

# Hodnocení chování dětí v dětském domově

Bc. Kateřina Ludvová

---

Diplomová práce  
2009



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií  
Ústav pedagogických věd  
akademický rok: 2008/2009

## **ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE**

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Kateřina LUDVOVÁ**  
Studijní program: **N 7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**  
  
Téma práce: **System hodnocení chování dětí v dětském domově**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování teoretických východisek pro empirickou část práce.**  
**Charakteristika projektu výzkumu.**  
**Kvalitativní výzkum pomocí rozhovorů s respondenty.**  
**Zpracování, vyhodnocení a interpretace výsledků výzkumu.**

Rozsah práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

**MATĚJČEK, Z.** Po dobrém, nebo po zlém?. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-486-9.

**ČAPEK, R.** Odměny a tresty ve školní praxi. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1718-0.

**SLAVÍK, J.** Hodnocení v současné škole. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.

**ROGGE, J.U.** Děti potřebují hranice. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-088-X.

**VÁGNEROVÁ, M.** Vývojová psychologie I. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

Vedoucí diplomové práce:

**PhDr. Ivana Marášková**  
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

**17. února 2009**

Termín odevzdání diplomové práce:

**15. května 2009**

Ve Zlíně dne 17. února 2009



prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.  
*děkan*

L.S.

Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.  
*vedoucí katedry*

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ/DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Ve Zlíně .....

.....

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 nahlédnutí veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

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

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

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

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

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

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

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

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

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zabývá systémem hodnocení dětí v dětských domovech. Teoretická část popisuje dětské domovy, vývoj morálního chování v jednotlivých etapách dětství a systém odměn a trestů. Praktická část je zaměřena na zjišťování postojů vychovatelů v dětském domově na současný systém hodnocení dětí v dětském domově.

Klíčová slova:

dětský domov, morální vývoj dítěte, hodnocení dětí (odměny a tresty), problémové chování u dětí v dětském domově.

## **ABSTRACT**

The master thesis is concerned with system of valuation of children in creches. The theoretical part describes the creches, an evolution of moral behaviour in periods of childhood and the system of bonuses and punishments. The practical part is localized on postures of pedagogs in the creche on present system of valuation of children in creche.

Keywords:

creche, evolution of moral behaviour, valuation of children (bonuses and punishments), problematic behaviour of children in the creche.

Poděkování:

**Děkuji paní PhDr. Ivaně Maráškové za odborné vedení, konzultace, pomoc, vstřícnost a ochotu při zpracování mé bakalářské práce.**

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
<b>1 DĚTSKÉ DOMOVY</b> .....	<b>12</b>
1.1 VÝVOJ DĚTSKÝCH DOMOVŮ V ČESKÉ REPUBLICE .....	12
1.2 ÚLOHA DĚTSKÝCH DOMOVŮ .....	14
1.3 CHARAKTERISTIKA DĚTSKÉHO DOMOVA .....	15
1.3.1 Co je domov .....	15
1.3.2 Dětský domov jako domov? .....	16
1.3.3 Organizace dětského domova rodinného typu .....	17
1.3.4 Srovnání dětského domova internátního typu a rodinného typu .....	19
<b>2 VÝVOJ MORÁLNÍHO CHOVÁNÍ DÍTĚTE</b> .....	<b>20</b>
2.1 NOVOROZENECKÉ A KOJENECKÉ STADIUM .....	21
2.2 BATOLECÍ STADIUM.....	22
2.3 PŘEDŠKOLNÍ VĚK.....	22
2.4 ŠKOLNÍ VĚK.....	24
2.5 DOSPÍVÁNÍ .....	26
<b>3 SYSTÉM HODNOCENÍ V DĚTSKÉM DOMOVĚ</b> .....	<b>27</b>
3.1 SYSTÉM ODMĚN A TRESTŮ .....	28
3.2 ODMĚNA .....	29
3.2.1 Druhy odměn .....	30
3.3 TREST.....	31
3.3.1 Druhy trestů .....	33
3.4 PRAVIDLA PRO UDĚLOVÁNÍ ODMĚN A TRESTŮ .....	35
3.5 NEJČASTĚJŠÍ PROBLÉMY V CHOVÁNÍ DĚTÍ V DĚTSKÉM DOMOVĚ.....	37
3.6 VÝCHOVNÁ OPATŘENÍ V ZAŘÍZENÍCH PRO VÝKON ÚSTAVNÍ PÉČE.....	41
3.7 SYSTÉM HODNOCENÍ DĚTÍ V DĚTSKÉM DOMOVĚ LIPTÁL .....	42
3.8 BEHAVIORÁLNÍ TERAPIE, KTERÉ SE VYUŽÍVAJÍ PŘI NÁPRAVĚ CHOVÁNÍ .....	43
Selektivní zpevnování .....	43
Modelování.....	44
Hraní rolí .....	44
Sebeřízení .....	44
Kognitivně-behaviorální změna chování.....	45
Metoda smlouvy .....	45
Vyhasínání .....	45
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>46</b>
<b>4 ZJIŠŤOVÁNÍ NÁZORŮ VYCHOVATELŮ NA SYSTÉM HODNOCENÍ DĚTÍ V DĚTSKÉM DOMOVĚ</b> .....	<b>47</b>



4.1	VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO CÍLE A PROBLÉMU A STANOVENÍ VÝZKUMNÉ METODY .....	47
	VÝZKUMNÝ CÍL: .....	47
4.2	ZPRACOVÁNÍ A VYHODNOCENÍ VÝZKUMU .....	48
4.3	SHRnutí VÝZKUMNÉ ČÁSTI .....	65
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>67</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>68</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK .....</b>	<b>70</b>

## ÚVOD

Jako denní vychovatelka se téměř denně setkávám jak s výchovnými problémy dětí, tak i s chováním, které je naopak potřeba odměnit, avšak postupem času jsem si začala uvědomovat, že především systém negativního hodnocení dětí je velmi nedostačující a neúčinný, protože z trestů, které máme jako vychovatelé k dispozici, si děti nic nedělají a nepředstavují pro ně žádné poučení, na jehož základě by se podobným problémům v budoucnu vyvarovaly. Z tohoto důvodu jsem svou diplomovou práci zaměřila tímto směrem a rozhodla jsem se touto problematikou podrobněji a hlouběji zabývat.

Ne každé dítě má to štěstí mít svou rodinu, ať už je důvod jakýkoli. Tehdy se objevuje jako záchranný kruh dětský domov. I když má výchova dětí v dětském domově spoustu nedostatků, je to zatím jediný způsob, jak se postarat o děti, které nemají svou rodinu. Avšak většina dětí, i když vědí, že rodina se o ně starat nemůže nebo nechce, nevnímá svůj pobyt v dětském domově jako nutnost, aby o ně bylo postaráno někým jiným než rodiči, ale spíše jako „zlo“, a proto se podle toho také chovají. Neustálé výchovné problémy jsou toho důkazem. Nám vychovatelům nezbývá nic jiného než se snažit jejich chování a nastavený hodnotový a morální systém změnit k lepšímu, a to především naším výchovným působením a také pomocí hodnotícího systému, který máme v současnosti k dispozici.

Cílem mé diplomové práce je hlouběji proniknout do problematiky morálního vývoje dítěte a také do problematiky hodnocení dětí a zjistit, jaký názor mají na současný hodnotící systém vychovatelé v dětském domově.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 DĚTSKÉ DOMOVY

Dětské domovy mají v síti školských zařízení pro ústavní a ochrannou výchovu specifické postavení. Jejich úkolem je zajistit všestrannou výchovnou, sociální a materiální péči dětem a mládeži postrádající z nejrůznějších příčin vlastní pozitivní rodinné prostředí. U těchto dětí není problémem porucha chování, ale selhávání rodičů při plnění jejich povinností.

### 1.1 Vývoj dětských domovů v České republice

*„Dětské domovy nejsou v naší společnosti institucí novou. Již školský zákon z roku 1869 pamatoval na zřizování ústavů pro děti vyžadující veřejnou péči a tyto ústavy přenechal zákonodárství zemskému.“* (Bušková, Musil, 1970, s.6)

Byly u nás budovány dávno před první světovou válkou i po ní. Měnila se však jejich organizační struktura, formy hmotného zajištění i obsah činnosti.

Za první předchůdce dnešních dětských domovů můžeme pokládat dřívější sirotčince a útulky, které byly budovány na ryze charitativním základě již koncem minulého století. Jejich zakladatelé a vydržovatelé byli zpočátku filantropicky cítící, hospodářsky dostatečně silní jedinci, zpravidla šlechtici nebo církve. Ústavy poskytovaly dětem nejnutnější zaopatření. Převládala náboženská výchova, děti pracovaly ve prospěch ústavu, školní výuce nebyla věnována dostatečná péče.

Na přelomu století vstoupil mezi zakladatele a vydržovatele těchto zařízení veřejný prvek. Vznikaly sirotčince a útulky zakládané a vydržované obcemi. Neměly být již zařízeními vysloveně charitativními, ale přesto se nijak podstatně neodlišovaly od charitativních útulků soukromých a církevních, a velmi často ani nedosáhly jejich úrovně. Přes zemská ustanovení nařizující zemím, okresům a obcím tyto ústavy budovat, byl jejich počet naprosto nedostatečný a nestačil zaopatřit ani ty nejnutnější případy. (Švancar, Buriánová, 1988)

Dalším činitelem, který zakládal a udržoval zařízení tohoto typu, byly charitativní spolky. Spolkové ústavy vznikaly z obdobných principů jako ústavy soukromé a obecní, postupně

však dostávaly stále víc ráz institucí veřejných a přejímaly péči o osiřelé děti neomezeně. (Švancar, Buriánová, 1988)

Okresní péče o mládež začaly postupně a soustavně budovat síť okresních dětských domovů na pokrokovější základně, než byly staré sirotčince, což měl vyjadřovat také nový název – dětské domovy. Dětské domovy v tomto období byly budovány jako malé ústavy rodinného typu pro 15 – 25 dětí, v nichž si pěstounka-správkyně měla počínat jako matka těchto dětí. Život v nich v podstatě odpovídal situaci velké rodiny. Stinnou stránkou těchto zařízení byla nízká pedagogická kvalifikovanost personálu. Správkyní a současně vychovatelkou byla zpravidla tzv. pěstounka. Jen v několika málo dětských domovech byly pěstounky dvě. Pěstounky se připravovaly na svou funkci pouze praktickou instruktáží a hospitací v několika tzv. instruktážních dětských domovech, v nichž pracovaly zkušenější pěstounky-správkyně. Rozdílně bylo také vybavení a hospodaření jednotlivých domovů. Hospodaření bylo jen zčásti dotované státem, a tak byl provoz domova závislý na tom, kolik prostředků se podařilo získat různými dobročinnými akcemi, sbírkami a podniky. (Štejrle, 1955)

Dětské domovy v tomto období zůstávaly i přes všechnu snahu okresních péčí o mládež ústavy především zaopatřovacími, sociálními. To se projevilo také v tom, že byly ve správě ministerstva sociální péče.

Obrat v organizaci a pojetí péče o děti vyžadující z různých důvodů pomoc společnosti nastal až po druhé světové válce. Okresní péče o mládež jako poloveřejná instituce a jiné dobrovolné spolky byly zrušeny a jejich úkoly převzaly v roce 1949 národní výbory. Ústavní výchově, dosud závislé především na dobročinnosti, se tak dostalo pevného materiálního a právního zajištění. Dětské domovy přestaly být charitativními sociálními institucemi a staly se zařízeními výchovnými. Začleněním do školské soustavy získaly právní a organizační základnu pro další rozvoj. (Ludvík, 1958)

Jednu z nejpodstatnějších změn ve vývoji dětských domovů přineslo vydání ideového záměru ministerstva školství ČSR o koncepci dětských domovů v roce 1970, jehož postupná realizace byla umožněna vydáním organizačních směrnic pro dětské domovy, zvláštní výchovná a diagnostická zařízení. Zavádění nové koncepce dětských domovů souviselo s podstatným zkvalitněním materiálních, sociálních i personálních podmínek, což se příznivě odrazilo ve výsledcích výchovně vzdělávací práce. Úpravy v organizaci těchto

zařízení výrazně omezily časté a nežádoucí přesuny dětí a položily základy komplexní, systematické a všestranné péče o děti a mládež s nařízenou ústavní výchovou. (Švancar, Buriánová, 1988)

## 1.2 Úloha dětských domovů

Prostřednictvím dětských domovů zabezpečuje stát náhradní výchovnou péči všem nezletilým, jejichž situace takový druh společenské pomoci vyžaduje a kteří nemohli být osvojeni, umístěni v některé z forem pěstounské péče či předáni do péče jiných občanů než rodičů.

*„Posláním dětských domovů je vytvořit v podmínkách kolektivního výchovného zařízení takové prostředí, které by co nejúčinněji přispívalo k harmonickému vývoji osobnosti mladého jedince, poskytovalo mu dostatek intimity, jistoty, pocit pevného zázemí a současně dostatek podnětů a možností k rozvíjení a uspokojování jeho citových potřeb.“* (Švancar, Buriánová, 1988, s.160)

Rodina je základní jednotkou lidského společenství. Doposud se nepodařilo vytvořit optimálnější instituci, v níž by děti získávaly potřebné citové zázemí, návyky a schopnosti orientovat se v sociálních vztazích, než je dobře fungující rodina. I když mají dětské domovy snahu co nejvíce napodobit život v rodině, zůstává rodina přesto ideálem, kterou nic nenahradí.

Dětské domovy nesou morálně před celou společností stejnou odpovědnost za výchovu nezletilých, jakou za jiných okolností mají rodiče. Naše společnost usiluje o vytváření optimálních podmínek pro tuto společensky mimořádně náročnou činnost. Role, kterou dětské domovy v životě mladého jedince sehrávají, je komplikovaná skutečností, že v řadě případů nelze překlenout a zahladit životní zkušenosti, které si dítě z předchozího negativně působícího nebo nedostatečně podnětného prostředí přineslo. Je třeba také usilovat o odstranění nedostatků v jeho sociálním a osobnostním vývoji a citlivě dítě připravovat a vést k překonávání problémů plynoucích z jeho společensky výjimečného postavení. Někdy je nutno čelit i případným dalším negativním tendencím ze strany rodičů, neboť jejich rodičovská práva jsou v dnešní době omezena pouze tak, že rodič nesmí mít dítě ve vlastní péči. Jinak mu všechna rodičovská práva zůstávají.

Kritéria úspěšnosti ústavní výchovy nejsou jednoznačně stanovena. Posouzení výsledků náročného a dlouhodobého procesu výchovy v kolektivním zařízení není jednoduchou záležitostí. Nejpodstatnějším kritériem je totiž otázka, jak mladý člověk zúročí výsledky veškeré vynaložené péče a jak se dokáže zařadit do života společnosti, a to tak jednoduše zjistit nejde. (Švancar, Buriánová, 1988)

### 1.3 Charakteristika dětského domova

#### 1.3.1 Co je domov

Toto místo má v sobě zvláštní osobitou atmosféru, kterou nemá žádné jiné. Poskytuje nám soukromí, pomáhá nám oddělit se od cizího světa venku, odráží ve svém uspořádání naše nitro. Domov je psychologicky nabitě místo. Protože je nám tak blízké, příliš o jeho jednotlivých psychologických aspektech neuvažujeme. Prožíváme je.

O člověku se můžeme hodně dozvědět pozorováním místa, v němž přebývá. Prostředí, které kolem sebe člověk vytváří, je plné informací o osobnosti jeho obyvatele, o jeho hodnotách, o jeho životním stylu. Interakcionistické sociálně-psychologické teorie tvrdí, že si člověk vybírá a vytváří své sociální prostředí, aby mohl uplatnit a posílit své osobní dispozice, zvyky i obraz o sobě. (Maxihaf, 2008)

Obsah pojmu „domov“ zahrnuje minimálně čtyři vzájemně se prolínající, a přece rozdílné linie:

- První z nich se váže na domov jako na budovu, obytný prostor a prostor, který k této budově bezprostředně patří. Jde o technický aspekt prostředí, v němž člověk žije.
- Druhá se váže ke složení obyvatel. Domov tvoří rodiče, děti, sourozenci, někdy i další příbuzní žijící ve společné domácnosti. Ta může být málo početná i početná, jednogeneační i vícegenerační.
- Třetí v sobě zahrnuje širší sociální prostředí, kamarády, sousedy, školu, prostředí spojené s důležitými životními událostmi, kde „známe každý kámen“ a na „každém kroku“ potkáváme prostřednictvím vzpomínek svou minulost. Toto prostředí může být více i méně podnětné, normální i patologické.

- Ve čtvrté linii se odráží generační i genetická kontinuita života a v popředí stojí nejbližší vztahy rodičů a dětí. Jde o to, co:
  - v našem vědomí žije jako náš rodný (rodičovský) dům, co je spojeno s naším dětstvím a co jsme přijali jako rodinné kulturní dědictví;
  - spoluvytváříme v dospělosti s partnerem a svými dětmi jako domov. Čtvrtá linie je naplněna potřebou někam a někomu patřit. (Škoviera, 2007)

### 1.3.2 Dětský domov jako domov?

V první linii (viz výše), tedy na technické úrovni, nabízel dětský domov v minulosti prostorové řešení, které bylo vzdálené reálnému bydlení dětí z běžného prostředí. V optimálním domácím prostředí znalo kuchyň, dětský pokoj, obývací pokoj, ložnici rodičů, WC společné pro všechny členy domácnosti a koupelnu pro čtyři až pět členů domácnosti. V domácím prostředí s nižším standardem bydlení byl sice model trochu zredukovaný, ale stále zůstávalo v popředí psychologicky významné společné užívání všech prostor dětmi a rodiči.

V tradičním internátním modelu dětského domova se dítě setkává s ložnicemi pro děti, klubovnou, kolektivními sprchami a několika kabinkami WC. Vychovatelé mají vlastní WC, případně sprchu; mívají i svoji kancelář. Něco, co v běžné rodině nebývá. Takové řešení se dítěti nabízí jako technická i psychologická alternativa jeho domova.

Prostorové uspořádání domova spolu s filozofií výchovy (součástí takové filozofie je i míra intimity – blízkosti mezi vychovatelem a vychovávaným) determinují vytváření společenství dětí a dospělých. Je zřejmé, že internátní model, nezávisle na tom, zda jde o materiálně skromně, nebo nadstandardně vybavené zařízení, svým prostorovým řešením nepodněcuje blízkost vztahů mezi dítětem a vychovatelem.

Navzdory mnoha kladům mají i dětské domovy, které se snaží pro tzv. samostatné skupiny vytvářet prostředí vycházející z běžného domova, svá omezení. V panelovém nebo rodinném bytě můžeme vytvořit imitaci rodinného prostředí, ale bude v něm chybět ona důležitá „třináctá komnata“, kterou je ložnice rodičů.

Pokud jde o druhou z uvedených linií, personální obsazení, najdeme mezi dětským domovem a reálným domovem zásadní rozdíly. Reálný domov je totiž „místem mých lidí a mých věcí“. Ve společné domácnosti dětského domova mají sice některé děti sourozence,



ale především tam jsou přiděleny a více či méně kamarádsky spolu žijí. Místo jedinečné, osobní matky nebo otce mají skupinovou, službu konající „matku“. Ta s nimi navíc nežije, jen za nimi chodí do práce.

V třetí linii prožitkově spojené s širším prostředím, ve kterém dítě vyrůstá, může dětský domov nejvíce suplovat reálný domov dítěte. Jistě není jednoduché, když jedny spolužáky nahradí jiní, když staré kamarády vystřídají noví, ale takové věci zažívají běžně i jiné děti.

Ve čtvrté linii může dětský domov nabízet dvou- až třígenerační kontinuitu. Nemůže ale zabezpečit kontinuitu genetickou, zpravidla nezabezpečuje kontinuitu rodinných tradic ani rituálů a zejména romským dětem nezajistí ani kontinuitu etnickou. (Škoviera, 2007)

Uvažuje-li se o optimální formě náhradní výchovy v souvislosti s materiálním zabezpečením a obytným prostorem, ve kterém dítě žije, nabízí se ještě jedna vážná otázka. Dítě přichází do zařízení náhradní výchovy často z prostředí s nízkou sociální úrovní. Během pobytu v dětském domově se mnohdy setká s až nadstandardními materiálními podmínkami a když ze zařízení odejde, vrací se zpět do prostředí s nízkou životní úrovní. Jde v takovém případě o přípravu na reálný život? Velmi zjednodušené je odpovědět ne. Nepochybně zde určitá rizika jsou. Nejde o to, aby děti, které žijí v dětském domově, neměly porovnatelné životní podmínky, jaké mají děti z běžných rodin, ale zbytečně luxusní zabezpečení (bydlení, další péče – např. opakované rekreační pobyty v zahraničí) deformuje hodnotový žebříček těchto dětí. Materializuje jejich pohled na svět a posiluje jejich očekávání celoživotní podpory ze strany státu. (Škoviera, 2007)

### 1.3.3 Organizace dětského domova rodinného typu

*„Snahou takového typu dětského domova je vytvoření co neoptimálnějších podmínek pro zdravý vývoj dítěte tak, aby nutná náhrada ztraceného vlastního rodinného zázemí byla co neúčinnější.“* (Švancar, Buriánová, 1988, s.166)

Základní organizační jednotkou v dětském domově rodinného typu je rodinná buňka. Tato buňka je šesti až osmičlenná a tvoří ji kolektiv dětí, jehož způsob života i prostředí v dětském domově se podobají životu v rodině.

V rodinné buňce je věkově i pohlavně rozdílný kolektiv dětí a mládeže. Pečují o ně dva nebo tři stálí vychovatelé, kteří se podílejí na výchovném procesu a zajištění materiální péče.

Rodinná buňka v dětském domově hospodaří podle vlastního rozpočtu, který pro ni po dohodě s vychovatelem rodinné buňky sestavuje ředitel dětského domova. Na hospodaření se podílí mládež zařazená do rodinné buňky. Z výchovných důvodů se předpokládá její účast při veškerých činnostech jako je stravování, úklid, péče o šatstvo a prádlo, úprava interiéru, plánování zájmové, oddechové a poznávací činnosti apod. Není účelem, aby vychovatelka prala, vařila, šila, ale aby se děti s pomocí vychovatelky učily veškerým dovednostem a zručnostem potřebným pro sebeobsluhu a pro pozdější samostatný život. (Švancar, Buriánová, 1988)

Aktivní činnost, spoluúčast dítěte na materiálním zabezpečení buňky a na jejím hospodaření je jedním z významných a nenahraditelných výchovných momentů. Pouhým vysvětlováním nelze vypěstovat u dětí dobrý vztah k vlastnímu i společnému majetku, vytvářet společensky žádoucí postoj dětí k materiálním hodnotám.

Vykonávání domácích prací je společným úkolem celé buňky. Na dítě působí i celková atmosféra a příklad ostatních. Děti se přiměřeně podle svého věku a schopností učí hospodařit a pracovat jako v rodině. Výchovnou motivací pro mladší děti je i skutečnost, že vidí, jak pracuje vychovatelka-teta a starší děti – „sourozenci“. Rodinná buňka tedy vytváří určitou obdobu rodinných podmínek. Výsledky výchovné práce se z tohoto hlediska pozitivně projevují již v době pobytu dítěte v domově a jejich společenský význam vzrůstá po začlenění mladého člověka do samostatného života. (Švancar, Buriánová, 1988)

Kladem současné koncepce je skutečnost, že dětské domovy usilují o vytvoření co největšího prostoru pro respektování individuálních zájmů, o potlačení nadbytečného direktivního organizování a o dostatečné vlastní soukromí dítěte. Dostatek prostoru pro využití volného času však souvisí s dostatečně podnětným působením, aby se děti naučily rozvíjet své zájmy a záliby. Jsou jim umožněny i osobní kontakty se širším společenským prostředím, které přispívají k lepší integraci dítěte do společnosti. Dalším kladným bodem je i snaha co nejvíce přesouvat zájmovou činnost mimo dětský domov. Děti tak získávají nové osobní a sociální zkušenosti a zbavují se pocitu nejistoty a nedůvěry ve vlastní síly a schopnosti, s nímž zpravidla do domova přicházejí. To, že se děti zapojují do různých činností, obohacuje citový život dětí a rozšiřuje jejich sociální zkušenosti.

### 1.3.4 Srovnání dětského domova internátního typu a rodinného typu

Pokud porovnáváme domovy transformované na samostatné skupiny či tzv. rodinné buňky a dětské domovy internátního typu, na první pohled se jako vhodnější jeví domovy transformované. Jde-li o samu kvalitu bydlení, je postavení samostatných skupin téměř nezpochybnitelné.

Pokud k porovnávaným faktorům přidáme ještě standardní domácí prostředí a za kritérium zvolíme to, co se dá nazvat „pravdivostí“ prostředí – tu chápeme jako vztah mezi tím, co prostředí skutečně je, a tím, jak se navenek deklaruje –, vyznění ve prospěch domovů rodinného typu není až tak jednoznačné. Proč?

- Skutečný domov dítěte je domovem bez jakékoli potřeby to navenek deklarovat. Definuje jej emocionální i právní vztah rodičů a dítěte, dále je určován biologickou, kulturní i pobytovou kontinuitou – společným bydlištěm.
- Dětský domov internátního typu jasně deklaruje, že je náhradním řešením – jakýmisi berlemi. Poskytuje péči a výchovu, přitom však nevytváří iluzi skutečného domova.
- Dětský domov rodinného typu – navzdory tomu, že proklamuje náhradu skutečného domova, vytváří pouze iluzi reálného domova. (Škoviera, 2007)

V rodině vzniká rodinné společenství, v dětském domově internátního typu skupinové společenství, ale v dětském domově rodinného typu nevzniká žádná náhrada rodinného společenství. Místo ní se tu utváří bytové společenství. Právě přes tyto rozpory můžeme dětské domovy internátního typu vnímat jako pravdivější v tom, co deklarují a čím jsou, než dětské domovy definují samy sebe jako rodinné. (Škoviera, 2007, s. 115)

## 2 VÝVOJ MORÁLNÍHO CHOVÁNÍ DÍTĚTE

Klasifikací vývoje jedince a charakteristikou jednotlivých vývojových období z hlediska morálního chování a norem se zabýval např. J. Piaget a L. Kohlberg. Např. výzkumy Piageta vedly k rozpracování zejména stadií ve vývoji intelektu – vývoj řešení problémů probíhá:

- od vnější manipulace s předměty přes stádium hlasité řeči k řešení na úrovni vnitřní řeči;
- od konkrétního myšlení k abstraktnímu;
- od jednotlivých operací k vytváření jejich soustav;
- od řešení rozvinutého ke zkrácenému;
- od postupu s podrobnou vědomou kontrolou k automatizaci některých kroků. (Čáp, 1996)

J. Piaget poukázal na to, že morální vývoj jedince – tedy i vývoj jeho emocí, vztahu k lidem, sebekontroly, svědomí, charakteru – probíhá v zásadě jako vývoj intelektu, ve stádiích. Na něj navázal zejména Kohlberg, který rozlišil tři základní stadia morálního vývoje jedince, přičemž v každém stadiu rozeznává ještě dva oddělené typy:

1. **předkonvenční úroveň** – za základ hodnocení určitého jednání jsou přijímány konkrétní následky (potrestání nebo odměnění).

- *Typ I.* – Heteronomní stádium. Dítě je plně zaměřeno na poslechnutí či neposlechnutí dospělého a na následující odměnění či potrestání.
- *Typ II.* – Stádium naivního instrumentálního hedonismu. Dítě jedná konformně, ve shodě s určitými příkazy a zákazy, protože za to očekává určitou výhodu nebo předpokládá, že se vyhne nějaké nepříjemnosti.

2. **konvenční úroveň** – zde je důležité splnění sociálního očekávání.

- *Typ III.* – Morálka „hodného dítěte“. Dítě jedná tak, jak se od „hodného“ dítěte očekává – mravní jednání slouží k vytvoření nebo udržení dobrých vztahů, důraz je položen na soulad mezi lidmi.

- *Typ IV.* – Morálka svědomí a autority. Dítě jedná podle sociálních norem proto, aby předešlo kritice autoritativních osob, a tak současně předešlo pocitům viny, za něž by je odsuzovalo vlastní svědomí.
3. **postkonvenční úroveň** – rozhodování o tom, co je správné a co ne, co se má udělat nebo nemá dělat, je založeno na principech, které jedinec sám vědomě přijímá za své a o kterých předpokládá, že se na nich mohou dohodnout všichni lidé.
- *Typ V.* – Morálka jako forma určité společenské smlouvy. Dítě uznává, že práva jednotlivce i celého společenství mají být chráněna a respektována. Chová se tedy ve shodě se společenskými normami proto, aby si zachovalo uznání nezúčastněného pozorovatele, který jednání posuzuje z hlediska obecného dobra.
  - *Typ VI.* – Morálka vyplývající z univerzálních etických principů. Jedinec se chová shodně s normami proto, aby sám sebe nemusel odsuzovat. Obecné mravní principy platí pro všechny, tedy i pro něho a musí podle nich jednat. (Langmeier, Krejčířová, 1998)

Zde jsou podle Vágnerové (2005) stručně charakterizovaná jednotlivá vývojová stadia z hlediska utváření morálního uvažování a chování dítěte.

## 2.1 Novorozenecké a kojenecké stadium

Novorozenecké stadium trvá přibližně jeden měsíc. Je to doba, kdy se dítě adaptuje na nové prostředí. Pro novorozence představuje významný zdroj podnětů jeho matka.

Kojenecké stadium je obdobím prvního roku života. V tomto období je rozhodující stimulace – tzn. podnětnost prostředí, zejména pak vztah blízkých osob k dítěti.

Dítě, které není žádným člověkem citově akceptováno a pozitivně hodnoceno, pokud nemá pro nikoho osobní význam, nebude jej mít ani pro sebe, bude nejisté a dezorientované. Pro malé dítě je chování matky určující, dítě její názor přejímá, představuje pro něj základ sebehodnocení. Jestliže matka v této roli selhává, dítě nemůže získat potřebnou zkušenost, potvrzující jeho hodnotu nebo alespoň přijatelnost. Důsledkem bývá nejistota v oblasti sebehodnocení, takové děti mívají i v pozdějším věku nízkou sebedůvěru, pochybují o

sobě, cítí se méně hodnotné a nevýznamné, rozvíjejí se u nich různé, často sociálně rušivé obranné reakce. (Vágnerová, 2005)

## 2.2 Batolecí stádium

Pokud bychom vycházeli z Kohlbergova pojetí, je batole v předkonvenčním stadiu morálního vývoje. Dítě chápe, že musí rodiče poslouchat a jejich pravidla, ať jsou jakákoliv, respektovat. Motivací k žádoucímu jednání je očekávání odměny, strach z trestu působí jako prostředek eliminace nežádoucích projevů.

Informace o normách chování získává dítě na dvou úrovních:

1. **Pozorováním ostatních lidí**, jejichž projevy mohou mít nějaký řád. Pokud se určité situace opakují, dítě si může zobecnit, podle jakých pravidel se jejich chování řídí. Pozorované chování samozřejmě napodobuje a tak své zkušenosti v daných podmínkách uplatňuje.
2. Děti získávají informace o vhodném chování pomocí **verbálního sdělení**. Verbální komunikace umožňuje snadnější orientaci v základních pravidlech chování. Děti se tak nejen učí, jaká pravidla v jejich světě platí, ale i proč je dobré, aby tato pravidla platila.

Předpokladem pro osvojení norem chování je adekvátní výchovné působení rodičů. Dítě se nejprve musí dozvědět, co by mělo či nemělo dělat, pak se teprve může začít naučenými pravidly řídit. Pokud potřebnou zkušenost nezíská, žádoucí normy si neosvojí. (Vágnerová, 2005)

## 2.3 Předškolní věk

Prostředkem rozvoje a regulace dětského, především sociálního chování je jeho řízení přímými příkazy a zákazy, ale i nedirektivní napodobování jiných lidí.

Morální uvažování se rozvíjí v souladu s celkovým vývojem dítěte, závisí na dosažené úrovni rozvoje poznávacích procesů. Ovlivňuje způsob chápání norem, interpretace jejich významu i dětské chování. Autoritou určující pravidla chování jsou dospělí. Předškolní děti snáze přijímají pravidla, která jim prezentují uznávané autority. Přijmou jakékoliv normy,

o jejich kvalitě nejsou schopni zatím uvažovat. Dospělí jsou také garantem dodržování norem. Dítě ví, že ze své pozice musí poslouchat dospělého, že je mu podřízené. Pokud dítě nějaká pravidla překročí, snaží se situaci napravit, nebo alespoň vysvětlit přijatelným způsobem, který by je zbavoval viny. Jde o obrannou reakci, signalizující přijetí a podřízení normám, ale i určitý problém s jejich dodržováním, s ovládáním vlastního chování. (Vágnerová, 2005)

*„Dítě je k dodržování norem motivováno systémem odměn a trestů, tj. pozitivním a negativním hodnocením. V předškolním věku stále posuzuje dobré i špatné chování především z hlediska jeho důsledků pro sebe sama. Mladší předškolní dítě nejvíce zajímá, zda bude pochváleno či potrestáno.“* (Vágnerová, 2005, s. 221)

Jedinec si postupně vytváří normy chování na základě příkazů a zákazů udělovaných mocnými dospělými a které pak přijímá za své. Ty pak jeho individuální chování usměřňují do mezí určených společností. Chování jedince je však nejen omezováno hranicemi, v nichž se může pohybovat, je určováno i cíli, na jejichž dosažení je orientováno úsilí jedince. (Langmeier, Krejčířová, 1998)

Normy jsou důležité i pro rozvoj osobní identity, protože umožňují vymezit obsah žádoucího chování, jehož hodnota musí být opakovaně potvrzována pozitivními reakcemi osobně významných autorit. Potřeba seberealizace bývá v tomto věku uspokojována aktivitou, která je pozitivně hodnocena a jejímž prostřednictvím se může dítě prosadit. Pro dítě mají největší význam názory dospělých, jejich uznání slouží jako pozitivní zpětná vazba. Pocit ocenění, úspěšnosti posiluje dětskou sebeúctu a z ní vyplývající sebejistotu. Způsob uspokojování této potřeby se stává trvalejším rysem osobnosti, přesahující rámec předškolního věku. Stává se základem strategie spojené s uznáváním určitých hodnot. Jestliže v této oblasti neplatí žádná pravidla nebo nejsou respektována a podporována citově významnými lidmi, dítě je ve svém vývoji ochuzeno. Nemá možnost potvrdit svoji hodnotu prostřednictvím žádoucího chování.

Normy chování se dítě učí především ve své rodině. Jiné prostředí nemá v předškolním věku tak velký význam, protože nemá patřičnou emocionální váhu. Dítě si všímá, jak se lidé skutečně chovají, a zobecní si, jaké chování je běžné, patří k dané situaci a je považováno za žádoucí. Kromě toho také získává informace, jak by se lidé chovat měli či neměli, proč je určité chování nutné a jaké má důsledky.

Ke konci předškolního věku dosahují děti dalšího vývojového stupně, kterým je zvnitřnění základních norem a ztotožnění se s nimi. Projevuje se negativním prožíváním nežádoucího chování, pocity viny. Schopnost cítit vinu je významným vývojovým mezníkem, lze ji chápat jako počátek rozvoje autoregulačních mechanismů. Prožitek viny signalizuje, že dítě začíná akceptovat určitá pravidla jako bezvýhradně platná a samo pociťuje jejich porušení jako nepříjemné. (Vágnerová, 2005, s. 223)

## 2.4 Školní věk

Většina dětí ve věku 6 let ví, jaké jednání je správné nebo nesprávné. Avšak jejich morálka je rigidní, na počátku školní docházky jsou děti ještě většinou ve fázi předkonvenční morálky. Chápou normy jako jednoznačně dané, o jejich obsahu neuvažují, přejímají je takové, jaké jsou. Normy jsou dány autoritou, která je také garantem jejich respektování. Pro mladšího školáka je určujícím aspektem jakékoliv chování, které bude odměněno nebo potrestáno. Dítě se chce vyhnout trestu a získat odměnu. Kohlberg považoval za primární tendenci vyhnout se trestu, tj. preferenci takového chování, za něž dítě nebude sankcionováno.

Význam norem je závislý na vědomí důsledků, jaké by pro ně jejich respektování či nerespektování mělo. Z toho vyplývá i určité pojetí zodpovědnosti: důležité je viditelné, skutečné chování, resp. jeho výsledek, který může dospělý vidět, záměr zatím není příliš podstatný. Správné je to, co očekávají dospělí. (Vágnerová, 2005)

Vývoj morálního vědomí a jednání závisí především na celkovém vývoji dítěte. Podle Kohlbergovy teorie je morálka u dětí raného školního věku heteronomní, tj. určována druhými, příkazy a zákazy dospělých, zejména rodičů a později učitelů. Jednání vlastní i cizí je dítětem hodnoceno jako „dobré“, když je dovoleno nebo výslovně schvalováno rodiči a učiteli, naproti tomu je „zlé“, když je jimi zakazováno nebo trestáno. Mravní hodnocení je tu tedy ještě plně závislé na autoritě dospělého – on určuje, co je správné a co špatné, co je spravedlivé a co nespravedlivé. Brzy po začátku školního věku se však morálka dítěte stává autonomní v tom smyslu, že dítě uznává určité jednání za správné či nesprávné samo o sobě, bez ohledu na autoritu dospělého, na jeho názor a příkaz. Tak se



dítě stává v této důležité oblasti mravního hodnocení a jednání nezávislejší a vůči dospělým kritičtější. (Langmeier, Krejčířová, 1998)

V tomto období dochází k proměně názoru na potenciální odměnu. Konvenční morálka je zaměřena na dosažení pozitivního hodnocení, převažuje orientace na uznání, pochvalu či přijetí. Školák se chová požadovaným způsobem, aby se vyhnul negativnímu hodnocení, které by jej degradovalo a ohrožovalo jeho pozici ve skupině, resp. přijetí jinými lidmi, ale i jeho sebehodnocení. Děti chtějí být dobře hodnoceny, a proto musí brát v úvahu názory a postoje jiných lidí. Dokonce se dovedou vzdát vlastního uspokojení, pokud by s ním ostatní nesouhlasili nebo jim to mělo nějak ublížit. Školák bude dělat to, co po něm autority chtějí, a bude vyžadovat, aby jej za to ocenily.

Děti začínají diferencovat, za jakých okolností jsou s nimi rodiče a učitelé spokojeni, vědí, jak by se měly chovat, aby si udržely jejich přízeň a pozitivní hodnocení. Jejich motivace už není tak konkrétně situačně vázaná, není spojena jen s určitou odměnou nebo s trestem, ale je ovlivněna celkovým a trvalejším názorem určitého člověka. Dítě chce být pozitivně hodnoceno, a proto se chová tak, jak se od něj očekává.

Míra zvnitřnění různých norem chování postupně vzrůstá. Školák se s některými normami a hodnotami ztotožňuje, a proto se častěji chová v souladu s nimi i tehdy, když by mu za takový přestupek aktuálně nehrozil žádný trest. Pocit viny a nespokojenost se sebou samým působí jako vnitřní kontrola. Dítě, které uvažuje zralejším způsobem, si uvědomuje i možnost nápravy. Děti ve středním školním věku se dovedou, i když prozatím spíše výjimečně, řídit svědomím. Chování dítěte ovlivňuje nejenom potřeba pozitivního hodnocení, ale i potřeba pozitivního sebehodnocení (dítě má tendenci se chovat tak, aby v něm jeho jednání nevyvolávalo pocity viny, které by jej trápily).

Ke konci středního školního věku se objevují první signály změny postoje k autoritě. Vzrůstající význam vrstevníků jako normativní skupiny a jejich autority je ve středním školním věku signalizován změnou jejich chování. Pro děti začínají být významné normy dané vrstevnickou skupinou. (Vágnerová, 2005)

## 2.5 Dospívání

Podle Vágnerové (2005) zahrnuje dospívání období od 10. roku do 20. roku dítěte, přičemž se ještě dělí na ranou adolescenci neboli pubescenci (10 – 15 let) a pozdní adolescenci (15 – 20 let).

V období dospívání se morálka dítěte významným způsobem mění a mnohé děti se posouvají na postkonvenční úroveň. Dospívající vědomě přijímá základní normy a principy, které rozhodují o tom, co je či není správně a dobré. Morálka adolescenta je však většinou morálkou absolutní: přijaté morální normy platí podle něj pro všechny a za všech okolností, bez jakýchkoliv omezení. Dospívající má tendenci vnímat svět černo-bíle a odmítat možnost jakéhokoliv kompromisu. Proto jsou mladiství v tomto věku tak citliví na každý náznak nespravedlnosti. (Langmeier, Krejčířová, 1998)

Změna vztahu k normám probíhá paralelně s proměnou vztahu k autoritě, která je jejich nositelem a garantem. Názor autority už není přijímán jako kritérium správnosti určitého jednání. Dospívající se snaží odpoutat z této závislosti a vytvořit si vlastní názor na obecně platné hodnoty i normativní systém. Adolescenti si sami vybírají hodnoty a normy, k nimž chtějí být loajální. Už nejsou ochotni akceptovat jakákoliv pravidla jen proto, že je dospělí považují za důležité, ale mají tendenci s nimi polemizovat. Adolescenti jsou ochotni respektovat normy, o jejichž správnosti jsou přesvědčeni. Individuální přesvědčení, tj. vnitřní regulace, má nyní větší váhu než vnější tlak. (Vágnerová, 2005)

### 3 SYSTÉM HODNOCENÍ V DĚTSKÉM DOMOVĚ

*„Hodnocení je obecně vzato porovnávání „něčeho“ s „něčím“, při kterém rozlišujeme „lepší“ od „horšího“ a vybíráme „lepší“, nebo se snažíme najít cestu k nápravě či aspoň zlepšení „horšího“. Každá z vyjmenovaných dílčích aktivit – pozorování, rozlišování, výběr, zlepšování, náprava – může být zvláštním předmětem pedagogického zájmu.“* (Slavík, 1999, s. 15)

Při hodnocení porovnáváme objekt neboli předmět hodnocení, buď přímo s jiným srovnatelným objektem, anebo s nějakým ideálním vzorem či normou.

Kromě porovnávání a výběru patří k hodnocení ještě proces uspořádání. Při hodnocení nám totiž často nejde jenom o rozpoznání „nejlepšího“, ale kromě toho potřebujeme vědět, na kterém stupni hodnotového žebříčku se hodnocený objekt nachází. (Slavík, 1999)

Hodnocení v životě člověka a společnosti slouží různým cílům neboli plní různé funkce. Charakter hodnocení i jeho důsledky se liší podle toho, která funkce v hodnocení momentálně převládá. Kromě toho každá z funkcí hodnocení může mít podle okolností rozdílné dopady na psychiku dítěte. Proto by měl pedagog rozlišovat různé funkce hodnocení a v závislosti na nich upravit svůj hodnotící postup nebo předem zvolit určitou metodu hodnocení.

1. **motivační funkce:** Hodnocení v první řadě vede člověka k tomu, že něco přijímá nebo odmítá, k něčemu se naopak staví lhostejně. Motivační funkce souvisí především s emocionální – citovou – stránkou hodnocení a zasahuje do intimní osobní sféry. Bezprostředně se týká citů a prožitků člověka, který hodnotí nebo který je hodnocen, a proto s ní v pedagogické praxi není snadné zacházet. Ptáme se na ni osobní otázkou: Proč se ti to líbí/nelíbí?
2. **poznávací funkce:** Hodnocení také umožňuje, aby člověk pronikal k významu, smyslu a důležitosti toho, co jej ve světě obklopuje. Poznávací funkce souvisí především s intelektuální – rozumovou – stránkou hodnocení a týká se objektu hodnocení. Ptáme se na ni analytickou otázkou: Co se ti na tom líbí/nelíbí a s čím to souvisí?
3. **konativní funkce:** Hodnocení směřuje k aktivnímu působení na skutečnost, k jejím změnám v souladu s hodnotami, které člověk uznává. Souvisí především s lidskou vůlí

k činu. Na konativní funkci se ptáme otázkou po aktivitě. Odpověď závisí na tom, co mohu, co chci, co smím nebo co musím udělat, abych něco napravil, zlepšil nebo udržel na dosavadní úrovni. (Slavík, 1999)

Hodnocení je díky své konativní funkci nutným průvodcem činnosti. Zabezpečuje výběr nejvhodnější cesty, která má vést k uskutečnění hodnoty neboli k dosažení cíle. Proto je hodnocení podmínkou každého rozhodování o postupech a cílech činnosti.

Hodnocení je součástí tzv. zpětné vazby, která vede k nápravě (korekci) chybných (nepřijatelných nebo málo efektivních) výkonů a zabraňuje nakupení omylů. Z toho důvodu je kvalitní hodnocení předpokladem úspěšného průběhu a uspokojivých výsledků činnosti. (Slavík, 1999)

### 3.1 Systém odměn a trestů

Odměny a tresty regulují chování dětí a utvářejí prvky nové, na základě obecně přijímaných postulátů:

- odměna zvyšuje frekvenci chování, které k ní vede;
- když chování neposilujeme, jeho četnost se sníží, vyhasíná;
- pozorování vzoru vede k novému způsobu chování;
- námi navozená změna chování musí být v souladu s potřebami jedince;
- trest snižuje pravděpodobnost, že se dané chování bude opakovat.

Tresty a odměny ve výchově mají opodstatnění v úvaze, že žák v očekávání odměny zvýší výskyt odměňovaného chování a v očekávání trestu sníží výskyt trestaného chování. (Čapek, 2008)

*„Odměna je takové působení, spojené s chováním nebo jednáním jedince, které vyjadřuje pozitivní hodnocení a přináší vychovávanému radost a uspokojení některých jeho potřeb.“* (Čapek, 2008, s. 31)

*„Trest je takové působení, spojené s chováním nebo jednáním jedince, které vyjadřuje negativní hodnocení a přináší vychovávanému nelibost, frustraci nebo omezení některých jeho potřeb.“* (Čapek, 2008, s. 31)

*„Samozřejmě je mnohem příjemnější děti odměňovat než trestat. Pozitivní postoje ve výchově jsou vítanější než záporné, nejen pro děti, ale i pro vychovávající.“* (Elmanová, 1998, s. 61)

Trest může špatné chování jen zastavit – odměna ale buduje to správné. Jestliže vždycky přijde jen trest a nic víc, když dítě udělá něco nesprávného, naučí se sice něco nedělat, ale tím se ještě nenaučí dělat to, co je správné. Trest utlumuje. Teprve, když už víme, co je správné, může nás udržovat ve správných kolejích, zachce-li se nám z nich vybočit. Např. když dítě ví, že má chodit do školy, může trest nebo strach před trestem zastavit záškoláctví. Ale tím se nestane dítěti škola lákavější. Je třeba budovat z druhé strany, hledat, jak odstranit všechno, co dítě od školy odpuzuje, a jak zajistit všechno, co je může ke škole upoutat.

Když začneme mluvit o trestech, napadne nás obyčejně nějaký ten pohlavek, který jsme jako děti od rodičů občas dostali, nebo nějaké domácí vězení. Když myslíme na odměny, napadne nás třeba krabice bonbonů nebo kolo, které jsme dostali třeba za dobré vysvědčení. Obyčejně je to něco docela konkrétního, hmatatelného. Současně si také hned představíme kamaráda, kterému pohlavek už dávno nebyl žádným trestem, a jiného, který se bonbonů už tolik namlsal, další krabice už pro něj není žádnou odměnou. Co je trestem pro jednoho, nemusí být trestem pro druhého, naopak věci mohou dojít tak daleko, že trest se stane „odměnou“ nebo vyznamenáním. (Matějček, 1994)

## 3.2 Odměna

Princip pozitivního hodnocení je jedním z klíčových prvků moderního vzdělávání. Pozitivní hodnocení je takové, jehož prostřednictvím je dítě chváleno za jeho chování, výkon, provedené řešení. Jde o takové hodnocení, kdy je jeho výkon analyzován a posouzen jako dobrý, dokonalý, kdy je takovéto ocenění spojeno i s prožitkem úspěchu, s pocitem uspokojení.

Jelikož pozitivní hodnocení posiluje dané chování, měla by být podporována každá snaha dítěte o zlepšení a to i ta, která prozatím nemá žádné výsledky. Pozitivní korekce pomáhá dítěti nejen při plnění zadaných úkolů, ale i při složitějších procesech jako je adaptace v určitém prostředí a jeho socializace v sociální skupině. (Čapek, 2008)

Odměna může být pro dítě silnou motivací. Pohled vychovávajícího na odměnu však nemusí být vždy totožný s pohledem dítěte. Pokud chceme dítě odměnit, zkusme se vžít do jeho tužeb a přání.

Odměna má být tou pravou odměnou především v očích dítěte. Měla by přijít včas a odpovídat situaci. Odměnou nemusí být vždy materiální dárek, někdy je to i pochvala, jindy pohlazení nebo uznalý pohled či výlet nebo návštěva divadla. Pokud jsme dítěti slíbili např. za pěkné vysvědčení kolo či nějakou nákladnou hračku, měli bychom svůj slib dodržet. Sliby bychom měli vyslovovat v klidu a uváženě, abychom vždy byli schopni je plnit. Jinak nám děti brzy přestanou důvěřovat. Dítě totiž těžce nese jakékoliv křivdy a nespravedlnosti. (Elmanová, 1998)

*„Odměna není to, co jsme si jako odměnu vymysleli, ale co dítě jako odměnu přijímá. Onen příjemný, povznášející pocit uspokojení, který bychom si rádi co nejdéle podrželi a který bychom si rádi znovu zopakovali.“ (Matějček, 1994, s. 26)*

Nelze však chválit cokoliv a kdykoliv. Pochvaly mohou mít i negativní účinky, např. návyk na pochvalu. V takovém případě není pochvala motivačním prostředkem, ale stává se cílem. Opačným extrémem je zpochybňující pochvala. Takové chválení snižuje sebehodnocení dítěte a může působit ironicky. Odměna by neměla stavět příjemce do nepříznivé situace stejně jako trest nesmí drasticky snížit jeho sebehodnocení.

Je také potřeba, aby pochvala a přátelské podněty převažovaly nad negativními reakcemi. Je také důležité nepovažovat správné chování za samozřejmost, za něco, čemu není třeba věnovat pozornost, ale naopak zpevňovat vhodné návyky odměnou, souhlasem nebo jinou pozitivní reakcí. (Čapek, 2008)

### 3.2.1 Druhy odměn

Mezi odměny patří:

1. **pochvala:** Pochvala je jedním z nejúčinnějších a nejtypičtějších povzbuzovacích prostředků. Vyjádření pochvaly má obvykle větší účinnost, když je zcela neformální, než když se provádí moc slavnostně. To uvádí dítě často ve zmatek, stydí se a moc je to neláká, aby takový nepříjemný pocit prožilo znovu. (Matějček, 1994)

Aby pochválení splnilo svůj účel a vzbudilo pocit úspěchu a motivovalo k další činnosti,

je třeba dodržet určité zásady:

- četnost pochval – frekvence pochval by se měla postupně snižovat;
- intenzita pochval – adekvátně rozdělovat intenzitu pochval k hodnotě činů;
- spojení pochvaly s činem – pochvala by se neměla časově vzdalovat od chváleného skutku, neboť by mohlo dojít ke ztrátě souvislostí. (Čapek, 2008)

2. **práce za odměnu:** Práce má být spojována s libými prožitky, nejlépe s prožitky pospolitosti. Např. když rodina stojí před nějakou nepříjemnou prací, je důležité, aby se do ní pustili všichni. Pak se stane, že dítě v takové činnosti spatřuje jisté vyznamenání, ocenění svého přínosu k společnému snažení. Pak může vychovatel zacházet s prací jako s odměnou. (Matějček, 1994)

3. **poskytnutí něčeho milého:** Ocenění a odměnění správného chování má povzbudivý vliv na příští chování. Aby dítěti udělal nějaký dárek radost, musí po něčem takovém toužit. Musí v něm být napřed vzbuzena potřeba, která bude dárkem uspokojena. Odměna, která je dítěti vnucována a která mu osobně nic příjemného nepřináší, nemá výchovnou hodnotu. Naopak vychovatele v očích dítěte snižuje. Umět taktně a takticky vyhledávat takové drobné nebo i větší potřeby dítěte předpokládá dítě velmi dobře znát. Odměnou není to, co dítě dostává, ale to, co ono samo jako odměnu prožívá. Nejde tu jen o to, aby dítě něco dostalo. Odměnou mu docela dobře může být, když něco zajímavého uvidí, uslyší, pozná, když může něco zajímavého dělat. (Matějček, 1994)

4. úsměv, projev sympatie, projev kladného hodnocení nebo kladného emočního vztahu.

5. dárek věcný nebo peněžní.

6. umožnění činnosti nebo zážitků, po kterých dítě silně touží. (Čapek, 2008)

### 3.3 Trest

Trest, sankce, následky – ať se to nazývá jakkoliv, je to vždy nepříjemné. Trest je nejstarší, v širokých kruzích stále ještě nejoblíbenější, ale přesto nejméně účinný pedagogický prostředek. (Kopietzová, Sommer, 2000)

Trest zajisté není to, co jsme si jako trest pro dítě vymysleli, ale to, co dítě jako trest prožívá. Onen nepříjemný, tísnivý, zahanbující, ponižující pocit, kterého bychom se chtěli co nejdříve zbavit a kterému bychom se chtěli rozhodně pro příště vyhnout. (Matějček, 1994)

Za nejdůležitější zásady při udělování trestu je považováno:

- přesné vymezení pravidel;
- úměrnost trestu;
- stejná spravedlnost pro všechny;
- trest jako cesta k nápravě. (Čapek, 2008)

Trest má celkem tři funkce:

1. **napravit škodu:** Jsou určité situace, kdy náprava škody přispívá k vytváření pojmu spravedlnosti u dítěte a kdy ji nemůžeme jednoduše přejít. Tak je např. samozřejmé, že dítě uklidí to, co rozházelo, spraví, pokud to umí, co poškodilo, zaplatí ze svého kapesného, jestliže svévolně způsobilo nějakou škodu. (Matějček, 1994)
2. **zabránit opakovanému nesprávnému chování:** Pokud určité jednání pravidelně doprovází nepříjemný zážitek, dítě si dá pozor a takového jednání se napříště vyvaruje. Dnešní trest podmiňuje rozhodování v budoucnosti. Předpokládá to tedy, že dítě, které se dostalo do nějaké „svádivé“ situace, se na minulý trest pamatuje a že je s to pochopit, že dnešní situace je podobná té, v níž trest dostalo. Učí se minulou špatnou zkušeností. (Matějček, 1994)
3. **zbavit viníka pocitu viny:** Trest má i určitou úlohu léčebnou., na kterou bychom zvláště neměli zapomínat. Přestupek dítěte vyvolává pocit odcizení mezi ním a vychovatelem. Předpokládá to ovšem, že dítě si je svého přestupku vědomo a že prožívá svou vinu. Bez tohoto prožitku by byl trest pouhým aktem násilí – takto však zapadá do pojmu spravedlnosti a přináší nové usmíření mezi provinilým a tím, kdo tu zastupuje spravedlnost, tj. vychovatelem. Z hlediska duševní hygieny je často velmi důležité tento pocit viny z dítěte co nejrychleji sejmout. Odkládání trestu, i když třeba nakonec je odpuštěn, může být pro některé děti mnohem těžším zásahem než třeba přísné, ale okamžité potrestání. (Matějček, 1994)



Pokud se trestu nemůžeme vyhnout, netrestejme ve zlosti. Trest by měl přijít co nejdříve po provinění. Trestáme-li dítě, měl by v něm vzniknout pocit spravedlivě uděleného trestu. Rozhodně by nemělo mít pocit křivdy. Pokud by byl zážitek křivdy příliš silný, může si jej nést po celý život. Pokud se dítě provinilo a je si toho plně vědomo, skoro se na trest „těší“. Protože pak jako by se dusno provětralo, dochází k usmíření a odpuštění. Není dobré slibovat trest dávno dopředu, neodkládat jeho uskutečnění a nenatahovat dítě na skřípec. Pro dítě nervově labilní to není k vydržení a pro dítě silnější nervové konstituce dlouho odkládaný trest nemá skoro žádný účinek. Už ani neví, proč je trestáno a je mu to jedno.

Trest má jen tehdy účinek, jestliže je dítěti vyloženo, proč je trestáno. Jinak si můžeme trestání ušetřit, protože buď vyjde do ztracena, nebo vzbudilo v dítěti pocit křivdy. Hovoříme-li o trestání, nemyslí se samozřejmě jen tělesný trest. Jsou rodiny, kde za celé dětství nepadne rána, a jsou jiné, kde pohlavek a výprask jsou na denním pořádku. Dítě by také nemělo být trestáno prací. Ta naplňuje velkou část života dospělých a neměla by být strašákem a něčím nepříjemným. Ovšem v případě, že dítě způsobí z rozvernosti nějakou škodu, mělo by vše dát do pořádku a škodu zmenšit nebo nahradit. Dobrým slovem v takové situaci ovlivníme dítě lépe než zlostí a výpraskem – rozmluvou bychom ho měli přivést k tomu, aby své provinění neopakovalo. Dítě však ani na chvíli nesmí pochybovat, že i když je trestáno, nepřestali jsme ho milovat. (Elmanová, 1998)

Prvky trestání dle Roggeho (2007):

- trest způsobuje, že rodiče legitimují svou pedagogickou agresi;
- trest má ten následek, že se děti chtějí pomstít a vtahují rodiče do mocenského boje, na jehož konci není nic než zoufalství všech zúčastněných;
- trest vytváří v dětech pocity selhání a v rodičích pocity viny;
- trest většinou nedává dítěti možnost, aby pozitivně změnilo své rušivé chování;
- trest způsobuje, že změny v jednání dítěte jsou závislé na přítomnosti rodičů.

### 3.3.1 Druhy trestů

Mezi tresty patří:

1. **odepření něco milého:** Tento výchovný zákrok předpokládá tlumivý vliv nepříjemného zážitku z nesplněné touhy, z neuspokojené potřeby na nevhodné chování, k němuž by

mohlo dojít v budoucnosti. Dítě se po takovém trestu bude snažit upravit své chování tak, aby už podobnou nepříjemnost nezažilo. Odepřít něco milého je jedním z nejběžnějších trestů a jeho nejběžnější formou je tzv. domácí vězení.

2. **práce za trest:** Uložit dítěti nějakou práci za trest má výchovný smysl jen tehdy, jde-li o nápravu nějaké škody, kterou způsobilo. Je samozřejmé, že je po dítěti požadováno, aby dalo do pořádku věci, které rozházelo nebo poškodilo, pokud je to v jeho silách a v možnostech. Přitom však musí vychovatel dbát na to, aby úkoly nebyly trvale spojovány s nepříjemnými zážitky a aby byly úměrné tělesným i duševním možnostem dítěte. Práce jako taková by neměla být trestným prostředkem. Je to prostě životní nutnost a samozřejmost, něco, k čemu by dítě mělo mít pozitivní vztah. A tento vztah se v dítěti neprobudí tím, že je k práci nuceno a že je prací trestáno. Trest přináší nepříjemný prožitek ponížení, není tedy dobře, aby si dítě práci s takovým prožitkem spojovalo.
3. **kárání a výtky:** Výtky a pokárání patří k negativním výchovným prostředkům, které vedou k trpkému prožitku ponížení. Psychickým mechanismem, který tu má působit k nápravě, je lítost. Dítě pochopí rozpor mezi svým chováním a normami chování, které přijímá za své společenství. Pocítí jisté odcizení od těch, kdo jej mají rádi – odcizení, které si způsobilo svým nevhodným chováním. Předpokládá se, že dítě, které bude prožívat svou vinu, bude svého činu litovat, bude se za něj stydět, dá si pro příště pozor, aby si takovou nepříjemnost zase nepřivolalo.
4. **posměšky a zahanbení:** Tyto tresty často snášejí děti hůře než tresty tělesné. Je založen na velmi problematické předpokladu, který je možný vyjádřit asi takto: „Oni se mu budou smát, on se bude stydět – a napraví se.“ Ve skutečnosti však pocit zahanbení jen velmi zřídka vede k tomu, že by dítě upravilo své chování tak, aby se posměchu vyhnulo.
5. **tělesné tresty:** Tělesných trestů se užívá hodně často, ale jejich výchovný význam velký není. Měly by se nacházet na posledním místě v celé soustavě výchovných prostředků. Jde o tresty na té nejnižší úrovni, jsou jednoduchými a primitivními výchovnými zásahy. Dítě v kojeneckém a batolecím věku a také ještě ve věku předškolním přijímá hodně podnětů přímým tělesným kontaktem s okolím. Výchovné zásahy pomocí tělesných vjemů jsou dítěti v této době poměrně nejspozumitelnější. Je to období jednoduchých,

bezprostředně vnímatelných tělesných odměn ve formě přivinutí, pohlazení a polaskání. V tomto věku však bude na dítě platit také spíše „tělesný trest“ než domlouvání a přesvědčování o jeho špatném chování. Skrývá se zde sice nebezpečí přehánění, ale v tomto věku určitě není žádným pedagogickým přestupkem, když vychovatel dítětem trochu zatřepe, dá mu jednu na zadek nebo ho na chvíli pošle za dveře. Až dítě trochu zchladne, bude s ním daleko lepší dorozumění. Jsou situace, kdy je opravdu potřeba dát dítěti pocítit tělesnou převahu. Jde o to, aby vychovatel uměl dobře odhadnout, kdy je to třeba a kdy ne. Během předškolního a školního věku tělesný kontakt s okolím ztrácí na významu a tělesný trest přestává mít smysl. Ve středním a starším školním věku jsou jakékoliv tresty už celkově čím dál tím méně účinné, a co nepomohou budovat pochvaly a povzbudivé odměny, to už tresty rozhodně nenapraví – a už vůbec ne tresty tělesné. (Matějček, 1994)

### 3.4 Pravidla pro udělování odměn a trestů

Už bylo zmíněno, že hodnota výchovné odměny a trestu je pro každé dítě poněkud jiná v závislosti na jeho osobnosti a na situaci, v níž k výchovnému zásahu dochází. Přitom má ale každý vychovatel povědomí o tom, že mezi proviněním a trestem musí být určitá úměrnost, stejně jako mezi žádoucím chováním a odměnou. Na malé provinění patří malý trest, na velké velký. Tato představa pomáhá vychovateli vytvářet si vlastní soustavu výchovných prostředků. Zde je uveden přehled, jak by se mělo s výchovnými prostředky zacházet:

1. Výchovné odměny a tresty by měly být přiměřené osobnosti dítěte a jeho věku. Poněvadž osobnost dítěte za normálních okolností vyspívá s přibývajícím věkem, stává se věk dítěte ve výchově nad jiné významným činitelem. Obecně tady platí zásada, že s postupujícím věkem dítěte ztrácejí na účinnosti ty výchovné prostředky, které jsou vázány na nějaké tělesné pocity, ať už příjemné nebo nepříjemné. Zato nabývají na významu ty, které jsou více duševní povahy – ocenění, pochvala, projev spokojenosti jako odměna a výčitka, domluva, pokárání, projev nespokojenosti jako trest. Je třeba také pamatovat na to, že pokud chce vychovatel někomu udělat radost, nezáleží na tom, co mu dáváme, ale co to dává dítěti.

2. Výchovné prostředky, tresty a odměny, by měly být dítěti vždycky srozumitelné. Týká se to především trestu. Dítě nesmí být trestáno za nějakou tajemnou vinu, kterou nemůže pochopit, ale má si být vždy vědomo svého přestupku. Trest za neznámou vinu jej uvádí ve zmatek a napětí.
3. Soustava výchovných prostředků by měla být bohatá a členitá. V odměnách i trestech je nutno vyvarovat se stálého opakování jednoho a téhož postupu. Jestliže rodiče na každý prohřešek dítěte reagují stejně a nedovedou ani své projevy spokojenosti diferencovat a stupňovat, je celá výchova poznamenána touto jednoduchostí. Jestliže dítě už předem ví, že provede-li něco malého nebo velkého, včera jako dnes, vždycky přijde výprask nebo nekonečné kázání nebo bolestínský výstup, přestane za nějakou dobu tyto zákroky vnímat a přijme to jako neměnnou, osudem souzenou nutnost a podle svého temperamentu to bude buď trpně snášet, nebo bude hledět takovou nemilou přítež ze sebe co nejdříve setřást.
4. V odměnách ani v trestech se nemá přehánět. Jestliže vychovatel začne s příliš silnými odměnami nebo příliš silnými tresty, nemá možnost je dále stupňovat – těžko totiž může odměnit dítě, které už má všechno a po ničem netouží a naopak těžko lze trestat dítě, u něhož vychovatel přistoupil k trestu tělesnému. Pro dítě, které dostává příliš mnoho a příliš cenných dáreků, je pak obyčejný dárek jako odměna vlastně nepřiměřený – je pod jeho úrovní. Místo, aby bylo dítě výchovnou odměnou povzbuzováno, takovýmto přesycováním je o hodně ochuzováno – o radost z „obyčejných“ věcí, o možnost těšit se, toužit, usilovně si přát a najít v těchto silných pocitech odrazovou základnu pro mocné pracovní úsilí. Používání krajních výchovných prostředků vede mezi jiným k tomu, že si dítě vytváří jako reakci na ně krajní, nezdravé postoje. Příliš silné tresty vedou buď k útlumu, k pasivitě, apatii, nebo naopak ke vzdoru, vzpouře, k touze po pomstě (čím jsou děti starší, tím spíše dochází k druhé možnosti). Přehnané tresty a přehnané odměny nemohou dobře zapadnout do představy spravedlnosti, kterou si dítě postupem věku vytváří. Pak jsou ovšem dítětem přijímány jen jako projev převahy, násilí, msty, surovosti.
5. V používání odměn a trestů má být jistá důslednost. Nedůslednost uvádí dítě ve zmatek a vychovatele v jeho očích snižuje. Jestliže dítě je jednou za totéž trestáno a podruhé chváleno, těžko se mu rozhoduje, co má vlastně dělat. (Matějček, 1994)

### 3.5 Nejčastější problémy v chování dětí v dětském domově

Hodnocení může být pozitivní nebo negativní. Bohužel v dětských domovech převažuje spíše negativní hodnocení, které je důsledkem problémového chování dětí v DD.

Dětské chování je třeba posuzovat ve vztahu k věku a vývojové úrovni dítěte. Mnohé z projevů souvisejí s vývojově podmíněnými proměnami a postupně se samy upravují. Posoudit, zde jde o výchovný problém nebo nikoliv je velmi obtížné, vždy také musí být konkrétní chování posuzováno a hodnoceno objektivně. S posouzením a hodnocením chování také souvisí i způsob potrestání.

Mnozí lidé si myslí, že dítě v dětském domově má mnohem více výchovných problémů než jeho vrstevník z rodiny, ale je tomu opravdu tak? Z praxe mohu říct, že problémy v chování se u dětí v dětských domovech vyskytují přibližně ve stejné míře jako u dětí v rodinách, ať už je to pouhá neposlušnost, krádež či záškoláctví.

Zde jsou uvedena charakteristika jednotlivých druhů problémového chování, které se nejčastěji vyskytují u dětí v dětských domovech a které vyžadují výchovný zákrok:

#### **Dětská neposlušnost a nekázeň**

Jde o neplnění pokynů vychovávajících, nerespektování i opakovaných výzev nebo norem, prosazování vlastních záměrů, které jsou výchovně nežádoucí. Projevy nevhodného chování působí problém jednak dítěti samotnému (pocity nejistoty, úzkosti, napětí, strachu), ale i jeho okolí jako nevhodné reakce, které mají převážně obranný charakter. Dítě se brání pasivně únikem nebo aktivně agresí. Při nedostatečně citlivém přístupu k dítěti se reakce mohou zafixovat a stanou se naučenými.

Neposlušnost se může vyvinout v negativismus nebo ve vzdorovitost. Mnohé kázeňské problémy bývají zaviněny buď příliš tvrdým nebo příliš volným režimem, nedostatky v kázni bývají také důsledkem nedostatečné motivace dítěte nebo jeho nedostatečné zaměstnanosti. (Renotírová a Ludíková, 2006)

### Vzdorovitost

Je to forma chování, kterou lze charakterizovat jako odpor k výchovnému snažení a k autoritě vůbec. Jedinec svým zaujatým postojem protestuje proti povinnostem a dostává se tím do konfliktu, který řeší buď pasivní formou (únik do izolace), negativismem nebo aktivní formou (agresivitou od verbálního až k fyzickému napadení).

Nadměrné zákazy, příkazy a perfekcionistická výchova vyvolávají reaktivní chování, které vyúsťuje ve vzdorovitost, která je vnímána jako forma vystupňované neposlušnosti. (Renotiérová a Ludíková, 2006)

### Lež

Lhaní je vědomé a záměrné zkreslování skutečnosti za účelem ochránit se a vyhnout se povinnostem. Lhaní je způsob úniku z osobnostně nepříjemné situace, kterou dítě nedovede vyřešit jinak. Záměrem tohoto chování může být snaha ublížit jinému. Lež, pokud je často používána, může nabýt až antisociálního stupně poruchy chování a jako taková může být trestně stíhatelná. Existují různé varianty lhaní: bájeví lež, pravá lež, lež zaměřená na poškození jiné osoby...). Při hodnocení dětských lží je významná frekvence, dále výběr osob, kterým dítě lže, a specifičnost situací, ve kterých obyčejně lže. Důležitý je také účel, který dítě ke lhaní vedl. (Renotiérová a Ludíková, 2006)

*„Lhaní je ve skutečnosti způsob obranného mechanismu. Jedná se o únik z momentální, pro jedince nepříjemné situace. Ten ji nedokáže aktuálně řešit jiným způsobem. Pro pravou lež je charakteristický úmysl a vědomí nepravdivosti. Důležitá je tedy motivace, dále rovněž její důsledky. Ty mají význam z hlediska posouzení závažnosti lži.“* (Fischer, Škoda, 2008, s. 136)

Lež je jedním z častým problémů. Děti si často přikreslují situaci nebo si domýšlejí skutečnosti tak, aby se ospravedlnily a zodpovědnost za své činy takto přenesly na někoho jiného. Proto je velmi důležité každou informaci, kterou nám dítě sdělí, ověřit, zda to, co říká, je opravdu pravda.

## Útěk z DD

Útěky z DD jsou pravděpodobně nejčastějším problémem u dětí ve věku od 13 do 18 let. Velmi často si útěk plánují dopředu a čekají na vhodnou příležitost, často je však útěk impulzivní reakcí na podnět, kterým může být: nedovolená vycházka či jiná aktivita, následná hádka s vychovatelem, rozepře a konflikty s ostatními dětmi, vidina svobody a žádných povinností, touha si trochu „užít“ a vrátit se zpátky. Délka pobytu dítěte na útěku je různá. Často se stává, že ještě týž den, či do dvou nebo tří dnů se vrátí samo, často je také na útěku i měsíc nebo dokonce víc. Po návratu je dítě postihnuto výchovným opatřením, a to zákazem vycházek na určitou dobu.

## Záškoláctví

Záškoláctví je útěk ze školní výuky nebo nedostavení se do školy bez patřičné omluvy. Objevuje se v individuální i skupinové formě. Záškoláctví lze v některých případech charakterizovat jako komplex obranného chování únikového charakteru a jeho cílem je vyhnout se subjektivně neúnosné zátěži, kterou v tomto případě představuje škola. Takové jednání je signálem nějakého nevyřešeného problému, který dítě má. Záškoláctví nemusí být jen obranným mechanismem. Mnohdy je spíše projevem nerespektování příslušných sociálních norem. (Fischer, Škoda, 2008)

Záškoláctví je úmyslné zameškávání školního vyučování. Žák ze své vlastní vůle nechodí do školy. Jedná se tedy o formu útěku žáka ze školy. Vyskytuje se na školách již od první třídy a pokračuje s postupujícím věkem, zvláště v období prepuberty a puberty, kdy se počet zameškaných neomluvených hodin zvyšuje. Záškoláctví se dopouštějí jedinci, kteří neplní nebo nejsou schopni plnit školní povinnosti a dostávají se do stresujících situací (i ze strachu z potrestání rodiči). Patří sem i skupina dětí, které škola prostě nebaví. (Čapek, 2008)

U dětí v dětském domově se však záškoláctví příliš neobjevuje, v rámci různých opatření (např. pravidelná telefonická kontrola dítěte ve škole, častý kontakt s učiteli) je záškoláctví podchyceno hned v počátcích. Avšak záškoláctví je častým důvodem, proč se dítě ocitá v DD – rodiče na něj důsledně nedohlíží nebo jim chybí potřebná autorita, aby dítě jít do školy přiměli.

## Krádež

Krádeže jsou charakteristické záměrností jednání. O krádeži lze mluvit teprve tehdy, když je dítě na takovém stupni rozumové vyspělosti, kdy je schopno pochopit pojem vlastnictví a akceptovat normu chování, která vymezuje odlišný vztah k vlastním a cizím věcem.

*„Krádež lze vymezit jako porušení normy respektu k vlastnictví jiné osoby, omezení práv druhého člověka či společnosti. Je důležitá záměrnost tohoto jednání a důvody (motivace), které jedince ke krádeži vedly.“* (Fischer, Škoda, 2008, s. 137)

Krádeže se klasifikují do několika kategorií:

1. **dětské krádeže:** Bývají různé a jejich závažnost vyplývá z několika možných kritérií: místo krádeže, způsob krádeže, její cíle a frekvence.
2. **příležitostné krádeže:** Tyto krádeže jsou výsledkem impulzivní reakce dítěte. Děti na počátku školní docházky někdy impulzivně berou věci, které jsou pro ně atraktivní, aniž lze takové chování hodnotit jako krádež, protože tato reakce není záměrná.
3. **pravé krádeže:** Vyskytují se především až ve starším věku. Jejich prognóza je tím nepříznivější, čím dříve se objeví. Nejzávažnější jsou opakované krádeže v partě. Zloděj má podporu ostatních členů party a krádež ani nepovažuje za závažné porušení norem.

Cíle krádeže a motivace, která k jednání vedla, mohou být velmi variabilní a mohou signalizovat problémy, které dítě má. Pokud dítě krade pro sebe, snaží se získat něco, co nelze získat sociálně přijatelnějším způsobem. Pokud dítě krade pro druhé, není přiměřeně akceptováno a snaží se získat si pozornost vrstevníků. Pokud dítě krade pro partu, jsou krádeže výrazem snahy udržet si svou pozici v partě nebo na základě krádeže získat v partě členství. (Fischer, Škoda, 2008)

Krádeže nejsou až tak častým problémem dětí v DD. Samozřejmě se stane, že dítě občas něco ukradne, např. sladkosti v obchodě, kdy je potrestáno tak, že ukradenou věc musí donést do obchodu zpátky, přiznat se a omluvit se, což je dostatečná zkušenost, především pro menší děti, aby se příště krádežím vyhnuly. Časté jsou krádeže mezi dětmi navzájem, kdy jde především o krádeže oblečení nebo hygienických potřeb či elektroniky (žehličky na vlasy atd.). V tomto případě, pokud se ukradená věc nenajde, je velmi těžké někoho trestat, protože viník se většinou snaží věci co nejrychleji zbavit a zpeněžit nebo vyměnit např. za cigarety. Výjimečné jsou krádeže, které musí řešit i Policie ČR (např. vykradená chata



apod.) Tyto krádeže už jsou velmi vážným přestupkem a pokud má dítě více takových závažných přestupků, většinou jsou posílány do výchovných ústavů.

### **Kouření**

Velmi častým prohřeškem, ne výchovným problémem, je kouření v DD. Většina dětí jsou kuřáci, také klesá věk, v němž děti kouřit začínají. Často se stává, že už i 10letý chlapec kouří. I když by děti do 18 let kouřit neměly a nesmí, cigarety si seženou kdekoliv. Proto děti od 15 let mají povoleny tzv. „pětiminutovky“, kdy si mohou jít zakouřit, avšak musí být mimo areál DD. Avšak problémem je kouření v prostorách DD, kdy děti kouří večer nebo v noci na toaletách, ve sprchách nebo dokonce i na pokojích. Jako trest jim je uděleno výchovné opatření (sníženo kapesné o 1/3), avšak musí být přímo přistihnuto. Navíc výchovné opatření jim může být uděleno jednou za měsíc, tudíž je tento nešvar častým tématem debaty, jak kouření v prostorách DD eliminovat.

### **3.6 Výchovná opatření v zařízeních pro výkon ústavní péče**

Zákon č. 109/2002 Sb. o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních, stanovuje obecně platná tzv. opatření ve výchově, která jsou formou odměn a trestů. Vnitřní řád každého domova musí být v souladu s těmito opatřeními ve výchově a musí je respektovat.

Podle § 21 zákona č. 109/2002 Sb. je opatření ve výchově stanoveno takto:

(1) Za prokázané porušení povinností vymezených tímto zákonem může být dítěti

- a) odňata výhoda udělená podle odstavce 3,
- b) sníženo kapesné v rozsahu stanoveném tímto zákonem,
- c) omezeno nebo zakázáno trávení volného času mimo zařízení v rozsahu stanoveném vnitřním řádem,
- d) odňata možnost zúčastnit se činnosti nebo akce organizované zařízením nad rámec vnitřního řádu zařízení,
- e) odňata možnost účastnit se atraktivní činnosti či akce,

f) zakázány návštěvy, s výjimkou návštěv osob odpovědných za výchovu, osob blízkých a oprávněných zaměstnanců orgánů sociálně-právní ochrany dětí, a to na dobu nejdéle 30 dnů v období následujících 3 měsíců.

(2) Opatření podle odstavce 1 lze ukládat podmíněně se zkušební dobou až na 3 měsíce.

(3) Za příkladné úsilí a výsledky při plnění povinností nebo za příkladný čin může být dítěti

a) prominuto předchozí opatření podle odstavce 1,

b) udělena věcná nebo finanční odměna,

c) zvýšeno kapesné v rozsahu stanoveném tímto zákonem,

d) povolena mimořádná návštěva kulturního zařízení, mimořádná vycházka, mimořádná návštěva nebo přiznána jiná osobní výhoda.

(4) Opatření přijatá podle odstavců 1 až 3 jsou zaznamenávána do osobního spisu dítěte. Organizační podrobnosti upraví vnitřní řád.

S vnitřním řádem zařízení, s právy a povinnostmi, s organizací a režimem zařízení je dítě seznámeno při vstupním pohovoru, který zajistí zaměstnanec určený ředitelem.

### **3.7 Systém hodnocení dětí v Dětském domově Liptál**

V DD Liptál je celkem šest rodinných skupin. Každá rodinná skupina má stanovena podobná pravidla, která je třeba dodržovat a na jejichž sestavování se podíleli jak vychovatelé, tak děti z dané RS.

Pravidla chování (jsou jinak formulována, ale obsahují téměř totéž)

- dítě respektuje pokyny všech zaměstnanců zařízení, zejména pak svých vychovatelů;
- k dospělým osobám v zařízení se dítě chová slušně, pravidla slušného chování dodržuje i na akcích mimo zařízení;
- dítě dodržuje včasné návraty z vycházek;
- děti se navzájem respektují, neužívají mezi sebou vulgárních výrazů, vulgární výrazy neužívají ani před vychovatelem;
- dítě se stará o své osobní věci, udržuje je v čistotě a v pořádku;

- po příchodu ze školy na RS se dítě převleče ze školního oblečení;
- dítě pečuje o společné zařízení a vybavení DD;
- v prostorách zařízení je přísně zakázáno kouřit (jako trest je stanoveno snížení kapesného o 1/3).

Těmito pravidly se řídí chod všech RS, záleží na každé RS, jak si tato pravidla upraví, zda si tam něco přidají či uberou, vše záleží na potřebách a domluvě mezi dětmi a vychovateli. Avšak ze zkušenosti mohu říci, že tato pravidla nejsou dostačující. Především v nich chybí prostor pro kladné hodnocení, tato pravidla představují spíše seznam povinností, které dítě má. Není zde zdůrazněna odměna za hezké a vstřícné chování, je to spíše zaměřeno jen na negativní hodnocení. Podle mého názoru by se v DD lépe uplatnil např. „systém žetonů“ (nebo obdoba tohoto systému), který je jednou z technik, jak změnit chování dětí. Děti by měly mnohem větší motivaci chovat se lépe a mít méně výchovných problémů, když viděly konkrétní odměnu, která je za správné chování čeká. A také by byl tento systém postaven spíše na pozitivním hodnocení, což je určitě lepší než systém, který jen trestá negativa a pozitiva přechází jako samozřejmost.

### **3.8 Behaviorální terapie, které se využívají při nápravě chování**

Behaviorální terapie zahrnují řadu různých terapeutických metod založených na principech učení a podmiňování. Behaviorální terapeuti předpokládají, že maladaptivní chování představuje naučené způsoby zvládání stresu a že k nahrazení maladaptivních reakcí vhodnějšími způsoby chování lze použít určité techniky založené na experimentálních pracích o učení.

Zde jsou uvedeny příklady některých behaviorálních terapií, které bych určitě mohla využít při své práci v DD a které by mohly být účinnější než dosavadní metody, v nichž bohužel převládají spíše tresty a negativní hodnocení.

#### **Selektivní zpevňování**

Selektivní zpevňování neboli posilování specifických druhů cíleného chování, je založené na principech operantního podmiňování a je také osvědčenou metodou modifikace chování používanou zvláště u dětí. Posilování žádoucích reakcí může být doprovázeno vyhasínáním

reakcí nežádoucích. Selektivní zpevnování může probíhat např. pomocí tzv. *žetonového systému*, kdy jsou dítěti za správné chování udělovány žetony, které pak dítě může vyměnit za zvláštní výhody, kterých si dítě váží. (Atkinson, 2003)

*Pravidla žetonového systému*: stanovit čas a místo, kde systém platí; kolikrát se musí dané chování zopakovat, než je udělen žeton; počet žetonů, který se dá získat; popis odměn, které jsou k dispozici (a kolika žetonů se za ně platí); vysvětlení podmínek, za nichž lze žeton kvůli nevhodnému chování odebrat).

*Realizace*: systém zobrazit na jednoduché tabuli; pochválit děti za získaný žeton; nepouštět do debaty o podmínkách přidělování žetonů; zaznamenávat přidělené žetony; postupně prodlužovat dobu a místo, kdy bude systém platit a budou přidělovány žetony; postupně vynechávat přidělování žetonů, ale dál se soustředit na nehmotné odměny za správné chování. (Train, 2001)

### **Modelování**

Modelování je proces, kterým se jedinec učí určitým způsobům chování pozorováním a napodobováním druhých. Protože pozorování druhých lidí je základní způsob, jímž se lidé učí, může sledování osob, které předvádějí adaptivní chování, lidí s maladaptivními reakcemi naučit lepším strategiím zvládnání.

### **Hraní rolí**

Modelování se často kombinuje s hraním rolí. Dítě si s pomocí terapeuta zkouší adaptivnější způsoby chování.

### **Sebeřízení**

Sebeřízení zahrnuje monitorování neboli pozorování svého chování a používání různých technik – sebeodměňování, sebetrestání, ovládnutí podnětové situace, vyvolání neslučitelných reakcí – ke změně maladaptivního chování. Jedinec monitoruje své chování tím, že pečlivě zaznamenává druhy situací, které vyvolávají maladaptivní chování a druhy reakcí, které jsou s nimi neslučitelné. (Atkinson, 2003)

### **Kognitivně-behaviorální změna chování**

Cílem této metody je minimalizovat u dítěte pocit nejistoty a vybudovat schopnost vnitřního ovládnání myšlenek a činů.

*Metoda:* Dospělý předvádí v přítomnosti dítěte problematické chování tak, jak by mělo správně vypadat, a slovně ho doprovází. Vede dítě k tomu, aby to dělalo také tak, dokud nebude schopné vykonat úkol tiše a řídit se při tom pouze „vnitřní řečí“.

### **Metoda smlouvy**

Cílem je motivovat dítě k požadovanému chování a později toto chování začlenit do jeho repertoáru.

*Metoda:* S dítětem je třeba uzavřít dohodu, ve které bude přesně popsáno, jaké chování se od něho čeká a co se stane, když dohodnutého cíle dosáhne nebo nedosáhne.

*Podmínky:* Je třeba, aby dohoda vznikla na základě jednání s dítětem ochotným spolupracovat, nesmí být dospělým nařízena; je třeba se soustředit především na odměny, nikoliv na tresty; pro obě strany musí být dohoda pevná a závazná; úroveň cílového chování musí být dosažitelná.

### **Vyhasínání**

Cílem je odstranění nevhodného chování dítěte.

*Metoda:* Dospělý ignoruje nepřijatelné chování, a přitom podporuje to, co je správné.

*Podmínky:* dospělý musí vysvětlit ostatním dospělým, že mají takové chování také ignorovat; přehlížení musí být doprovázeno nenápadnou a důslednou podporou, kdykoliv se dítě zachová správně; nežádoucí chování se zpočátku může zhoršit, později vymizí; dítě se možná pokusí získat pozornost vytvořením nových typů nežádoucího chování. (Train, 2001)

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 ZJIŠŤOVÁNÍ NÁZORŮ VYCHOVATELŮ NA SYSTÉM HODNOCENÍ DĚTÍ V DĚTSKÉM DOMOVĚ

V následující části se zabývám praktickou částí své diplomové práce, vlastním empirickým výzkumem. Nejprve se věnuji popisu výzkumného cíle, výzkumných otázek a metod, výzkumného vzorku, pak následuje vyhodnocení výzkumu a celkové shrnutí. Výzkum byl realizován v časovém úseku od února do dubna 2009.

### 4.1 Vymezení výzkumného cíle a problému a stanovení výzkumné metody

#### **Výzkumný cíl:**

Výzkumným cílem bylo zmapovat systém hodnocení a jeho účinnost na chování dětí v DD Liptál, zjistit, zda:

- je tento systém hodnocení dostačující;
- v něm vychovatelé shledávají nedostatky; j
- jsou metody k potrestání dětí, které mají vychovatelé k dispozici, účinné;
- jsou děti dostatečně odměňovány a pozitivně motivovány.

Část výzkumu se také zaměřuje na srovnání hodnotícího systémem před 10 lety a nyní z důvodu zjištění rozdílů v těchto systémech, zda v minulosti byl systém hodnocení účinnější či nikoliv. Na základě získaných výsledků lze navrhované změny uplatnit v praxi a také lze vyvodit doporučení pro pracovníky.

#### **Vymezení zkoumaného problému:**

Jaké jsou názory vychovatelů v DD Liptál k současnému systému hodnocení dětí v DD? Jsou formy odměn a trestů stanovené v DD Liptál dostačující a účinné?

**Výzkumné metody:**

Pro svůj výzkum jsem zvolila výzkum kvalitativní, protože umožňuje proniknout hlouběji do zkoumané problematiky. K realizaci výzkumu jsem použila metodu řízeného rozhovoru, aby bylo zjištěno opravdu to, co bylo záměrem. Otázky do rozhovoru jsem vybírala v závislosti na tom, co jsem chtěla pomocí rozhovorů zjistit, zaměřila jsem se na současný systém hodnocení chování, na jeho klady a zápory, a na případné možnosti, jak tento systém změnit.

Rozhovor je velmi stará a často používaná metoda k zjišťování specifických a podrobných informací o osobních znalostech respondentů, o jejich hodnotových postojích a jejich preferencích pomocí otázek vhodných k řešení zvoleného výzkumného problému. Je založen na dobře strukturovaných dotazech. Tato vědecká metody se vyznačuje přísným dodržováním pravidel etického kodexu a zabezpečením podmínek pro taktní a důvěrnou komunikaci. (Maňák, 2005)

**Charakteristika výzkumného vzorku:**

Výzkumný vzorek byl vybírán záměrně v závislosti na stanoveném cíli výzkumu. Výzkumný vzorek tvoří 11 vychovatelů (z celkového počtu 15) z DD Liptál ve věku od 20 let do 55 let. Ve výzkumném vzorku jsou zahrnuti jak mladí vychovatelé, kteří teprve sbírají zkušenosti a v DD působí teprve krátce (0 – 2 roky praxe), tak starší vychovatelé ve věku 45 let a více, kteří už mají dlouholetou praxi nejen v tomto zařízení, ale i z předchozích zaměstnání a zkušenosti získali i výchovou svých dětí. Takový výběr byl proveden pro to, abych zjistila, zda jsou rozdíly mezi mladými a staršími vychovateli v pohledu na chování dětí a na hodnocení chování dětí.

**4.2 Zpracování a vyhodnocení výzkumu****Realizace výzkumu:**

Rozhovor s vychovateli byl s jejich souhlasem nahráván na mobilní telefon, poté přepsán do psané podoby. Při vyhodnocování je zachována anonymita všech vychovatelů, v textu budou použity zkratky V1 – V11. V zařízení pracují také dva muži, ti jsou uvedeni jak V1



a V2 z důvodu zjištění případných rozdílů mezi mužským a ženským pohledem na zkoumanou problematiku. Pak následují vychovatelky s krátkodobou praxí (V3 – V6 jsou vychovatelky ve věkovém rozmezí od 20 do 25 let) a pak jsou uvedeny vychovatelky s dlouholetými zkušenostmi (V6 – V11 jsou vychovatelky ve věkovém rozmezí od 40 do 55 let).

Vzhledem k tomu, že je výzkum vyhodnocován kvalitativně, jsou za každou kladenou otázkou shrnuty a zobecněny odpovědi vychovatelů a také citovány odpovědi vychovatelů, které mě něčím zaujaly, které se lišily od ostatních odpovědí. Za každou otázkou je také zpracována tabulka (pokud je tabulku možné zpracovat) pro lepší přehlednost a orientaci, v níž jsou uvedeny zobecněné odpovědi vychovatelů na jednotlivé otázky.

Otázky č. 1 – 5 jsou spíše úvodní, obecné a odlehčující a zjišťují délku působení v DD Liptál, motivace pro práci v tomto zařízení, další otázky už se zaměřují na hodnotící systém. Protože vím, že žádný speciální hodnotící systém v žádné RS nefunguje (bylo to zmíněno již výše), otázky tohoto typu jsem do rozhovorů ani nezahrnula.

### **Vyhodnocení výzkumu:**

#### **1. Jak dlouho již pracujete v tomto zařízení?**

V1: necelých 8 let; V2: 4 roky; V3: 5 měsíců; V4: 9 měsíců; V5: necelé 2 roky; V6: 6 let; V7: 6 let; V8: 4 roky; V9: necelé 2 roky; V10: 30 let; V11: 33 let.

<i>Doba působení v DD Liptál</i>	<i>Počet vychovatelů</i>
0 - 2 roky	4
2 - 5 let	2
5 - 10 let	3
nad 10 let	2

Z těchto odpovědí je patrné, že zde nepřevažují ani ti vychovatelé, kteří už mají léta praxe a zkušeností, ale ani ti mladí, kteří teprve nedávno nastoupili. Je to rovnoměrně rozloženo, což je podle mého názoru dobře, protože ti mladší mají k dětem blíže, chápou jejich potřeby a jejich chování lépe než ti starší a děti se jim snáze svěří se svými problémy,

avšak na druhou stranu ve starších vychovatelích mají opravdový vzor „rodiče“, protože mají více zkušeností a více toho zažili, tak jim často dokážou poradit a nasměrovat správným směrem.

## 2. Co bylo hlavním důvodem k tomu, abyste začal/a pracovat právě v takovém typu zařízení?

U 8 vychovatelů bylo hlavním důvodem, proč začít pracovat v tomto zaměstnání, to, že mohou pracovat s dětmi, mohou být nápomocní a potřební pro někoho, kdo je potřebuje. U 2 vychovatelů bylo hlavním motivem mít nějakou práci, protože byli bez zaměstnání, a 1 vychovatel toužil po změně zaměstnání. Myslím si však, že kdyby kdokoliv z vychovatelů neměl vztah k dětem, tak by tuto práci vykonávat nemohl.

<i>Důvod nástupu do DD</i>	<i>Počet vychovatelů</i>
vztah k dětem	8
nezaměstnanost	2
touha po změně zaměstnání	1

V1: „Hlavním důvodem byla práce v kolektivu, mezi dětmi, a především možnost výchovně působit na děti a mládež.“

V7: „Já myslím, že žádný hlavní důvod jsem ani neměla, když jsem sháněla zaměstnání, bylo zde volné místo, tak jsem si říkala, proč to nezkusit. Hlavním důvodem bylo mít nějakou práci.“

V8: „Toužila jsem po nějaké změně zaměstnání a možná i po změně životního stylu. Předtím jsem dlouhou dobu pracovala ve školní družině, avšak začala jsem cítit potřebu pomáhat dětem, které to potřebují více, tak jsem se rozhodla, že to zkusím tady.“

### 3. Jaké představy a ideály jste měl/a o této práci a také o dětech vyrůstajících v dětském domově ještě předtím, než jste do tohoto zařízení nastoupil/a?

Na tuto otázku jsem podobné odpovědi očekávala, především když jsem si vzpomněla na své představy a idealizovanou podobu tohoto zaměstnání. Zde je však vidět rozdíl mezi mužskými a ženskými odpověďmi. Oba vychovatelé – muži – měli realistické představy, nijak si tuto práci neidealizovali, přemýšleli spíše prakticky. Na rozdíl od vychovatelů byly představy vychovatelek značně idealizovány a zkresleny, všechny odpovídaly podobně v tom smyslu, že očekávaly vděčnost dětí za každé milé slůvko, za každou procházku, za každé pohlázení.

<i>Představy o práci v DD před nástupem</i>	<i>Počet vychovatelů</i>
děti budou "vděčné" za vše, co jim nabídnu	8
uplatnění praktických zkušeností	1
práci jsem si neidealizoval/a	2

V1: „S dětmi v DD jsem se setkával již dlouho před nástupem do tohoto povolání. Takže mohu tvrdit, že jsem si toto povolání nijak neidealizoval.“

V5: „Čekala jsem, že děti budou vděčné (to slovo „vděčné“ dej do uvozovek, zní to zvláště, ale víš, jak to myslím) za každé milé slovo, za každý výlet a akci, kterou jim naplánuji, že jim chybí láska, kterou postrádají od rodičů a kterou jim můžu nabídnout a kterou oni budou chtít přijímat.“

V6: „No, mé představy byly úplně jiné než teď (smích). Mé představy byly opravdu ideální, čekala jsem, že se vychovatelka věnuje jen dětem a ne uklízení, vaření, neustálému kontrolování. A nikdy jsem nevěřila, že děti dokážou být tak vypočítavé a zákeřné.“

#### 4. Jak se lišily vaše představy od reality? Byl to velký rozdíl?

Odovědi na tuto otázku se lze rozdělit do 3 kategorií: 1. představa dětí vyrůstající v chudobě x přehnanému materiálnímu zabezpečení, 2. práce s dětmi v DD představuje velkou psychickou zátěž na vychovatele, 3. nerespektování autority dospělých.

Lze také vidět rozdíl mezi odpověďmi vychovatelů a vychovatelek. Muži žádné zkruslené představy neměli, naopak u žen, protože prožívají situace s mnohem větší citovou angažovaností, vše mnohem intenzivněji vnímají, byly velmi často odpovědi typu „nebyly vděčné, ničeho si neváží...“. Avšak je třeba poukázat i na materiální zabezpečení těchto dětí. Mohu to jen potvrdit, že děti mají relativně všechno, na co si vzpomenou, v zimě jezdí na lyže, v létě k moři, na tři či čtyři tábory o letních prázdninách, téměř každý víkend je nějaká sportovní nebo kulturní akce. Samozřejmě, nebýt sponzorů, tak by si dětské domovy tolik akcí dovolit nemohly, ale občas přemýšlím nad tím, zda je opravdu potřeba investovat tolik peněz právě do dětských domovů, kde to děti berou jako samozřejmost a neváží si toho nebo raději dávat peníze jinam, kde jsou opravdu potřeba.

<i>Rozdíly mezi ideálem a realitou</i>	<i>Počet vychovatelů</i>
přehnané materiální zabezpečení	3
velká psychická zátěž na vychovatele	3
vulgarismy, nerespektování dospělých	3
vypočítavost a účelné jednání dětí	1

V3: „Co mě nejvíce zarazilo a co jsem nečekala, že by děti v DD mohly být tak materiálně zabezpečeny. Myslela jsem, že na financování dětských domovů nezbývá moc peněz, ale když jsem viděla, kolik mají děti oblečení, jak často jezdí na akce a rekreace, tak jsem byla hodně překvapená. Vím, že ta materiální stránka není všechno, ale takové materiální zabezpečení nemá každé dítě. Jen kdyby si toho aspoň trochu vážily...“

V8: „*Je toho trochu více, co mě zarazilo při nástupu do tohoto zařízení. Byla to nesamostatnost dětí, nejsou schopny se o sebe vůbec postarat a ani nejsou nijak připravovány na život mimo DD, je jim všechno servírováno až „pod nos“. Na co se pak zřizují dětské domovy rodinného typu, když fungují stále stejně jako dříve? Další, co mě překvapilo, byla malá nebo vlastně vůbec žádná sebekritika dětí, vidí se jako dokonalé a všichni kolem nich jsou ti špatní, kteří za všechno můžou. Dalším závažným problémem byla a také ještě je neúcta dětí k dospělým – vulgarismy, vyhrožování... Je to celkem zátěž na psychiku člověka, když si každé ráno před prací říká, kdo ví, co mě zase dnes čeká. A také důležitým poznáním bylo pro mě to, že děti umí vše se samozřejmostí přijímat, mám na mysli třeba dárky, rekreační pobyty, berou to jako běžnou věc, avšak sami neumí dávat nic, nemyslím materiální věci, ale spíše dát najevo radost, poděkovat a zamyslet se nad tím, že někdo musel obětovat čas a peníze na to, aby se ony mohly mít tak dobře, jak se mají...“*

V11: „*Když jsem před těmi dávnými lety (smích) nastoupila, tak mé představy relativně odpovídaly realitě. Avšak v dnešní době je kladen mnohem větší důraz na papírovou práci, také mi vadí, že si děti materiálně kupujeme, dostávají víc než potřebují, takové materiální zabezpečení spousta rodin nemá, avšak děti pak mohou vnímat realitu zkresleně a čekat, že to, co mají tady, budou mít i tehdy, když DD opustí.“*

##### **5. Bylo pro vás obtížné získat si na počátku působení v tomto zařízení autoritu u dětí?**

Odpovědi na tuto otázku jen potvrzují to, že stanovení hranic a určitých důsledků za chování je mnohem lepší a účinnější než čekat, co dítě udělá a pak jen trestat. Pro 5 vychovatelů bylo zpočátku těžké si autoritu získat, pokud nastupuje nový a především mladý vychovatel, tak děti vědí, že ještě nemá tolik zkušeností, tak na něj zkouší, co si může a co nemůže dovolit. Dalších 5 vychovatelů odpovědělo, že se získáním autority neměli potíže a získali si ji hned na začátku. Nejdůležitější asi je stanovit si meze a za ně děti nepustit.

<i>Získání autority u dětí</i>	<i>Počet vychovatelů</i>
bylo pro mě jednoduché	5
bylo pro mě složité	5
je třeba si ji stále získávat	1

V5: „Trvalo mi skoro rok, než jsem si autoritu u dětí získala, aspoň doufám. Chyba byla asi ve mně, kdy jsem jim zpočátku spoustu věcí dovolovala a pak už mě děti neposlouchaly a nerespektovaly. Avšak když jsem přitvrdila a stanovila hranice, co si mohou dovolit a co už ne, tak zpočátku jsem si sice vyslechla na svou adresu nadávky, ale po nějaké době začaly děti respektovat daná pravidla i mě.“

V7: „Nejdůležitější je asi stanovit si určité hranice, kam si děti pustit a těch se stále držet, nepovolit, aspoň tak jsem si autoritu získala já.“

V11: „Pro mě to těžké nebylo, je třeba být na ně zpočátku tvrdá, děti sice budou chvíli nadávat, ale zvyknou si, a pak už klidně může člověk cokoliv povolit, ale už ho budou brát.“

## **6. Myslíte si, že děti z dětského domova mají ve srovnání s dětmi vyrůstajícími v rodinách více výchovných problémů?**

Odpovědi na tuto otázku už nebyly tak jednoznačné jak u těch předešlých. 7 vychovatelů odpovědělo ve smyslu, že děti v domovech mají více výchovných problémů a že je to dáno buď výchovou a nebo prostředím, a 4 vychovatelé si myslí, že problémy u dětí v domově a v rodinách jsou přibližně v rovnováze a nezáleží ani tak na tom, zda jsou v domově nebo ne, jak spíše na povaze jednotlivých dětí.

<i>Výchovné problémy u dětí v DD</i>	<i>Počet vychovatelů</i>
je jich více než u dětí v rodinách	7
je jich méně než u dětí v rodinách	0
je to přibližně stejné	4

V1: *„Podle mě jsou děti z domova úplně stejné jako ostatní, chtějí si hrát, být veselé a možná si i trochu zablblnout, jen někdy nemají tu správnou příležitost. Samozřejmě že se v DD výchovné problémy vyskytují, ale je třeba spíše uvažovat nad tím, jak těmto problémům předejít...“*

V4: *„Myslím si, že poslední dobou už to je relativně vyrovnané, že už nemůžeme jednoznačně říct, že dítě z DD je více problémovější než dítě z rodiny, záleží to na jeho snaze a ochotě spolupracovat nebo nespolutracovat, a tak to chodí určitě i v rodinách.“*

V8: *„Asi ano. Dětem chybí ten vzor fungující rodiny, i když se jim tady snažíme vštípit to nejlepší, tak stejně v nás nikdy ten vzor rodičů neuvidí, i když neviděli své rodiče třeba deset let nebo na ně rodiče kašlou, tak stejně jsou pro ně pořád těmi ideálními rodiči a ať už dětem provedli cokoliv, tak se jich budou stále zastávat a nedají na ně dopustit. A často říkají, že budou jak rodiče – nebudou pracovat, však krádežemi se dá taky žít, i když budou spát pod mostem, tak to nevadí, však rodiče to taky vydrží... Pak je velmi složité dávat jim za příklad třeba sebe...“*

V10: *„Asi ano, což je dáno geneticky a taky prostředím, v němž vyrůstaly. Tyto děti mají totiž jen velmi málo vyvinutý smysl pro zodpovědnost, čestnost, dodržení slibu. Celkově mají špatně nastavený systém hodnot, proto pro ně lež, krádež a podvod většinou není nic špatného.“*

### 7. Co považujete za nejběžnější výchovné problémy u dětí v tomto domově?

Všichni vychovatelé do jednoho vidí velký problém v kouření nezletilých dětí. I když je mezi námi vychovateli stanoveno pravidlo, že kouřit mohou chodit jen děti, které už mají 15 let, tak kouří i mnohem mladší, což však uhlídat nejde, jak bylo řečeno, děti mají nárok na vycházku, takže zakázat ji nemůžeme a tam si klidně může zakouřit i 11letý kluk. 3 vychovatelé vidí za výchovný problém nerespektování autority dospělého a 2 vychovatelé považují za nejčastější problémy krádeže a útěky z DD.

<i>Nejběžnější výchovné problémy u dětí v DD</i>	<i>Počet vychovatelů</i>
kouření	6
neuznávání autorit	3
lhaní, krádeže, útěky z DD	2

V2: „Největší problém vidím asi v kouření, a i když to není až takový problém, je kouření častým důvodem k hádkám mezi dětmi a vychovateli, ke krádežím, k útěkům a k lhaní.“

V8: „Určitě zde patří lhaní, krádeže, vulgarita, kouření, sem tam se objevuje i sebepoškozování s cílem upoutat na sebe pozornost, dále je to náladovost, výbušnost, malá sebekontrola, lhostejnost a také chybí těmto dětem snaha něco v životě dosáhnout.“

V6: „Největším problémem je chování u těchto dětí, nerespektování pravidel, řádu, nerespektování autority. Pak také užívání drog (cigarety, marihuana, alkohol), agrese vůči dětem a občas i vůči dospělým, a také útěky z DD.“



### 8. Jaká výchovná opatření, kterými dítě můžete na základě jeho výchovného problému potrestat, jsou v tomto DD k dispozici?

10 vychovatelů odpovědělo totožně – jsou omezeni zákonem č. 109/2002, kterým se musí řídit, tudíž jako trest může být použito: snížení kapesného o 1/3, zákaz vycházek na určité časové období (dle závažnosti výchovného problému), zákaz účasti na atraktivní akci, která je pořádána domovem nebo kýmkoliv jiným. Pouze 1 vychovatel odpověděl, že výchovná opatření při svém působení v DD nepotřebuje, že na děti platí zvýšení hlasu, domluva, jiná mimika, výjimečně vyhubování.

<i>Výchovná opatření k potrestání dětí</i>	<i>Počet vychovatelů</i>
snížení kapesného, zákaz vycházky a zákaz účasti na akci DD	10
zvýšení hlasu, domluva, mimika, vyhubování	1

V1: „*Tak abych pravdu řekl, já tato opatření, která vycházejí ze zákona č. 109/2002, nevyužívám. Mně stačí, když jako projev nesouhlasu použiji např. jinou mimiku, pohrožení, zvýšení hlasu, domluvu, max. vyhubování, což je spíše takové předcházení problémům. Já osobně s dětmi problémy nemám, vycházíme spolu za dobře, takže k výchovným problémům, které bych musel nějak trestat, pokud mluvím za sebe, nedochází.*“

### 9. Jsou tato opatření, kterými můžete dítě potrestat, dostačující?

10 vychovatelů se opět shodlo na tom, že tato opatření a tresty jsou velmi nedostačující, také se shodli na tom, proč tomu tak je – na děti tyto tresty neplatí, nic si z nich nedělají. Je však zajímavé, že opět 1 vychovatel odpovídal téměř opačně než ostatní jeho kolegové, i podle této odpovědi lze poznat, že má u dětí opravdu autoritu, ne že by se bály v jeho

přítomnosti něco provést nebo mít nějaký problém, spíše jde o to, že děti vědí, že strýc jim důvěřuje a nechtějí ho zklamat, tak se raději problémům vyhýbají.

<i>Účinnost výchovných opatření</i>	<i>Počet vychovatelů</i>
jsou dostačující	1
nejsou vůbec dostačující	10

V1: „Ano, ve většině situací je shledávám jako dostačující, pokud už je musím použít.“

V3: „Nejsou, děti jsou si totiž velmi vědomy svých práv, která mají, a těmi se často ohrazují, avšak že mají nějaké povinnosti, to už je pro ně vedlejší.“

V7: „Neberou si z takových trestů žádné ponaučení, vědí, že se jim nic nestane a taky občas vědí, že když překročí své hranice, tak některé tety to nechají bez povšimnutí, jiné je za to potrestají. Ale to je jiná otázka, to už je otázka komunikace mezi námi vychovateli, která však taky někdy není stoprocentní.“

### **10. Jaké formy trestů by mohly působit účinněji než tyto současné?**

Podle mého názoru tato otázka trochu odhalila důvod, proč vlastně mají děti tolik problémů. Samozřejmě je to i v dětech, ale je to také v dospělých. 4 vychovatelé poukázali na to, že zde občas chybí spolupráce mezi kolegy navzájem, že „kámen úrazu“ je občas to, že co jeden vychovatel zakáže, druhý povolí. I když se každý měsíc dohodneme na určitých pravidlech, které musíme všichni stejně dodržovat, stejně se pak objeví někteří, kteří je poruší a pak ti, co se je snaží dodržovat, jsou podle dětí nejhorší a nejlepší jsou ti, kteří jim něco dovolili. Myslím si, že dokud nebude fungovat stoprocentní komunikace mezi námi dospělými, budou toho děti využívat a problémy se budou objevovat stále.

<i>Jiné formy potrestání dítěte</i>	<i>Počet vychovatelů</i>
odebrání celého kapesného, zákaz víkendových pobytů	2
lehký tělesný trest (např. pohlavek)	1
jiný hodnotící systém zaměřený na pozitivní hodnocení	1
důslednost dospělých	4
individuální přístup dle povahy dítěte	1
nic lepšího mě nenapadá	1

V3: „Nevím, jestli by nějaké formy byly lepší a účinnější, spíše jde o důslednost. Pokud dám dítěti zákaz vycházek, tak je třeba, aby to dodržovali všichni vychovatelé a ne že na druhý den půjde u kolegyně ven. Je třeba také komunikovat mezi sebou a vědět, že to, co řekne jedna teta, musí platit i u druhé. Bohužel se občas tak neděje, někteří vychovatelé se snaží dětem zalíbit a pak jim povolí něco, co mají zakázané.“

V7: „Kdybych mohla něco změnit, tak já bych na to šla tvrdě (smích). Zakázala bych dítěti třeba víkendový pobyt doma u rodičů nebo kdekoliv, kam občas jezdí. Myslím si, že spousta výchovných problémů se objevuje i díky tomu, že děti jezdí občas domů. Je jasné, že zakázat kontakt s rodiči jim nemůžeme, ale na co se pak tady třeba půl roku snažíme něco z dítěte udělat, když pak stačí jeden víkend v rodině a je to zase stejné? Na co je potom takové dítě v domově, když stejně se stýká s těmi, kdo na něj mají špatný vliv? Samozřejmě na to je zákon, který umožňuje rodičům si dítě brávat, ale pak to, že je dítě v domově a že na něj výchovně působíme, nemá žádný efekt.“

V8: „Nenapadá mě žádný jiný a účinnější trest, asi spíše záleží na opravdu přísném dodržování pravidel a těchto trestů a je potřeba, aby ti vychovatelé, kteří mají dítě na

*starost, byli jako jeden muž a stáli při sobě a jeden druhému před dětmi neshazoval autoritu tím, že jim povolí něco, co jiný zakázal.“*

### **11. Je v některých případech tělesný trest (např. pohlavek) účinnější než slovní domluva nebo zákaz? Proč?**

Na otázku ohledně tělesných trestů odpovědělo 8 vychovatelů, že by bylo vhodné, kdyby mohli občas i použít lehký tělesný trest, jako pohlavek či plácnutí po zadku nebo po ruce. 3 vychovatelé byli proti tělesným trestům, protože stejně nemají žádnou účinnost. Avšak ani jedna odpověď nevyzněla tak, že by vychovatelé přímo vyhledávali tělesné tresty, i když jejich odpovědi byli pro občasné užívání pohlavku nebo plácnutí, tak i při rozhovorech bylo vidět, že by nakonec váhali, kdyby měli ten pohlavek dát.

<i>Tělesný trest (např. pohlavek, plácnutí po zadku)</i>	<i>Počet vychovatelů</i>
ano	8
ne	3

V1: *„Tělesné tresty by podle mě měly být promyšlené, nikoliv impulzivní nebo prováděny v hněvu. Myslím si, že i bez tělesných trestů lze vychovat ukázněné děti.“*

V3: *„Sem tam by pohlavek vůbec nebyl na škodu, především u těch menších dětí. Protože domluva často nestačí a pokud dám malému prckovi po zadku, tak mu to podle mě prospěje víc než domlouvat mu, proč to a to dělat nesmí. U těch větších je to těžší, tam bych měla občas strach, že by mi to mohli vrátit.“*

V5: *„Ve výjimečných případech, kdy je dítě bez sebe a v transu, neví, co dělá nebo je nepřičetné, tak by možná silné zatřepání nebo proplesknutí po tvářích pomohlo, ale i když si říkám, že občas by byl pohlavek potřeba, asi bych ve finální fázi ten pohlavek dát nedokázala. Pokud se totiž nemá jednat v afektu, pozdější pohlavek by byl stejně zbytečný.“*

V7: *„Nevím, zda by byl tělesný trest účinnější, podle mého to vyjde asi nastejno, dítě sice dostane pohlavek, chvíli toho bude litovat, avšak pak stejně zapomene, proč to bylo.“*

Následující otázky byly kladeny 2 vychovatelkám, kteří v DD působí 10 let a více. Záměrem bylo zjistit rozdíly mezi systémem hodnocení v minulosti a v současnosti, zda některé metody byly účinnější nebo naopak je tento systém lepší.

### **12. Bylo v době před 10 a více lety také tolik výchovných problémů jako nyní?**

V10: *„Výchovné problémy byly také, ale odpovídaly tehdejší době. Děti neměly takové povědomí o svých právech, více respektovaly autoritu dospělých a také se při kontaktu s dospělým chovaly mnohem slušněji než dnes. Tehdy byly taky stanoveny přesné hranice, co se smí a co ne, na rozdíl od současnosti, kdy jednomu dítěti je něco povoleno a druhému ne, a to nemluvím jen o vychovatelích, ale i o vedení DD.“* V11: *„Řekla bych, že výchovné problémy byly ještě větší než nyní, ale děti si byly vědomy, že pokud udělají průšvih, musí následovat trest. Byly také ochotny přemýšlet o tom, že to, co provedly, je špatné.“*

Z těchto odpovědí lze vyčíst, že výchovné problémy nejsou až teď, kdy je ve společnosti lehce dostupný alkohol, cigarety a drogy, ale byly i dříve. Avšak velký rozdíl byl v tom, že to, co řekli vychovatelé, to platilo, že děti v dospělých opravdu tu autoritu viděly a respektovaly ho.

### **13. Jaké tresty jste měli k dispozici před těmi 10 a více lety?**

V10: *„Tehdy fungoval určitý systém, kdy se bodovalo chování, a na základě dosaženého (nebo naopak nedosaženého) počtu bodů se zakazovala televize, omezovaly se přídavky jídla, nebo se nedávaly sladkosti, což byl tehdy pro děti velký trest, a nebo jim bylo tak jako dnes snižováno kapesné, v té době velmi nízké.“* V11: *„I když se může zdát, že to bylo jako dnes, např. zákaz TV, nedostaly sladkosti, nejely na výlet, nedostaly kapesné, tak to mělo mnohem vyšší váhu. Děti nejezdily každý týden na výlety, takže pokud se někam mělo jet, tak si toho děti moc vážily, nebyly totiž přesycené a byly rády za každou příležitost, kdy z domova mohly „vypadnout“.*

Obě vychovatelky se shodly, že výchovná opatření nebyla dříve jiná než dnes, podle mého názoru je to spíše tím, že v dnešní době mají děti všeho dostatek, ničeho si neváží, tudíž ani výchovné opatření nemůže být účinné, když vědí, že když nepojedou na jednu akci, určitě se zúčastní nějaké jiné.

**14. Byly tresty v minulosti účinnější než nyní?**

V10: „Řekla bych, že tresty postihovaly děti v oblastech, které pro ně byly tehdy důležité, avšak nyní si toho už neváží.“ V11: „Pokud se v minulosti řeklo ne, děti věděly, že není úniku. Dnes však hledají únik u jiného vychovatele, většinou za pomoci lži. Taky se dříve věřilo dospělým a dětské výmysly se ignorovaly, avšak nyní se věří dětem více než vychovatelům a ty jsou si toho dobře vědomy, tak lžou a stejně nakonec dosáhnou toho, co chtěli.“

**15. Zavedli byste znovu nějaké výchovné metody, které se v minulosti osvědčily?**

V10: „Doba se podle mě natolik změnila, že tyto tresty by dnes působily v očích dětí směšně a ochránci lidských práv by se nejspíš bouřili. (smích).“ V11: „Myslím si, že tresty, teď mám na mysli třeba odepření sladkostí nebo jídla, které byly účinné kdysi, dnes by byly spíše k smíchu.“

Podle otázek č. 14 a 15 je vidět, že v minulosti stačily i takové tresty, které máme k dispozici i dnes, avšak jak se mění doba a s ní i děti, tak by se měly měnit i tresty a neměly by zůstat stále stejné. Je taky potřeba, což se u nás moc neděje, aby vedení stálo za svými vychovateli, aby se věřilo jim a ne aby se věřilo spíše dětem. A taky hraje velkou roli to, jaký respekt vyvolává u dětí vedení, nejen vychovatelé, protože když byly dříve děti pozvány za paní ředitelkou, staly se z nich hodné dětičky, jen aby nemusely k paní ředitelce, teď jí však klidně sprostě nadají a ještě se cítí jako hrdinové.

Následující otázky už byly opět kladeny všem vychovatelům.

**16. Děti by však měly být více hodnoceny pozitivně než negativně. Jaké možnosti máte k dispozici, kterými můžete dítě za vhodné chování odměnit?**

10 vychovatelů odpovídali podobně ve smyslu toho, že opět vycházejí z výchovných opatření, která jsou definována v zákoně č. 109/2002. Tudíž mezi odměny může patřit: mimořádné navýšení kapesného, mimořádná vycházka, prodloužená vycházka či kulturní akce v osobním volnu, účast na akci pořádané DD. Opět pouze 1 vychovatel vyjádřil jiný názor, že k ocenění dětí užívá pochvaly, úsměv nebo pohlazení.

<i>Výchovná opatření k odměnění dětí</i>	<i>Počet vychovatelů</i>
pochvala, povzbuzení, pohlazení	1
mimořádné navýšení kapesného, mimořádná vycházka, účast na atraktivní akci	10

V1: „*Pochvala, povzbuzení, souhlas, uznání, souhlasný úsměv, pohlazení...*“

### 17. Jsou formy odměňování dostačující?

V těchto odpovědích se vychovatelé rozcházel. 4 vychovatelé zastávají názor, že by bylo dobré je více motivovat finanční odměnou, 5 vychovatelů shledává systém odměn za dostačující a 2 vychovatelé vidí pro děti přínos spíše v nemateriálních odměnách, jako jsou pochvaly nebo nějaká činnost, po které touží. Myslím si, že kdyby byla finanční odměna jako motivace, tak by pak děti jednaly ještě účelněji než teď. Řekla bych, že ještě i v dnešní době touží po pochvalě a o uznání od dospělých, protože často se mi stává, že když zapomenu někoho za něco pochválit, tak si sám o pochvalu řekne pomocí otázek „Jsem šikovný? Zvládla jsem to?“ Takže i dnes je potřeba děti neustále chválit a vyzdvihovat jejich klady.

<i>Formy odměňování</i>	<i>Počet vychovatelů</i>
dostačující	5
nedostačující (zvýšit finanční odměny)	4
nedostačující (zvýšit frekvenci pochval)	2

V1: „Je dostačující, ale je třeba jich také využívat, odměn, a to především slovními, není nikdy dostatek.“

V5: „Tady asi záleží na každém vychovateli. Já osobně často používám slovní pochvalu. A nebo také když se s dítětem na něčem domluvíme, že když si splní určité povinnosti, může získat nějakou odměnu (většinou je to pobyt na internetu), tak to taky občas využívám při své práci. Jde asi především o přístup k dětem. Ale určitě by bylo obecně lepší, kdyby se děti více chválily a odměňovaly, ať už jen za každou maličkost, protože pak mají motivaci se chovat hezky. Jen trestáním se ničeho nedosáhne.“

V8: „Možná by mohlo být více finančního ohodnocení, protože to by je určitě motivovalo více než např. účast na nějaké akci. Za peníze si totiž mohou koupit samy, co chtějí, jako např. oblečení, něco z drogerie, dobít si kredit atd.“

### 18. Převažují při hodnocení dětí spíše odměny nebo spíše tresty?

Opět se výpovědi vychovatelů rozcházejí, každý to vnímá individuálně a odpovídal podle sebe, zda více trestá nebo odměňuje. Záleží na přístupu k dětem a na tom, kolik jsou schopni tolerovat a jak jsou schopni stanovit si určité hranice, které by měl jak vychovatel, tak i děti dodržovat. 4 vychovatelé mají pocit, že jsou děti spíše trestány, další 4 vychovatelé naopak odpověděli, že jsou děti více odměňovány a 3 vychovatelé vidí počet odměn a počet trestů v rovnováze.

Četnost odměn a četnost trestů	Počet vychovatelů
převažují tresty	4
převažují odměny	4
je to v rovnováze	3

V1: „Myslím si, že spíše převládají odměny, což je dobře.“

V2: „Podle mě více převažují tresty, je to určitě dáno velkým množstvím výchovných problémů a nedostatkem chování, které by bylo možno pochválit a odměnit.“



V3: „ Je to individuální, záleží to asi na chování dětí. Pokud jsou děti hodné, tak převládají odměny, pokud jsou od průšvihů k průšvihům, zákonitě musí převažovat tresty.“

V5: „Je to individuální, záleží na každé RS a jejich domluvě, na přístupu dětí a také vychovatelů. Přijde mi však, že bohužel děti více trestáme, což by být nemělo, mělo by převládat to pozitivní hodnocení. Aspoň já se snažím děti neustále chválit i za maličkosti.“

### **19. Mají současná výchovná opatření nějaký vliv na chování dětí? Pomáhají změnit chování alespoň pomocí odměn, když ne pomocí trestů?**

9 vychovatelů odpovídalo v tom smyslu, že současný systém výchovných opatření žádný vliv na změnu chování dětí nemá. Avšak 2 vychovatelé měli jiný názor, podle nich nejde ani tak o systém hodnocení, spíše o vzájemnou komunikaci mezi dětmi a dospělými, o ochotě dodržovat stanovená pravidla jak ze strany dětí, tak i ze strany dospělých.

V5: „Řekla bych, že výchovná opatření nějaký velký vliv na chování dětí nemají, u menších dětí možná ano, u těch větších je to problém. S těmi většími by bylo lepší společně si domluvit pravidla a taky odměny a sankce, aby věděli, že za své chování mají i oni svou zodpovědnost. Nejde vychovávat děti, kteří jsou téměř plnoletí, jde spíše o vzájemnou domluvu, vzájemný respekt a důvěru a umění vcítit se do těch dětí a porozumět jim.“

V10: „Myslím si, že výchovná opatření někdy účel splní, jindy ne, je to individuální podle povahy dětí. Negativní opatření mají vliv na hodnější děti, které je příliš nepotřebují a pokud k nim dojde, tak si vezmou poučení. Pozitivní hodnocení je naopak přijímáno jen okamžitě, kdy z toho mají děti nějaký prospěch nebo výhodu.“

### **4.3 Shrnutí výzkumné části**

Jak už bylo řečeno v úvodu výzkumné části, rozhovory s vychovateli v DD Liptál byly uskutečněny v časovém úseku od února do dubna 2009. Rozhovory probíhaly v poklidné náladě, vychovatelé byli, co se týká obětovaného času, velmi vstřícní a také ochotní na všechny otázky odpovídat. Myslím si, že i téma rozhovoru pro ně bylo zajímavé, protože s otázkou hodnocení dětí se setkávají denně, a je jen dobře, že vyjádřili svůj názor na tuto problematiku a také svou nespokojenost se současným systémem hodnocení.

Za pomoci rozhovorů vyplynuly na povrch pro mě důležité poznatky, které jsem už dříve nacházela, avšak až rozhovory mi je potvrdily. Téměř všichni vychovatelé se shodli na tom, že tento systém hodnocení je nedostačující, že výchovná opatření, které máme k dispozici, nejsou účinná a na děti neplatí. Především trestů za problémové chování by mělo být více, měly by být různorodější a účinnější. Avšak většina vychovatelů také potvrdila to, že najít opravdu účinný trest, kterým by se děti v DD poučily a své problémy v chování postupně odstraňovaly, není jednoduché.

Také jsem díky vychovatelům, kteří působí v DD Liptál již 30 let, zjistila rozdíly mezi hodnocením dětí před 10 či 15 lety a v současnosti. Celkem překvapivé pro mne bylo zjištění, že i v minulosti měly děti tolik výchovných problémů jako nyní, a dokonce ještě víc. Avšak tehdejší situace byla taková, že dospělí měli u dětí opravdový respekt a děti je opravdu braly jako autoritu a nedovolovaly si tolik, jako si dovolují dnes. I tresty byly v minulosti účinnější, především proto, že děti neměly žádný přepych a materiální zabezpečení a byly vděčné za každou sladkost nebo za nějaký výlet mimo dětský domov.

Co se týká otázky odměn, téměř všichni vychovatelé se shodli na tom, že možností, jak odměňovat děti, je dostatek, avšak by mohlo být více finančních odměn, které by děti motivovaly více než výlet nebo vycházka.

Vzhledem k tomu, že se jedná o malý výzkumný vzorek, nelze výzkum zobecňovat na širší populaci, avšak lze jej zobecnit na DD Liptál.

Kvalitativní výzkum klade vysoké nároky na výzkumníka zejména při činnostech, jakými jsou příprava výzkumu, sběr dat, dovednosti při kladení otázek, vedení rozhovoru a samotné vyhodnocení. S přihlédnutím k tomu, že kvalitativní výzkum zpracovávám poprvé je třeba na něj takto nahlížet, je možné, že se ve vyhodnocení objeví nedostatky, které by profesionální výzkumník neudělal. Přesto mohou být závěry práce inspirativní.

## ZÁVĚR

V mé diplomové práci jsem se zabývala problematikou současného systému hodnocení chování dětí v dětském domově. Na základě teoretické části jsem především získala vhled do problematiky hodnocení chování dětí. Zjistila jsem, jakých chyb je potřeba se při hodnocení vyvarovat, jak trestat a chválit dítě bez toho, aniž by se cítilo zahanbeno. V návaznosti na hodnotící systém chování v DD jsem získala informace také o behaviorálních terapiích, které jsou užívány, pokud je potřeba změnit či upevnit chování dítěte.

Svým kvalitativním výzkumem jsem se zaměřila na zjišťování názorů vychovatelů v DD Liptál na současný systém hodnocení chování dětí. Po vyhodnocení rozhovorů se ukázalo, že většina vychovatelů je se současným systémem nespokojena, neshledávají tento systém za dostačující a účinný, uvítali by změnu především v oblasti trestání dětí, avšak podle jejich výpovědí je velmi těžké najít způsob potrestání, z něhož by si děti vzaly ponaučení a příště se takovému chování vyvarovali.

Přínos své diplomové práce vidím především v tom, že po rozhovorech s vychovateli, kteří vyjádřili nespokojenost se současným systémem, by bylo potřeba tento systém zcela změnit. Protože rozhovory byly uskutečněny téměř se všemi vychovateli z DD Liptál, mohla bych výsledky zobecnit na celý DD Liptál a navrhnout změnu tohoto systému, který je nastaven.

Myslím si však, že nejde ani tak o změnu systému odměn a trestů, v našem zařízení by bylo potřeba spíše sestavit určitý hodnotící systém, který by dětem stanovoval přesné hranice a také důsledky toho, co se stane, když daná pravidla nedodrží. Bylo by potřeba sestavit takový systém, kde by děti byly pozitivně hodnoceny za správné chování i za každý drobný pokrok k lepšímu – byla by to pro ně podle mého názoru velká motivace změnit své chování k lepšímu. Dokud budeme děti jen trestat za výchovné problémy a neoceňovat jejich pozitivní stránky, tak si myslím, že výchovných problémů ubývat nebude, spíše naopak, bude vzrůstat jejich počet i jejich závažnost.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- ATKINSON, R. L. *Psychologie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-640-3.
- BUŠKOVÁ, M., MUSIL, J. *Koncepce dětských domovů*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1970.
- ČÁP, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV – nakladatelství, 1996. ISBN 80-85866-15-3.
- ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1718-0.
- ELMANOVÁ, O. *Kniha pro dobré rodiče aneb Nejlepší hobby – výchova vlastního dítěte*. Praha: Fortuna, 1998. ISBN 80-7168-530-5.
- FISCHER, S., ŠKODA, J. *Speciální pedagogika – edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0.
- KOPIETZOVÁ, G., SOMMER, J. *Táta, máme a jak na ně aneb Jak vychovávat rodiče*. Praha: Amulet, 2000. ISBN 80-86299-47-3.
- LUDVÍK, F. *Ústavní a ochranná výchova dětí a mládeže*. Praha: SPN, 1958.
- MAŇÁK, J. *Slovník pedagogické metodologie*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-102-2.
- MATĚJČEK, Z. *Po dobrém nebo po zlém?* Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-486-9.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-195-X.
- RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L. a kol. *Speciální pedagogika*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-244-1475-9.
- ROGGE, J. *Výchova dětí krok za krokem*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-249-2.
- SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole – Východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.
- ŠKOVIERA, A. *Dilemata náhradní výchovy*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-318-5.
- ŠTEJGRLE, L. *Výchova v dětských domovech pro děti školního věku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1955.

ŠVANCAR, Z., BURIÁNOVÁ, J. *Speciálně pedagogické problémy ústavní a ochranné výchovy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.

TRAIN, A. *Nejčastější poruchy chování dětí*. Praha: Portál, 2001, ISBN 80-7178- 503-2.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I – Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

*Zákon č. 109/2002 Sb. o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních*. Dostupný z WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-c-109-2002-sb-o-vykonu-ustavni-vychovy-nebo-ochranne-vychovy-ve-skolskych-zarizenich-a-o-preventivne-vychovne-peci-ve-skolskych-zarizenich-a-o-zmene-dalsich-zakonu>

Maxihaf, 2008. *Proč se doma cítíme doma*. Dostupný z WWW: <http://www.psychomost.cz/view.php?cisloclanku=2008030022>

## SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

DD Dětský domov.

RS Rodinná skupina.