Je to prima. Třeba zažily školní úspěch dětí, které na to nebyly zvyklé?

Určitě zažily protože, err se jim děti neposmívaly nebo neměly poznámku od paní učitelky jo a nebo zjistily, že tím, že byly připraveni, tak i ty děti je více přijaly a cítily se líp.

Jaký máte důvod na to, abyste se s těma dětma připravovala? Co vás k tomu vede?

Jediný důvod je to, že vzdělaný je základ.

Máte citové vazby třeba nebo si tím třeba něco kompenzujete? Někdo si tím něco kompenzuje, třeba některý rodič?

Tak nevím, myslím si, že se nic nekompenzují, ale když už jsem si jednou vzala dítě do pěstounské péče, tak chci proto udělat maximum. A hlavně myslím si, že vzdělání je základ pro dítě do budoucího života.

Nějaké emotivní situace při domácí přípravě, třeba s kterými jste se setkala? I ze strany dětí nebo ze strany vaší třeba?

Emotivní situace tak třeba.

Vzteky, záchvat vzteku u dítěte nebo u vás.

Tak já počítám do 10 většinou nebo do 20, protože s takovým nic jako nevyřeším. Ale pravda je, že se to nikdy nepodaří, a když má dítě vztek, tak ho musím nechat vyvztekát. Nic jinýho na to neplatí. Anebo odvést pozornost od té situace k něčemu jinému. Ale není to vždycky jednoduché.

Err myslíte si, že je důležitý, důležitá jste říkala motivace hodně? A co řád a komunikace třeba s těma dětma. Máte nastavený nějaký řád jako nějaký pravidla?



Pravidla jsou velmi důležitá a těžko se, ale někdy se nedodržují. Vždycky mám zkušenost, že když jsem polevila v těch pravidlech, takže se mi to err že, to není dobré jako jo jo, řeknu to na rovinu, prostě stane se i mně, že něco nastavím a pak se toho pak to třeba nedodržím a vlastně se mi to vrátí. Takže ty pravidla jsou důležitá, ale narovinu říkám, že ne vždy se to všechno podaří.

No mě se strašně na vás líbilo, že jste říkala třeba minule, když jsme se bavily, že když jedno dítě nemohlo pochopit přírodopis, zvířata, takže jste je vzala do zoologické zahrady? Šli jste všichni, povykládali jste se o tom? Váš starší syn se velmi aktivně zapojil, to by mě taky zajímalo, co třeba on říká na děti, nebo jestli jim pomáhá, jestli je takovej ten starší brácha pro ně?

Hlavně pro ně, myslím si vzor tím, že je starší a je dobrej matematik, takže jim hodně pomáhá v matematice, ale třeba nám takový příklady jsme byli v první třídě a začali jsme písmenka a začíná se vlastně procvičovat ruka klubičko, tak ta menší holčička tam pořád nemohla pochopit, tak mě nic jinýho nenapadlo než vzít klubko vlny, vlastně když se motalo to klubičko prostě a to klubičko jsem pustila teď ona viděla, jak se to odmotává, aby měla větší představu, jak to klubičko má namalovat, takže i takové metody někdy používám.

Takže vy používáte vlastně názorné pomůcky? Ukážete? Většinou to jste taky, vzpomínala minule, že necháte ty děti to ošahat nebo tak, tak to je úplně výborné. Ten režim, který máte nastavený na přípravu, je pravidelný, že každý den pokud není nějaká, nějaká situace?

Ano. Snažíme se to dodržovat tak, aby to bylo, aby to bylo pravidlo. Vlastně s tím, že pondělí úterý středa čtvrtek ale v pátek tu školu neděláme. Máme takový oddychový den.

A jak třeba romské děti si zvykly na tady ten režim?

Romské děti si na to zvykly velmi těžce, protože neměly návyky, ale postupem času, když viděly to u ostatních dětí, tak se tak bylo to těžké, ale prostě se přizpůsobily.

Mně se strašně líbí, jak vy razíte tu myšlenku a vychováváte ty děti k tomu a vedete to jsem se teda nesetkala u nikoho, s kým jsem se tak bavila, že vlastně vyvedete ty děti, aby ty starší byly nejenom vzorem, ale aby hlavně pomáhaly těm mladším tady v těch domácích přípravách.

No to proto, protože bych asi nezvládla 4 děti naráz všechny připravit jo a trvalo by nám to vlastně celý odpoledne až do večera a s tím, že když se ti děti vzájemně pomůžou, že třeba ten starší dohlídne na to, aby třeba si aspoň udělali ty úkoly napsali, tak oni ví, že to pomůže a že potom si večer si už třeba v 6 hodin mají volno a už si můžou hrát, nebo můžou dělat jako svoje aktivity.

Mě se strašně líbila i ta vaše myšlenka, že při té, jak když si pomáhají ty děti při té domácí přípravě, tak že ti starší si jak když uvědomují takovou tu zodpovědnost, že to není. Že vlastně se chovají díky tomu i jinak, potom v tom kolektivu dětí těch vlastně vrstevníků.

To je pravda, ale taky to chtělo určitý čas, protože ne každý ne každý den mají náladu. Mají také své zájmy a taky se jim taky nikdy nechce. Takže se věnovat těm mladším a učit se s nima s nimi že, ale vlastně zjistili taky nemůžu říct, že to dělají to, ale už si na to zvykly. Taky to bylo těžký začátek. Proč zrovna já musím já s ním musím psát ty úlohy jo, ale vlastně pochopili to, že tak se to prostě jinak nejde, protože my jsme neměli tolik času a oni by neměli tolik volného času a vlastně jsou rádi, když jim můžou pomoci.

Když se tak na ty děti díváte, myslíte si, že je to uspokojuje? Baví asi moc jste říkala, že úplně nadšení každý den nejsou, to je jasný.

No to je pravda, protože já si vzpomínám sama na sebe, že mi taky každý den nebavilo se učit a taky jsem měla takový úniky, že to neudělám, nebo že to opíšu ve škole, nebo že jsem zapomněla domácí úkol. Vždycky si radši vzpomenu na sebe a vlastně co mám říct jsou to normální zdravý děti a prostě jednou chtějí, jendou nechtějí, ale prostě ta škola je důležitá, takže se snažím tak, aby prostě ty děti byly ve škole připravení a musím je nějak namotivovat. Někdy to dá víc práce, někdy to dá míň práce.

Ještě se mi u vás líbilo, když jste říkala, že máte s dětmi stanovené takové pravidlo, že cokoliv se stane tak, jak vy říkáte, ať přijdou domů a řeknou to. Co se školy ty nejenom co se školí teda týká, ale pokud my tady se bavíme teď o škole o školní přípravě, stalo se vám třeba něco nějaká vyhocená situace, že opravdu to dítě přišlo? Nebálo se říct, vyřešili jste to nějakým způsobem? Něco nějakého takového závažnějšího.

Tak já se snažím tak, aby ty děti měly ve mně důvěru a mohly, vlastně se mi svěřit, každý dítě je jiné i my jsme a prostě každý má jiný povahu, někdo se rád svěřuje, někdo se míň svěřuje a myslím si, že je to otázka i těch let, prostě když to dítě je čím dál tím víc znáte. Samozřejmě za měsíc dítě nepoznáte. Chce to půl roku, rok, jako prostě. Pak už víte, že když třeba začne rychle uklízet, že asi se něco děje. Že se něco stalo ve škole, že by to normálně nedělalo tak, že někdy nějaký problém a snažím se, aby měli důvěru, aby se svěřili, a když se nesvěří mě, je tak většinou se svěří tomu staršímu synovi.

Součást domácí přípravy je třeba i chystání si věci na druhý den. Dbáte na to, nebo jak to tam máte zařízené?

Tak máme to zařízený, tak asi tím myslíte třeba školní aktovku nebo pomůcky do školy, tak pravidlo je takový, že každou neděli se kontroluje pouzdro, jestli jsou tam všechny pastelky tužky, jestli je guma všechno, tak to většinou kontrolujeme v neděli. A co se týká aktovek, tak to je aktovky se kontrolují jenom těm malým dětem, co jsou v první, ve druhé, ve třetí třídě. To je na to dbám, protože se taky vzpomenu na sebe, že zapomenete svačina, nebo se tam rozbije jabko. Ale u těch starších to tak nekontroluji. Jednou za čas se podívám do aktovky a musím taky přiznat, že tam najdu nějaké poklady, staré svačiny a tak dále. Ale nějak je za to, nějak to neřeším. Prostě беру to tak, jak to je a časem se oni už sami naučí. Prostě a taky musijou chtít se mi nemůžu pořád nad něma stát a po všechno kontrolovat, musí se i naučit oni sami, aby ty věci měly v pořádku.

Vždycky dětem říkám tak, jak jsem to vždycky říkala svému synovi, že ať bude dělník, nebo bude učitel, nebo bude doktor, vždycky bude muset umět si spočítat aspoň nákup. Bude si muset umět spočítat výplatu, tak ať ho někdo nezneužije, že neumí spočítat a že psaní je taky důležitý, aby věděli, kde mají napsat velké písmeno, kde malé písmeno že to je vlastně vizitka toho toho člověka. A aby měli taky, věděli základní věci, třeba o naší republice, že je to strašně důležité a že potom ve společnosti, když budou někde svých vrstevníků i v dospělosti, tak se budou cítit líp, protože budu mít nějaký vědomosti. Neznamená, že když nemá vzdělání, že je třeba dělník, že tyhle věci nepotřebuje. A co ještě pro mě je strašně důležitý, a ne u všech dětí se mi to daří, protože ne každý nadaný preferuji jazyk. Protože sama ale nejsem tak jazykově vybavená a dnešní době je jazyk strašně důležitý. Ale je pravda, že bohužel je to, ale jsem ráda i za ty počítačové hry, protože když sem tam hrají ty počítačové hry a jsou na počítači, tak potřebujou umět angličtinu, a tak se i ty základní věci v tom anglickém jazyce učí.

A všechny děti jsou v normálních školách?

Zatím jsou všechny děti v normálních školách, zatím to zvládáme.

Má nějaké dítě asistenta?

Ne, zatím nemá žádné dítě asistenta.

To je celkem překvapivé, protože jste říkali, že to jedno dítě z té romské rodiny, asistent tam mělo, takže vy jste zřejmě...

Myslím si, že je to tou přípravou, že vlastně tím, že má ty úkoly, že se snažíme prostě, aby aspoň ten základ uměl, a tak nemusím mít toho asistenta.

Děkuju moc.

## **PŘÍLOHA Č. 2 – PŘEPIS JEDNOHO ROZHOVORU S VYCHOVATELKOU**

Jak jsme se bavily o těch domácích přípravách, tak by mě zajímalo, kolik máte dětí na té skupině, protože vím, že vy jste kmenový vychovatel v dětském domově, který je rodinného typu, je rozdělený na 3 rodinné skupiny a vy pracujete na té druhé rodinné skupince, tak bych se chtěla zeptat, kolik tam máte dětí a jak věkově jsou?

Vy jste říkala minule, nebo jste vzpomínala, že ty děti jsou z rodin, že jsou to sourozenci, tak ty rodiny tam máte jednu nebo dvě?

Máme tam vlastně dvě rodiny teďka, mám tam 3 chlapce, ti jsou teda z Brna. A pak tam mám další 3 chlapce ti jsou taky z Brna, a k nim budeme přijímat vlastně jejich malou sestřičku teďka.

Ti kluci, co jsou z Brna, říkala jste z Cejlu, tak byli odebrání rodině právě skrz docházku, kterou vlastně neměli.

Ano přesně tak. Byli odebrání, hlavně teda skrz tu školní docházku, že byli zanedbaní, chodili, běhali vlastně v noci po Brně, kradli jo, házeli tam prostě no jako celkově. Prostě chuligáni.

A ta druhá rodina?

A ta druhá rodina ti vlastně to měli takový trošku jinačí oni žili u své maminky, která vlastně žila u svého otce. Ten jejich děda se vlastně o ně celou tu dobu staral, takže všechno bylo v pořádku. Byly teda pod dohledem té sociálky a tady těch jakoby organizací, ale bylo to všechno, jako dá se říct v pohodě. Potom teda ten dědeček umřel vlastně v roce 2021 a od té doby to šlo teda všechno s tou mamkou vlastně jako by takže ona vlastně toho svého nejstaršího syna umístila do jednoho, on tomu nějak říkal, já, teď si nevzpomenu.

Do nějakého zařízení?

No do nějakého zařízení, ale nevzpomenu si teda jak se to jmenuje? A ty jeho mladší 2 sourozence teda nechala u jakoby u svého bývalého partnera u jejich jakoby otce a s tím teda, že si našla nového přítele mezi tou mezitím a porodila teda i sestřičku, potom vlastně se ten jejich otec o ně taky nedokázal postarat, protože ztratil práci, takže přišel o bydlení, musel se přestěhovat ke svojí mamince, takže vlastně skončili chlapci u nás.

Ráda bych se tedy zeptala: Co ve vás evokuje téma domácí přípravy, a když máte na skupince tolik dětí, jak to u vás probíhá, jak to funguje, jestli je to náročné a jestli si myslíte, že je to důležité pro ty děti?

No, takže důležité to určitě je pro ty děti, protože vlastně oni z domovů nejsou, nebo z domu, když bydleli u rodin, tak nejsou vlastně zvyklí na žádnou teoreticky tu domácí přípravu ani na školní docházku, protože vlastně většina těch důvodů, proč tam máme ty děti, je, že teda tu školní docházku měly nulovou. Ten chlapeček, co má vlastně 8, tak ten ani nenastoupil do první třídy vůbec nějak se na to zapomnělo, takže ten vlastně teďka v 1. třídě a ten jeho bratr, který je ve 3. třídě, tak ten vlastně ve 2. třídě skoro taky nebyl, protože bylo tenkrát online vyučování a oni samozřejmě neměli přístup, že jo k těm internetům a takové, takže vlastně měl zameškaných přes 350 hodin nebo kolik no, takže se tam taky moc neukázal. A jinak co se týče, teda té domácí přípravy, tak je teda hodně důležitá, aby se ty děti naučily vlastně nějakému režimu, aby byli schopni, vlastně aby byli schopní vlastně nějakým způsobem jako žít normální plnohodnotný život, aby nedopadli, jak spousta těch jejich rodičů, že prostě se v této době ani neumí podepsat.

No a jak to teda u vás probíhá na té skupince?

No máme to tam teďka, teda takové různorodé.

Vy jste dva kmenoví vychovatelé. Střídáte se obden?

Přesně tak, střídáme se obden a jsme tam teda 2 a je to tak, že máme teda 2 děti vlastně na internátu přes týden tu sedmnáctiletou Terezu, tak ta je ve škole v Křenovicích a je teda na internátu. No, pak tam máme toho Lukáše, vlastně to je nejstarší z těch tří sourozenců, o kterých jsem před chvílí mluvila a ten je na internátu taky vlastně od pondělí až do pátku. Takže vlastně ten si tu domácí přípravu dělá sám. Všecko máme pod kontrolou vlastně telefonicky, nebo přes to internetové jakoby přes ty internetové žákovské. On je moc šikovný teda a zvládá to jako dobře sám.

Ta X taky?

Ano, přesně tak má. Vlastně oni mají na vysvědčení jenom dvojky. Maximálně, takže jsou jako dobří, i když jsou sa ti jsou samostatní docela.

Tak to jsou šikovní, chlapeček pochází vlastně z romské rodiny, kde teda zřejmě na to dbali, než došlo...

On spíš sám, on je hodně takový pečlivý, protože když byl ještě vlastně doma, tak on byl ten, kdo měl tu zodpovědnost za ty své mladší bratry, takže se to v něm nějak tak jako by vypěstovalo, že on je fakt jako hodně spolehlivý dbá si na tu školu, na finance, on si dbá na všecko.

A jak bojují s domácí přípravou ostatní děti?

No tak vzhledem k tomu teda že ty 3 sourozence ty co tam byly vlastně už delší dobu. Tak ti chodí vlastně do školy praktické, takže oni vlastně to mají takové hodně volnější. V té škole nenosí si domů ani žádné pomůcky, žádné učebnice, sešity nic vlastně chodí jenom s žákovskou a s deníčkem, kde nám teda sdělují paní učitelky, anebo paní vychovatelky nějaké ty informace a oni vlastně nemívají ani žádné úkoly, protože si všecko dělají ve škole, protože tam většinou tu školu navštěvují jako ještě ne horší, ale nezodpovědnější děti vlastně než jsou ty naše. Jsou to takový vlastně hodně z těch nízkorozpočtových rodin. Vlastně jsou to Romové téměř všecko, takže podle toho to tam tak jakoby odpovídá to v té škole. No ta příprava.

No mě přijde celkem zvláštní, že si nenosí ani pomůcky, ani domácí úkoly, protože jste říkala, že měli jedničky na vysvědčení a z osobní zkušenosti s vámi vím, že ty děti neumí se ani pořádně podepsat.

Neumí. Taky si myslím, že to není úplně jako vhodné, že ty úkoly nemívají, protože potřebují, jak kdyby nějakou tu práci, taky se rozvíjet prostě, v tomhle jako my se s nima snažíme procvičovat kdykoliv to jde aspoň takovou tou zábavnou formou, protože oni vlastně na to nejsou, dá se říct zvyklí ani teďka, i když chodí do té školy, protože ty úkoly nemají, takže se vždycky tak zadržávají, když právě jeden třeba za měsíc má jeden úkol. Tak je to s nima takový složitější, tak se snažíme aspoň takovou nenásilnou jako zábavnou formou. To s nima nějakým způsobem procvičovat třeba anglický slovíčka nebo rádi počítají matematiku. To oni, aby si spočítali potom v dospělosti peníze, tak to matematika to jim docela jde s tím psaním je to teda horší, ale snažíme se prostě to nějakým způsobem vylepšovat u nich. No.

Co nějaké třeba pravidla českého pravopisu tvrdé měkké i. To jsem taky viděla u vás na skupině, že to byla bída.

To je bída ale jako je to podstatně lepší, než to bylo dřív, ale oni prostě nemají proto ten cit jakoby jak normální ostatní lidi. Oni prostě to neřeší ani nijak jo jim to nějak jim to asi nezavazí.

No já vím, že jste zmiňovala, že tím vlastně, že odpadají ty domácí přípravy tady z té praktické školy, tak máte víc času na děti, které fungují na normálních základních školách.

Ano, přesně tak. Je to teda dobře, protože vlastně ti kluci jsou, dá se říct ve stejném věku, takže jsou hodně hyperaktivní kór, ještě když jsou dohromady. Takže jsme rádi, že nám odpadly aspoň jakoby ty 3 vyučovací nebo 3 jako úkolové povinnosti, protože tam vlastně potom máme ty 2 chlapečky. Ten jeden je teda v 1. třídě. To je teda to je teda střevo. Jak bych, tak řekla ten je hodně hyperaktivní, je hodně jako. No hyperaktivní to jako to vystihuje úplně, nejsou samozřejmě zvyklí na jakoukoliv tu školní přípravu nejsou zvyklí na žádný na žádný hranice na žádný prostě systém nic takového, takže je to s nima celkem složitější. Teďka ještě nedávno měli neštovice, zrovna když byli u otce na dovolence, takže se jim ta to protáhlo. Vlastně třeba si myslím měsíc byli doma a ve výsledku, takže nechodili do té školy, takže se to začalo úplně od začátku, tak jak jsme už byli jakoby v nějakým tom režimu.

Režimu?

Ano. Přesně tak, děkuji, jak jsme byli v nějakým tom režimu, tak se to vlastně celý zase rozjelo, takže je to, jak kdyby přišli teprve teďka?

Takže prakticky začínáte od začátku.

Přesně tak.

Tak vzpomínala jste, že jeden ten romský chlapec má asistenta? To je, předpokládám, z té rodiny těch tří sourozenců, kdy nechodí na praktickou školu.

Přesně tak, ti navštěvují teda normální školu základní, ale byla to teda velká bída hlavně v té 3. třídě tam chlapec jako nosil samý pětky čtverky, protože vlastně paní učitelka musí ho známkovat podle těch norem, že jo, co mají ve třídě, ale dávala mu navíc jak kdyby třeba doučování jo že, že si ho brala po vyučování na 1 hodinu týdně, aby s ním procvičovala čtení ze začátku. A tady ty prostě základy dávala mu úkoly fakt, co byly třeba v 1. třídě, co už by se měly umět, tak on vlastně s tím měl obrovské problémy. On do dneška se neumí skoro podepsat, jo jméno zvládne, ale příjmení to už prostě nezvládne. Co se týče počítání, to je taky katastrofa a měl vlastně za sebou to vyšetření z té pedagogicko, psychologické poradny a má teda asistentku teďka nedlouho, ale daří se mu lépe.

Jak třeba komu komunikujete s pedagogicko – psychologickou poradnou? Chodíte tam vy osobně, nebo chodí od vás třeba, já nevím, sociální pracovník, nebo pan zástupce, paní ředitelka, jak to tak funguje?

Většinou tam chodí naše paní zdravotnice, která je asistentka pedagoga anebo i třeba sociální pracovnice naše tam chodí, vlastně když třeba je tam potřeba něco vyřídit s tou poradnou, a tak tak, jako by se tak jako většinou střídají mezi sebou.

Jaké třeba a tady ten chlapec konkrétně třetíák jste říkala má to opatření?

No, tam paní vlastně psycholožka na něm dělala takové ty testy, ty intelektové a zjistila teda, že co se týče vnímání, tak je to docela v pořádku, ale v ostatních prostě těch kategoriích byl jako až na hranici té lehké mentální retardace na to konto právě teda ho doporučila do té poradny, kde teda mu zjistili, že jako potřebuje tu asistentku, už ho chtěli teda dát do té školy praktické, ale nakonec teda se rozhodlo, že to ještě zkusíme jet vlastně s tím asistentem.

Jaké třeba podpůrné opatření má ve škole on kromě asistenta? A jenom toho asistenta?

Nevím. Myslím, že třeba žádné nemá.

Nevíte třeba, že by měl nějaké třeba omezení v matematice – třeba delší čas na vypracování, lehčí typ příkladů...? Má třeba nějak upravený obsah výuky, hodnocení..? Komunikuje s vámi učitel průběh vyučování?

Nám nikdo nic neřekl, takže já předpokládám, že jako jede normálně. Akorát teda má paní asistentku k sobě.

Je pro vás náročné najít nějaký systém? Tady v tomto? Sice jste říkala, že 3 děti vlastně prakticky s těma se neučíte, protože chodí, jak jste říkala do té zvláštní školy nemají úkoly, nemají nic a nepokryje to váš čas, abyste po přípravách s dětmi, který přípravu potřebují mohla ještě něco kromě zájmové činnosti dělat. Tak, jaký máte systém? Jak to probíhá? Děti přijdou ze školy a co se děje?

Máme to teď momentálně teda docela dobře rozvržené, protože jeden ten vlastně ten třetíák nechodí do družiny, protože přišli vlastně později, takže už tam pro něho nebylo místo. Takže on vlastně se na domov vrací nejpozději do 1 hodiny.

To je ten chlapec s asistentkou?

Ano to je ten s tou asistentkou. Takže vlastně ten přijde do 1. hodiny přijde jako první, tudíž je na něho čas minimálně hodina, než vlastně přijdou ostatní děti, takže vlastně s ním je to úplně v pohodě. Ta školní příprava. Stíhá se to vlastně před příchodem ostatních dětí, jo, minimálně aspoň tu hodinu teda se snažíme vždycky ho potrápit jako občas je potřeba dát pauzu nebo něco, protože on už je chudák, potom z toho tak zmatený, kolikrát, že se to nedá vydržet a potom teda vlastně přijdou ti tři, ti chodí zároveň ti už taky nechodí do družiny, takže vlastně přijdou po obědě chodijou většinou kolem té 2 hodiny a ti teda dá se říct, jako si odnesou aktovky, zkontrolujeme deníčky, zkontrolujeme žákovskou knížku. Počkáme si o tom, jak bylo ve škole. Oni se pochlubí teda, protože oni se rádi chlubí. Oni mají rádi obdiv hlavně od jakoby od nás od těch vychovatelů, takže ti se rádi pochlubí, že dostali samé jedničky, i když není to tak úplně jako se zásluhou jak z normální školy. Ale tak musíme je podpořit trošičku, takže je vždycky pochválíme, protože mají opravdu samé jedničky, jednu občas dvojku, nebo takhle ale jinak jako dobrý, teda. No, takže si popovídáme a oni potom si teda jdou odpočinout, já jim donesu svačinku mezi tím. A ve 3 hodiny jim teda vlastně přijde ten prvňáček, co chodí taky na tu normální školu. Ten teda taky přijde vlastně a hnedka máme ten prostor na tu domácí přípravu.

Napadlo vás někdy nebo vůbec lze to ve vašich podmínkách, že by se starší děti zapojily? Protože když jsem byla u vás na skupině, tak jsem viděla, že třeba ty děti nechtějí čekat, až se naučíte třeba s chlapečkem, co chodí do 3. třídy? Anebo s prvňáčkem hmm vyžadují po vás veškerou pozornost a chtějí se ty děti bavit.

To máte pravdu, většinou právě kvůli tomu, že ti tři z té praktické školy nemají žádné ty povinnosti, tak většinou přijdou a do půl hodiny už vlastně jakoby nás otravují, když to řeknu v uvozovkách s tím, co budeme dneska dělat, očekávají od nás vlastně nějakou tu zábavu, nějakou tu zájmovou činnost, protože se nudí a nemají vlastně se jak zabavit, kdyby měli tu školní přípravu, tak se zabaví hnedka že jo no, ale tím, že vlastně teda musíme čekat na toho posledního prvňáčka, který chodí teda až od té v po té 3 hodině, tak už si nějakým způsobem teda navykli na to, že se nejdřív chodívá až třeba o tři čtvrtě na 4, než se v klidu posvačí, než se v klidu udělají ty teda domácí úkoly a takové. Takže nejdřív tak o 3 čtvrtě na 4. Chodíme teda ven.

A co třeba nějaký zájmový kroužek?

Ted' jsem zrovna on tam chtěla mluvit, že naštěstí aspoň 2 tady z těch tří, teda jste praktické školy chodí do zájmového kroužku dvakrát týdně.

Jako ten break dance?

Ne, ne, ne to on ten už mě přestal bavit. To oni už chodili asi do 4 kroužků, totiž ale pokaždé je to přestalo bavit. Ted'ka momentálně navštěvuji kroužek florbalový. Ten může ten už jednou navštěvovali. Takže navštěvují ted'ka kroužek florbalu. Je to fajn, protože err je to hnedka vlastně vedle domova ta hala, tudíž oni nemusí se bát, že chodí někde sami, protože s tím byl taky i hlavní problém, že se báli, když chodili do předchozího kroužku, tak se báli chodit sami, protože to bylo ve tmě a oni se bojí prostě tmy kluci, když jsou to velcí frajeři, takže to s nima bylo takový těžší to doprovázení, ale ted'ka je to právě supr. A mají to teda v úterý a ve středu, takže kdyby náhodou nebyl čas na nějakou školní přípravu hned po škole zrovna ty 2 dny, tak si to můžeme nahradit tu hod'ku a půl, když jsou kluci ve florbale.

A nezkoušela jste někdy zapojit třeba ty větší, toho nejstaršího sourozence právě do domácí přípravy?

Ne to jsem nezkoušela.

Myslíte si, že by to dopadlo nějak dobře, nebo spíš nedopadlo dobře?

No myslím, myslím, že úplně asi nedopadlo, protože oni, jako jak jsou takový temperamentní ty děti, tak nejsou úplně trpěliví a nemají úplně jakoby na učení náladu. No nejsou prostě trpěliví, takže kdyby vlastně se tam mezi sebou měli učit navzájem nějaký úkoly, tak by to asi nedopadlo dobře.

Jak to vypadá třeba s chystáním tašek? A ještě by mě zajímalo, i když jsem to viděla, byla bych ráda, kdybyste mi to řekla, jak to vypadá s místem na domácí přípravu u těch dětí, u kterých ji provádíte?

No tak.

Mají na to vytyčené místo jsem viděla, ale stejně jsou u vás ve vychovatelně.

Jako každé dítě má teda ve svém pokojíčku stůl. Samozřejmě má tam počítač, má tam ještě jeden zvlášť stůl, vlastně na tu školní přípravu. Ale na tu jako na ty domácí úkoly. Já si teda děti všechny беру err na vychovatelnou, protože tam je to takový neutrální, vlastně prostor, kde oni ví, že jsou prostě jak kdyby u nás v kanceláři dá se říct, takže to jakoby funguje jinak než u nich v tom pokojíčku. Ty jo, tam je prostě moc okolních vjemů, které prostě ovlivňují strašně to jejich soustředění.

Jak děti zvládají domácí přípravu? Jako chce se jim vždycky, nebo musíte je k něčemu musíte motivovat, nebo afektivní stavy mívají nějaké takové?

Tak já se to snažím udělat tak, aby byly děti na motivované, protože když nejsou, tak to jde hodně ztěžka, protože jak jsem už několikrát řekla, tak jsou to děti hodně temperamentní, takže jsme tam vlastně jeden ten chlapeček z té praktické školy například před pár lety, vlastně když přišli k nám do domova, tak chodil na normální základní školu a samozřejmě tam prostě ty úkoly byly. Byly to třeba tři úkoly denně a on byl v první třídě. Takže to nezvládal docela tady takové situace a měl právě takové stavy, kdy se bouchal do nosu jo, vztekal se, kopal do dveří kopal do skříní, prostě nezvládal to jo tady takovou situaci. Takže já jsem si teda potom zrovna k němu tady k tomu chlapečkovi našla cestu takovou, že po příchodu z té školy si vždycky měl možnost odpočinout, aby prostě se podíval třeba na televizi na půl hodinky. Jo, aby prostě se vydýchal, protože chápu, že nebyl na tady takovou zátěž jakoby zvyklý, protože taky do té školy v tom Brně moc nechodili. Takže jsem prostě



mu dala vždycky možnost, aby si vybral kdy ,si ten úkol napíše a potom to ale všechno teda fungovalo tak, jak má, napsal si úkol a bylo to všecko v pořádku.

Tady právě u toho chlapce. Jak jste mi říkala, je velká škoda, že nakonec skončil ve škole speciální a vlastně s tím ty úkoly žádný nemá, přípravy žádný nemá, protože vím, že kluci, že se říká, že kluci nemají potřebu se připravovat na další den jako děti z normální školy, že vlastně podle rozvrhu se sice jede, ale není potřeba ani se učit na další hodiny, takže tady to vlastně odpadá. Což je škoda.

Ten chlapec zrovna u toho si myslím, že je to velká škoda, protože on je z těch svých sourozenců nejinteligentnější. Taky mluví nejlíp, nejlíp vlastně počítá prostě opravdu je chytrý myslím si na jejich poměry a tou školou. Bohužel si myslím, že možná trošku aj zakrní.

A proč jste třeba něco neudělala? Nebo nešlo zvládnout tu situaci tak, aby on zůstal na té škole. Proč vlastně tady k tomu došlo?

Vlastně se to probíralo s jejich maminkou a maminka si přála, aby tam všichni 3 chodili společně. Ti kluci proto on vlastně přestoupil z normální zš na tu praktickou školu.

A není třeba škoda u těch dětí, které se nepřipravují i do školy, že třeba tam dochází k tomu, že oni nemůžou zažít nějaký školní úspěch, nebo vlastně můžou, protože v té komunitě se nikdo neučí na té zvláštní škole?

Přesně tak, jak říkáte oni vlastně oni jsou premianti, dá s říct.

Takže tam je vlastně odbourané nějaký cíl, že oni sami by chtěli něco víc?

Ale oni chtějí, oni to vlastně nepocít'ují tak že je to škola praktická. Oni si myslí, že vlastně je to rozdílné s tou normální školou pouze v těch úkolech, protože oni si jakoby ty úkoly dělají v té škole, ale jim jakoby nedochází, že ta škola je podstatně jednodušší, teda než ta škola normální. Takže oni naopak právě tím, že mají ty samé dobré známky, tak se chvástají nad těma jakoby ostatníma dětma, co mají ty známky horší a chodí na tu normální školu.

A ti další 3 sourozenci co chodí na ty normální školy? Myslíte si, že jim to pomůže třeba dosáhnout něčeho, co třeba nedosáhli předtím, třeba toho školního úspěchu?

No tak momentálně jako vzhledem k tomu, že ti dva vlastně v té 1. a v té 3. třídě teďka teda dlouho byli jako doma, takže jako byli dlouho, teda jako nemocní, takže začíná se zase od začátku, takže oni mají tam jakoby ty pětky, protože oni se nechcú v té třídě učit. Oni stagnují paní učitelkám jo, protože prostě zase si navykli na to být doma a nic nedělat. Myslím jako u té rodiny, takže jakoby je to s nima teďka takový podstatně tak složitější, ale pomaličku se dávají teda do pořádku a začínají se zase jakoby vracet do toho režimu, co jsme měli teda nastavený předtím.

Pracujete nějak s tou stagnací?

Vysvětlujeme jim, aby ve škole poslouchali paní učitelky.

A jak třeba u té holčičky starší a u toho chlapce staršího, kteří jsou vlastně na internátě a mají dobré ty výsledky. Jak to vypadá? Třeba když přijedou na víkend? Oni se připravují sami, nebo se připravují s vámi, nebo jak oni zvládají ten víkend?

No oni už vlastně nepotřebují se učit s námi.

Vy do té přípravy přes ten týden vlastně nezasahujete?

No oni vlastně teda o tom víkendu, když přijedou a potřebují s něčím pomoci, tak jim samozřejmě pomůžeme. Tak minule jakýsi referáty měli, tak jsme ho dělali teda spolu s tím

chlapcem, když si neví s něčím rady, tak jsme i já s ním neustále jakoby v kontaktu přes mobilní telefon, takže mi můžete kdykoliv zavolat. Může mi napsat, nebo zeptat se toho kolegy vychovatele. Ten mi může zavolat z toho internátu. Jo, takže my jsme jakoby v neustálém kontaktu, takže kdyby něco potřeboval nebo nevěděl, tak jsem ji může kdykoliv ozvat, a to stejný vlastně aj ta holčina.

Co vás osobně třeba, nebo proč je pro vás důležité věnovat se takhle dětem? No tak jakou máte vnitřní motivaci třeba proto?

No tak moje motivace je teda to, že chci ten dětem pomáhat prostě, aby žili normálním životem, aby se nějakým způsobem prostě dostali do té normální společnosti a nedopadli, jak ta spousta jejich rodičů.

Myslíte si, že se to zdaří?

Upřímně, nevím, to záleží samozřejmě nejvíc na těch dětech, protože od určitého věku už s nima prostě neheme a mají svoji hlavu. A když budou chtít jít, tak prostě odejdou a vrátí se zpět vlastně ke svým rodinám, ke kterým tíhnou i tak, i když jsou u nás už několik let. A vrátí se tam a dopadnout vlastně stejně jako jejich rodiče nebo jejich jako ti jejich vrstevníci. No, takže záleží vlastně, jestli oni budou chtít. Zatím zatím je to tak, teda že všichni chtějí, mají tu vidinu toho, že u nás budou třeba do 26 let. Někteří. No. Ale zatím teda jako chtějí, no otázka je, až jim padne 18 a ucítí vlastně tu svobodu, tak jestli se udrží, nebo jestli utečou. No.

No vy jste říkala, že u vás vlastním dětském domově funguje nejenom sociální pracovnice, ale externě dochází i paní psychologka. A jak vy na skupině fungujete s kolegou vaším, když se vlastně ob ten den střídáte, ale máte na starost tady ty děti, jenom vy dva. Když neberu vedení dětského domova.

Určitě máme jakoby primárně na starosti, jenom tu svoji druhou skupinku, ale samozřejmě může se stát, že budeme sloužit na skupince první nebo na skupince třetí, ale jako jsme hlavně my dva na té 2. skupince.

A předpokládám, že komunikujete s učiteli vy dva jenom?

Já vlastně s tím kolegou máme to rozdělení vlastně podle dětí a každý má svojí jakoby svůj počet dětí a primárně teda ten by měl komunikovat s těmi učiteli svých dětí, ale samozřejmě jako není to rozdělení tak, že kolega onemocní a já prostě se nebudu věnovat těm jeho dětem. Jo, normálně prostě řešíme oba prostě obě dvě ty skupinky těch našich dětí.

Jako se mi právě líbilo, že vy jste v telefonickém kontaktu, když se něco děje, řešíte spolu, je to bezva. Toto se mi moc líbilo. Spíš mě jako zaráží, že nepomůže ten asistent pedagoga.

Ten asistent pedagoga je teda převážně na té skupince první. Ona má vlastně paní zdravotnickou jakoby funkci. Dá se říct, že teda s dětmi dochází na ty vyšetření, domlouvá jim to vyšetření jo, nebo když prostě dětem se něco stane, něco jim je, tak ona vlastně tam je ráno už předtím, než jdou děcka do školy, takže ona to zkontroluje, buď jim dá nějaké teda léky, nebo je hnedka teda bere k doktorovi.

Takže funguje tady po té stránce.

Ano. Ano.

Takže vlastně vede zdravotní karty a stará se o ty návštěvy dětí z celého toho domova dětského a eviduje tady toto.

Přesně tak.

Jaké formy trestu, jestli vůbec máte nějakou formu trestu, když odhlédnu od motivace používáte proto, aby fungovali tady ty věci?

No, tož nejčastější nejčastější forma trestu, teda není to jakoby klasický trest.

Řekněme si, že to není trest jako takový v tom slova smyslu.

Pro udržení jakoby řádu toho dětského domova, že jo, aby prostě nám ty děti tam nepřerostly přes hlavu, dá se tak říct, takže když tam jsou ty starší děti, které mají třeba omezené vycházky na dejme tomu 2 hodiny, stane se, že to dítě prostě přijde později jo, záleží samozřejmě, o kolik přijde později, když je to 10 minut tak prostě, není to podle mého názoru jako na to, aby se trestalo to dítě to, jako se stane každému, ale jako občas se stane, že fakt přijdou třeba o půl hodiny pozdějš už co už je trošku horší a o hodinu později nebo i více, dokonce tak vlastně nejčastější teda forma toho trestu jsou zákazy vycházek.

No ale myslela jsem spíš, co se týká toho, že se dítě třeba sekne lidově a prostě nechce do té školy nic dělat

No tak třeba funguje většinou počítač, když mu zabavíme teda jakoby na nějakou určitou dobu, že jo, to si většinou rozmyslí velice rychle, ještě, než to stihnu vypnout třeba ten počítač. A to je asi tak všechno, no nebo televizi ještě popřípadě. Ale popravdě děti naše se na televizi moc neřádají, jenom když tam teda sedíme s nimi. A jinak tak mě asi nic není a jako takhle situace nenastala hodně dlouho, teda že bych něco někomu zakazovala kvůli domácímu úkolu, vlastně protože oni jako, i když se jim nechce, tak jakoby nějakou právě tou motivací je vždycky nějakým způsobem jako člověk donutí, nebo aspoň teda mě se to daří zatím.

Teď jste říkala, že jste skoro eliminovali ty emotivní situace u těch dětí? Tak řekněme si, popravdě je to tím, že 3 děti vůbec nic nemusí dělat.

Asi to s tím má, co dočinění.

Ale je hrozně fajn jak jste zvládli tu situaci s tím chlapečkem, co se sebepoškozoval, což teda úplně bylo výborný. To se mi moc líbilo. Co zpětnou vazbu nějakou– poskytnou vám ty děti, co se týká, že by třeba přišly ze školy a řekly, ježiš, to bylo bezva, že jsme se to naučili, nebo že jsme o tom věděli, nebo že jsme něco znali.

Takhle úplně doslova jako oni to neřeknou, ale já třeba to na nich vidím už v těch jejich reakcích. Že že vlastně oni sami někdy chtějí, prostě se mnou třeba se učit. Jo, někdy si píšeme na papír různé zprávičky třeba a už tím to jakoby oni se vzdělávají v té vlastně v tom psaní, protože jako řekněme si na rovinu, není to žádná procházka růžovou zahradou, to je jejich psaní, takže jakoby si myslím, že každý písmenko navíc jim pomůže to stejný, co se týče i čtení. Vlastně co se týče té matematiky, tak pořád počítáme nějaký penízky v těch jejich počítačových hrách nebo počítáme, kolik jsme utratili penízků a takový, takže jakoby aspoň takhle nějak a potom vlastně když oni to jako ví, tak vidím to nadšení v jejich očích, jo, jak jsou spokojení. Prostě, že se jim to podařilo, že třeba byli rychlejší než já, i když to nejsou, ale jako prostě je to tam, jako vidím to.

A jak se vám třeba osvědčila spolupráce s učiteli? Protože vím, že vy docházíte na třídní schůzky, vlastně suplujete rodinu, tak třeba když je problém vzdělávací, nebo v tom vzdělávacím procesu neberu teď výchovný. Jak se vám osvědčila spolupráce s učiteli a vůbec ta komunikace?

No tak vlastně my jsme v kontaktu skoro pořád s těmi učiteli, buď teda vlastně přes náš pracovní email, pardon, nebo přes teda normálně, nebo normálně, teda přes telefon. Buď si píšeme smsky, nebo si aji normálně zavoláme s paní učitelkama. Většinou jsou to paní

učitelky, teda anebo normálně přes tu elektronickou žákovskou. Já musím říct, že já, co mám vlastně na starost děti i děti, co má na starost, teda vlastně kolega z té druhé skupinky, tak to jsme jakoby vychytali paní učitelky všechny úplně suprové, že ví, co to obnáší, prostě dělat takovou práci ví, že to nemáme jednoduché s těmi dětmi, takže se nás nesnaží zahlcovat nějakými zbytečnostmi prostě, když dítě náhodou zapomene úkol jo, tak nejsou to hnedka, že by nám vyvolávali a takový jako na to jsme měli teda jednoho pana učitele. Ten byl na to expert, tam nám chodila jedna dívčina a ta teda byla co se týče chování, tak to byla hrůza, teda katastrofa a ten pan učitel byl takový aktivista, on byl celkem nový totiž, takže ten nám při každém zapomenutém úkolu, který ona měla napsaný a pouze ho akorát nechtěla ukázat, tak nám vyvolával, vyvolával panu zástupci, vyvolával paní ředitelce, co to je za hrůzu jo a vůbec jako by nedokázal pochopit, že prostě my za to nemůžeme, že to už je prostě v hlavě toho dítěte. Když prostě nechce, tak nechce jo, bohužel. Ale jinak máme teda vztahy s paní učitelkama suprový.