

# **Odměny a tresty užívané ve výchově dětí v dětském domově**

Bc. Vendula Macháčková

---

Diplomová práce  
2015



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2014/2015

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Vendula Macháčková**

Osobní číslo: **H13923**

Studijní program: **N7501 Pedagogika**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Odměny a tresty užívané ve výchově dětí v dětském domově**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**

**Vymezení pojmů a teoretických východisek vztahujících se k problematice odměn a trestů užívaných ve výchově dětí.**

**Příprava metodiky výzkumné části.**

**Realizace kvalitativního výzkumu formou rozhovoru zaměřeného na vnímání systému odměn a trestů v dětském domově z pohledu vychovatelů a dětí.**

**Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.**

**Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.**

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

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

KOPŘIVA, Pavel. Respektovat a být respektován. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 80-901873-6-6.

MATĚJČEK, Zdeněk. Po dobrém, nebo po zlém? Praha: Portál, 1995. ISBN 80-852-8200-3.

PELIKÁN, Jiří. Výchova jako teoretický problém. Ostrava: Amosium servis, 1995. ISBN 80-854-9827-8.

VANIČKOVÁ, Eva. Tělesné tresty dětí: definice - popis - následky. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-0814-0.

Vedoucí diplomové práce:

**Mgr. Eliška Suchánková, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

**7. ledna 2015**

Termín odevzdání diplomové práce:

**17. dubna 2015**

Ve Zlíně dne 7. ledna 2015

  
doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.  
děkanka



  
Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně ... 7.4. 2015

.....  
Hochdětka

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce pojednává o systému hodnocení dětí v konkrétním dětském domově se zaměřením na užívání odměn a trestů ve výchově. Teoretická část vysvětluje výchovné styly, problémy, podrobně rozebírá odměňování a trestání ve výchově, které dále propojuje se zařízením institucionální výchovy – dětským domovem. Praktická část popisuje vnímání systému hodnocení, efektivity odměn a trestů z pohledu vychovatelů a dětí vybraného dětského domova.

Klíčová slova: odměny, tresty, dětský domov, výchova, výchovné problémy, vychovatel.

## **ABSTRACT**

The thesis discusses about the evaluation system of children in the children's home focusing on the use of rewards and punishments in education. The theoretical part explains the educational styles, problems, explains rewarding and punishing in education in detail, which connects with the device of institutional care - children's home. The practical part describes the perception of evaluation, the effectiveness of rewards and punishments from the perspective of educators and children from specific children's home.

Keywords: rewards, punishments, children's home, upbringing, educational problems, educator.

Touto cestou děkuji Mgr. Elišce Suchánkové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, přínosné a cenné rady a především za její vstřícný přístup.

Dále bych ráda poděkovala všem, kteří se účastnili výzkumného šetření, za jejich ochotu, sdílnost a spolupráci. V neposlední řadě děkuji všem svým blízkým za podporu během celého studia.

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

*„Největším darem pro dítě je, když je milováno.“*

Don Bosco

## OBSAH

<b>ÚVOD .....</b>	<b>9</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>10</b>
<b>1 VÝCHOVA DĚTÍ.....</b>	<b>11</b>
1.1 VÝCHOVNÉ STYLY .....	13
1.2 VÝCHOVNÉ PROBLÉMY .....	17
<b>2 ODMĚNY A TRESTY VE VÝCHOVĚ .....</b>	<b>21</b>
2.1 SPECIFIKA ODMĚN VE VÝCHOVĚ.....	22
2.1.1 Funkce odměn.....	23
2.1.2 Druhy odměn .....	24
2.1.3 Principy odměňování .....	26
2.1.4 Rizika odměn .....	27
2.1.5 Alternativy odměn .....	28
2.2 SPECIFIKA TRESTŮ VE VÝCHOVĚ .....	29
2.2.1 Funkce trestu.....	30
2.2.2 Druhy trestů .....	32
2.2.3 Principy trestání.....	34
2.2.4 Rizika trestů .....	36
2.2.5 Alternativy trestů .....	37
<b>3 VÝCHOVNÉ PŮSOBNÍ V DĚTSKÉM DOMOVĚ .....</b>	<b>40</b>
3.1 VYCHOVATEL V DĚTSKÉM DOMOVĚ.....	42
3.2 SPECIFIKA VYBRANÉHO DĚTSKÉHO DOMOVA .....	45
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>47</b>
<b>4 METODOLOGICKÝ POSTUP .....</b>	<b>48</b>
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM, OTÁZKY A CÍLE .....	48
4.2 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	49
4.3 DRUH VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	50
4.4 TECHNIKA SBĚRU DAT .....	51
4.5 METODA ZPRACOVÁNÍ A ANALÝZY DAT.....	52
<b>5 REALIZACE A VÝSLEDKY VÝZKUMU .....</b>	<b>54</b>
5.1 OTEVŘENÉ KÓDOVÁNÍ.....	54
5.1.1 Jak to chodí u nás doma? .....	55
5.1.2 Po zásluze odměnění.....	55
5.1.3 Ztráty výhod.....	57
5.1.4 Co (ne)máme a co (ne)chceme .....	59
5.1.5 Průšvihy a potíže.....	61
5.1.6 Jsme důslední? .....	64
5.1.7 Plácnout či neplácnout? .....	65
5.2 AXIÁLNÍ KÓDOVÁNÍ.....	67
5.3 SELEKTIVNÍ KÓDOVÁNÍ .....	70
5.4 SHRNUTÍ.....	71
<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>77</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>78</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>83</b>



## ÚVOD

Odměny a tresty využívané jako nástroj výchovy dětí představují diskutované téma mezi rodiči i odborníky, jelikož názor na jejich uplatňování je nejednotný. Žádný zaručeně správný a platný návod v užívání výchovných odměn a trestů neexistuje, poněvadž každý člověk je jedinečný, vzájemné vztahy jsou nepřenositelné a situace ve výchově jsou neopakovatelné.

Vyšší četnost výchovných problémů u dětí a zároveň naléhavější potřeba osvěty v oblasti efektivního užívání odměn a trestů je patrná v zařízeních institucionální výchovy. V naší práci se zabýváme zařízením ústavní výchovy - dětským domovem. Cílem vychovávajících je vychovat z dětí morálně a emocionálně zralé osobnosti a zásadní úlohou vychovatelů je tedy nastavit morální a hodnotový systém dětí ke společensky uznávané normě. Využíváním odměn a trestů se snaží ve výchově posilovat žádoucí a omezit nežádoucí projevy chování. Právě proto cítíme nutnost hlubšího poznání této problematiky, neboť sociální pedagog, který disponuje výchovnými kompetencemi, by měl být schopen vhodného uplatňování správných a funkčních výchovných prostředků v konkrétních situacích.

Cílem práce je teoretický přehled výchovných stylů, postupů a problémů, seznámení s chodem dětských domovů, legislativním ukotvením této formy ústavní péče a doplnění o specifika vybraného dětského domova. Podstatnou a nejobsáhlejší částí teoretického úseku zaujímá kapitola o samotných odměnách a trestech, jejich funkcích, druzích, zásadách, rizicích či alternativách, což je v této problematice zásadní a může přispět jako návod pro řešení nejrůznějších výchovných situací.

Pro empirické zpracování diplomové práce bylo zvoleno prostředí konkrétního dětského domova, kde byly zjišťovány vybrané aspekty v užívání odměn a trestů ve výchově z pohledu vychovatelů a samotných dětí. Základ praktické části spočívá v představení výzkumného problému, cílů, otázek, metody sběru dat, seznámení s výzkumným vzorkem, předložení dat z šetření, jejich analýze a interpretaci. Cílem praktické části je zjištění názorů na aplikaci odměn a trestů, vnímání efektivity, možná rizika a další náležitosti ve výchově. Na základě stanovených závěrů byly navrženy inspirativní možnosti a opatření v oblasti výchovných prostředků, které by mohly přispět k efektivnějšímu výchovnému působení.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 VÝCHOVA DĚTÍ

Dnešní výchova se oproti minulosti vlivem značných společensko-kulturních změn více zaobírá individualitou dítěte, jeho potřebami a zvláštnostmi. Tento výchovný přístup 21. století bývá označován jako globální výchova, ve které již nejde pouze o omezené získávání vědomostí, ale o zdůraznění důležitosti propojování a otevřenosti ve vzdělání i výchově. (Horká, 2000, s. 40)

„Výchova je záměrné, cílevědomé působení, které se projevuje všestranným formováním osobnosti. Je to specificky lidská činnost“ (Kraus, 2006, s. 5).

Širší pojetí pojímá výchovu jako to, co na osobnost jedince bezprostředně působí (příroda, kultura, věci, události, společnost), v užším pojetí je výchova záměrným, cílevědomým a systematickým působením ze strany vychovávajících. Cílem je rozvíjení jejich rozumových, citových vlastností, stylů chování, tvorba názorů, postojů, více či méně v souladu se společenskými cíli, ve kterých jedinec žije. Výchova je tedy vzájemným působením mezi vychovatelem a vychovávajícím. (Mareš, 2001, s. 247)

Vychovávající se mohou ptát, jak se pozná chvíle, kdy je vhodné a smysluplné na dítě začít výchovně působit? Dítě je možno začít vychovávat v okamžiku, kdy mu lze něco vysvětlit, na něčem se s ním domluvit, něco mu ukázat a ono je schopno pochopení. (Matějček, 1996, s. 10) Počátek výchovy je také reálný v momentě, kdy dítě začíná prosazovat svá přání a svou vůli. (Peltová, 2000, s. 77 - 78)

Děti mohou být pomyslně rozděleny podle míry, která určuje jejich možnou vychovatelnost:

- Asi 40 % dětí patří do skupiny snadno vychovatelných. Tyto děti jsou pozitivně emočně laděné s pravidelným biorytmem, přiměřeným sebevědomím a kladnými reakcemi na nové prožitky.
- Opakem je přibližně 10 % dětí, které jsou vychovatelné obtížně, jsou rozmrzelé, obtížně se přizpůsobují, mají nepravidelný biorytmus a vyšší míru lability.
- Dalších asi 15 % dětí se projevuje pomalejším tempem. Jsou spíše mrzuté než optimistické s nízkým sebevědomím, proto přístup k nim vyžaduje dávku empatie, podpory. Na všechno potřebují své tempo a hůře snášejí nátlak.
- Poslední přibližná třetina dětí nespadá do jednoznačně vyhraněného typu a vyznačuje se různou mírou kombinací typů předchozích. (Novák, 2013, s. 62)

Hlavní pravidla výchovy, kterými by se měl každý vychovávající řídit, jsou **vzájemný respekt** (vychovávající, dítě a jejich oboustranný respekt je základ fungujícího vztahu), **stanovení hranic** (dítě musí cítit mantinely v tom, co má dovoleno a co zakázáno), **dodržování pravidel** (pravidla dítě učí sebeovládání, správnému úsudku a rozhodování a řešení problémů) a **kontrola** (pro udržování rovnováhy kontroly a lásky). (Peltová, 2000, s. 78 - 80)

Každé výchovné působení se nese v duchu určitého charakteru. **Individuální charakter** je výchova závisící na vychovávajících, jejich věku, vzdělání, zkušenostech apod. **Neprofesionální charakter** výchova je založen na zkušenostech z dětského věku, jejichž důsledky jsou uplatňované výchovné metody. **Intimním charakterem** se vyznačuje výchova probíhající prostřednictvím pevných citových vazeb. (Kraus, 2006, s. 26 - 27)

Fáze procesu výchovy v komplexním pojetí:

1. **Fáze situační**, ve které se jedinec dostává do různých životních situací, kde na něj působí konkrétní podmínky, které jsou dále analyzovány dle dosavadních zkušeností. Takto vznikají motivy činnosti, které jsou ovlivněny aktuálními zájmy, potřebami a hodnotami.
2. **Fáze fixační** je charakteristická opakováním stejných situací, což přispívá ke vzniku zvyků, zakotvených reakcí a upevňování postojů. V této fázi nedochází ke změně osobnosti, ale ke stabilizaci reakcí na podobné situace.
3. **Fáze generalizační** je typická psychickým zobecňováním situačních modelů. Nejde již jen o opakování typů situací, ale o propojování s plány, úkoly. Podstatný znak tohoto období je vznik systému hodnot.
4. **Fáze osobnostně integrační** je nejvyšší stádium formování osobnosti. Relativně se dokončuje utváření autentické a integrované osobnosti. Charakteristická je integrací dosavadního vývoje ve svébytnou osobnost svým názorem, vnímáním světa, charakterem. (Pelikán, 1995, s. 75 - 77)

Výchovu tedy chápeme jako celoživotní proces ovlivňující utváření osobnosti člověka v plně rozvinutou a socializovanou osobnost. Děje se prostřednictvím záměrného působení a ovlivňování prostředí, ve kterém se děti a mládež rozvíjí a utváří si hodnoty, postoje, názory a vlastnosti. Toto působení využívá výchovných metod, prostředků, zkušeností, tradic a v neposlední řadě stylů a jejich kombinací, které vychovávající při svém působení využívají.

## 1.1 Výchovné styly

Výchova se úzce pojí s určitou koncepcí celkového způsobu výchovného působení - stylem výchovy. Výchovné styly závisí na preferovaných metodách nebo na osobnosti vychovatele, jeho znalostech, vlastnostech a zkušenostech.

Pedagogický slovník vysvětluje definici výchovného stylu jako „souhrn záměrných i spontánních způsobů chování vychovatele k vychovávanému“ (Průcha a kol., 2009, s. 347). Konkrétněji jde o proces výchovy, který vyčleňuje výchovné klíčové momenty (emoční vztahy dětí a dospělých, komunikace, požadavky na dítě, kontrola). Projevuje se také jako volba výchovných prostředků a reakce dítěte na ně. (Čáp a Mareš, 2001, s. 303)

Výchovný styl je fenoménem ovlivňujícím život dítěte po každý den, ale důsledky působení výchovného stylu, kladné či záporné, nás ovlivňují po celý život. Tak, jak je specifická a jedinečná každá rodina, je také výchovný styl jednotlivých případů odlišný.

Ve výchovné praxi každý z užívaných stylů výchovy „představuje odlišný poměr adekvátních i blokujících vlivů na duševní rozvoj dítěte, tedy i na akceleraci vyrovnanosti a vyspělosti jeho osobnosti“ (Čačka, 1997, s. 142).

Nejčastější dělení výchovných stylů se udává na autoritativní, liberální a demokratický styl výchovy. V rodinách se tyto přístupy často kombinují.

**Autoritativní styl** zdůrazňuje autoritu vychovávajícího, podřízení dítěte, bezpodmínečnou poslušnost. Využívá příkazy, zákazy a samostatnost dítěte v činech a názorech odmítá. Potřeby a přání dětí téměř nerespektuje. Přehnané využívání tohoto výchovného stylu může být příčinou omezení duševních potřeb dítěte.

**Liberální styl** označovaný jako „laissez-faire“ prosazuje dětskou svobodu bez omezení, pro pocit bezpečí nevyžaduje vymezovat hranice. Při požadavku nedochází ke kontrole ani nevyžaduje splnění. Paradoxní je, že i při tomto naprostém podřizování blahu a přáním dětí se mnohdy necítí milované.

**Demokratický styl** preferuje potřeby dítěte s ohledem na individualitu a věk. Zároveň zdůrazňuje poznání hranic, učení se zodpovědnosti, schopnost spolupráce, řešení konfliktů. Významným se stává vlastní příklad, vysvětlení, rozhovor. Vychovávající dává dítěti svobodu odpovídající jeho vyspělosti, podporuje samostatné rozhodování dítěte, vyjadřování svých názorů, přání bez zřeknutí se zodpovědnosti za dítě. (Lewin, 1939 cit podle Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 270)

Jelikož Lewinova typologie pocházející z 30. let minulého století bohužel nevychází z přímého pozorování chování a jednání rodičů, vznikly proto novější postupy při nalézání stylů výchovy.

Známým je například Schaeferův cirkuplexní model hodnotící stupeň výchovného postoje ve dvou na sobě nezávislých dimenzích: láska - hostilita a autonomie - kontrola. Jiní autoři vyhodnotili výchovný styl jako třídimenzní, např. Becker: permisivita – restriktivita; vřelost – hostilita; klidné odpoutání - úzkostné emoční připoutání. (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 270)

Dospělí si často myslí, že nejdůležitější je mít děti ze srdce rád a myslet to s nimi co nejlépe. S těmito dobrými úmysly a ve jménu lásky mnohdy užívají takových výchovných prostředků, které se úplně neslučují s důstojností a respektem dítěte (tresty, moralizování, vyhrožování, zesměšňování, uplácení odměnami). Přitom existují respektující a účinné způsoby, jak dětem zprostředkovat potřebné výchovné hranice. Budování morálky opřené o zvnitřněné hodnoty zajistí, že se budou děti podle ní chovat i když nebude nablízku žádná kontrola. (Kopřiva a kol., 2006, s. 5)

Důležitý je vztah mezi vychovávajícím a vychovávaným, který je založen na vzájemném respektu, důstojnosti a rovnocennosti. Takový vztah je označován jako respektující a partnerský.

Dosavadní poznatky ukazují, že styl výchovy je ovlivněn třemi skupinami aspektů ve vzájemné interakci. Jsou to **osobní zkušenosti a vlastnosti vychovávajících**, které ovlivňují výchovný styl a můžeme je rozšířit o věk, vzdělání, inteligenci, osobnostní rysy, postoje atd. Zkušenosti získávají vychovávající z orientačních rodin a ty mají velmi mocný vliv na utváření vlastního výchovného působení. Takto získané modely mohou mít jak pozitivní, tak negativní náboj. **Zkušenosti, vlastnosti a chování vychovávaných dětí** a jejich působení na vychovávající dospělé je spojeno s pohlavím, věkem, temperamentem, vzhledem, zdravím, fyzickými vlastnostmi nebo také pořadím narození. Každé dítě je jedinečné a podle toho by se k němu mělo přistupovat. Poslední skupinou jsou **společenské a historické podmínky** (ekonomické, kulturní, výchovné tradice země, doby, školy, rodiny), kam můžeme zahrnout názory a postoje dané kultury, náboženství, etnikum, sociální vrstvu, zemi a dobu. Historické změny a společenské podmínky mají dopad na výchovné způsoby, proto i každá nová generace má na výchovu jiný pohled. (Čáp, 1996, s. 167 - 168)

Styly výchovy se tedy utváří mnohými charakteristikami ze strany rodičů, dětí a prostředí. Tyto faktory na sebe vzájemně působí a ovlivňují se.

Mezi typy nevhodné výchovy, které pro dítě a jeho všestranný rozvoj není příznivé lze řadit:

#### **Výchova „nepřijetí“**

Může se jednat například o neakceptování pohlaví dítěte nebo o neplánované dítě. Důsledkem je pak tvrdá výchova bez ohlížení na individualitu dítěte a jeho potřeby.

#### **Výchova protektivní (hypersocializující)**

Výskyt je častý u rodin s jedním dítětem, u starších rodičů a typickými znaky jsou přehnaná péče o dítě, věčné obavy a nadměrná úzkostlivost. Také se zde objevují tendence projekce rodičovských nenaplněných snů do dítěte. Dítě je rodiči ochraňováno a tak se nepotýká na cestě s žádnými překážkami a obtížemi. Kladnou stránkou tohoto stylu výchovy je poskytnutí dítěti mnohostranného vzdělání.

#### **Výchova egocentrická**

V jistém směru je blízká typu hypersocializujícímu, ovšem odlišuje se motivací rodičů. Centrem pozornosti je dítě, kterému se celá rodina obětuje. Dítě je vedeno k vyhýbání se konfliktům, není zvyklé se přizpůsobovat, naopak očekává přizpůsobení ostatních jemu. (Pelikán, 1995, s. 182 - 183)

Další nevhodné přístupy k dítěti vymezuje Řezáč (1998, s. 200 - 203):

**Nejednotný přístup** – toto působení je charakteristické dětskou rolí, která se utváří dvojitým očekáváním, dítěti je tedy prakticky zmařeno utvářet stabilní „já“.

**Proklamativní přístup** – jde o rozpor mezi realitou a úmysly, tudíž k dětské roli jde opět o dvojí očekávání. Záměry a cíle rodičů jsou prezentovány, hodnoty a normy jsou připomínány, avšak nenachází uplatnění v rodičovských vztazích k dítěti, postupech, v chování.

**Povolný přístup** – přístup deklarující (správné) normy, ale často při jejich prosazování ustoupí z důvodu specifických podmínek (např. handicapované dítě) nebo specifík rodičů (např. nedůslední rodiče). Toto klima rodiny a styl vedení, kde převažuje očekávání rodičů, je pro dítě neurčité, nejednoznačné a kolísající.

**Nedůsledný přístup** – naproti povolnému přístupu je charakteristický svou příznačnou „měkkostí“ požadavků a norem. Tento typ výchovy je velmi nátlakový, náročný na požadavky, které ale nedotahuje do naplnění cílů.

**Potlačující přístup** - výchova objevující se u tzv. nechtěných dětí, které rodičům připomínají životní nezdár, nepříjemnost, otřes, zklamání (děti svobodných matek, neplánované a nechtěné děti, děti s tělesným či mentálním nedostatkem). Takové děti jsou nadměrně trestány, omezovány, utlačovány a zaháněny do postoje protestu a vzdoru nebo do rezignace a pasivity. Potlačující přístup může u dítěte zapříčinit také sníženou sebedůvěru nebo úzkostné sebeprožívání, protože jsou spontánní projevy dítěte rodiči kritizovány z obavy, aby na sebe moc neupozorňovalo.

**Podplácející přístup** - adekvátní projevy chování dítěte jsou nadměrně pozitivně hodnoceny. Dítě je odměňováno za činnost, která je mu sama o sobě prospěšná.

**Přístup rozmazlující** – důsledek nepřiměřené citové závislosti ze strany rodičů. Hlavním aspektem je zde osobnost rodiče, který vědomě či nevědomě přeje, aby dítě zůstalo plastické a závislé, čímž se fixuje k dětské roli dítěte. Rodičovské obavy z odcizení dítěte mu brání v jeho osamostatňování a ve snaze tento vztah udržet, rodiče se ochotně podřizují náladám a přáním dítěte.

**Protekční přístup** – provází dvě proměnné – rivalitní interakce a neadekvátní motiv výchovy. Dítě dostává více podpory a zájmu než jiné dítě. Rodiče tak často nevědomky dítě používají jako prostředek k boji či soupeření s někým jiným, ale také s nimi samými.

**Skleníkový přístup** – působení na dítě, které utváří jeho vztah k normám pouze své rodiny, kde bez problémů funguje, ovšem mimo tuto rodinu selhává.

**Moralizující přístup** – dominance norem a sankcí, život je naplňováním pravidel a řádu.

**Puntičkářský přístup** – akcent je kladen na detaily interakčních situací. Děti jsou rodiči sledovány v jakýchkoli aktivitách a projevech. Poskytování rad a přílišný dohled dítě často inaktivuje a neurotizuje.

**Přístup zanedbávající** – charakterizuje prostředí rodiny, které nedostatečně podněcuje a stimuluje život dítěte. Toto zanedbávání může mít rozsah lehký a výběrový (určité vývojové potřeby) až po velmi hrubý a celkový.

**Přístup úzkostný** – vlivem neurotické osobnosti rodiče nebo také objektivního ohrožení dítěte. Vyznačuje se neadekvátním strachem, bráněním dítěti v aktivitách, přehnaným ochraňováním, stálým omezováním. Dítě je neustále frustrováno z potřeby volnosti, aktivity, poznání a podle temperamentu se snaží tento stav překonat nebo z něho uniknout.

Způsob a styl výchovy ovlivňuje osobnost dítěte v mnohých směrech. Formuje osobnostní, morální i psychické vlastnosti, vlastní sebepojetí. Každá rodina a každý vychovávající by měl plně uspokojovat potřeby dítěte, rozvíjet jeho emoce a charakter.



## 1.2 Výchovné problémy

Ač se vychovávající snaží vybrat optimální styl výchovy, řídit se důsledností a přistupovat k výchově dítěte s veškerou láskou a péčí, přesto mohou nastat situace, kdy se budou potýkat s nejrůznějšími výchovnými problémy. Cílem této kapitoly není vymezit a popsat celou, přesnou škálu problémů dětí a mladistvých, ale představit a poukázat na základní typologii výchovných problémů, se kterými se může sociální pedagog v praxi setkat.

Za výchovné problémy označujeme takové chování a jednání dětí, které je v souvislosti se společenskými normami závadové a rizikové.

Výchovné problémy jsou projevy vymykající se běžnému chování, pramenící z nevhodného výchovného působení. (Novotná a Kremličková, 1997, s. 43)

Pokud už určitý výchovný problém nastane, je důležitá nutnost včasného odhalení a nápravy výchovného problému pro blaho společnosti. Nejpodstatnější je ovšem preventivní působení. Následující potřeby dětí mohou přispět k prevenci výchovných problémů, pokud jsou dostatečně a dlouhodobě uspokojovány:

- potřeba podnětů a stimulace,
- potřeba smysluplnosti světa,
- potřeba emoční,
- potřeba pozitivní sociální identity,
- potřeba společné otevřené budoucnosti. (Matějček a Dytrych, 1994, s. 196 - 197)

Uspokojování základních potřeb dítěte je opravdu důležité, jelikož mezi hlavní příčiny vzniku poruchy chování patří narušené sociální vztahy, přirozená interakce, negativní modifikace vzorců chování a nenaplněné základní potřeby. Mezi tyto potřeby se zařazují především pocit bezpečí, jistoty, emocionální vazby. (Novotná a Kremličková, 1997, s. 44)

Podle Mezinárodní klasifikace nemocí se poruchy chování a emocí se začátkem obvykle v dětství a dospívání označují jako F90 – F98 (hyperkinetické poruchy; poruchy chování; smíšené poruchy chování a emocí; emoční poruchy se začátkem specifickým pro dětství; poruchy sociálních funkcí se začátkem v dětství a dospívání; tiky; jiné poruchy chování a emocí se začátkem obvykle v dětství a dospívání).

Typologie výchovných problémů u dětí je velmi široká a obsáhlá, zařadili jsme proto pouze hlavní rozdělení.

Základní členění výchovných problémů rozdělujeme do dvou kategorií, a to **neagresivní** (nesou agresivní náboj, ale je možné porušení sociálních norem, např. záškoláctví, útěky, lži) a **agresivní** (vědomé omezování práv druhých, násilné porušování, např. vandalismus, násilné jednání). Agresivní a neagresivní formy se mohou různě kombinovat. (Vágnerová, 1997, s. 67 – 70)

Výchovné problémy se samozřejmě liší úrovní společenské závažnosti a možným odstraněním:

**Poruchy disociální** – projevy vybočující z běžného, společenskými pravidly vymezeného chování, které lze upravit důslednými výchovnými postupy.

- Zlozvyky – nežádoucí návyky vznikající nevhodnou výchovou nebo důsledkem školní zátěže, nemoci apod. (cumlání, okusování nehtů, nespavost, nechutenství).
- Vzдорovitost – bývá výsledkem perfekcionistické výchovy, kdy rodiče svými nároky dítě přetěžují a nepřihlíží k jeho reálným možnostem. Zároveň může jít o touhu upoutání pozornosti.
- Lhaní – u lhaní je důležité posoudit, kdo lže, z jakého důvodu a jaké to má následky. U malého dítěte může jít o pouhé fantazie či potřeba upoutání pozornosti, závažná lež je charakteristická svým úmyslem, osobním záměrem s cílem prospěchu nebo ublížení druhému.
- Drobné krádeže – opět je nutné zvážení, kde je příčina krádeže, zda je to skutek ojedinělý či opakovaný. Důvod může spočívat v potřebě zařadit se mezi kamarády, vyrovnat se jim, nebo se za takovým jednáním skrývá nežádoucí vliv blízkého sociálního okolí. V žádném případě by se toto problémové chování nemělo zlehčovat, protože je to jedna z forem predelikventního chování.
- Záškoláctví a útěky – jsou následkem poškozených vztahů dítěte s dospělými. Útěk z domova dítě vnímá jako východisko z konfliktní domácí atmosféry, záškoláctví zase jako východisko z šikany či špatných školních výsledků. Silným impulzem se může stát také strach. (Novotná a Kremličková, 1997, s. 45 – 47)
- Agrese – agresivní tendence se dítě naučí nebo získá a přebírá nejčastěji z rodiny, ve které je často trestáno či týráno a vnímá spokojenost rodičů při jejich upevňování moci nad dítětem. (Říčan, 1995, s. 23)

Mezinárodní klasifikace nemocí označuje disociální poruchu osobnosti za nemoc vedoucí ke kriminálnímu jednání. Vedle nich stojí návykové a impulzivní poruchy, kam se řadí patologické hráčství a patologické zakládání požárů. (Matoušek a kol. 1998, s. 31)

**Poruchy asociální** – projevy chování, závažněji vybočující od daných norem, které však ještě nejsou nezákonné. Dítě škodí více sobě než okolí.

- Negativismus – únik z těžké, nepříjemné situace, reakce na neadekvátní trest, přehnané požadavky na svou osobu. Dítě se uzavře do sebe a výrazně omezí komunikaci s dospělým.
- Závislosti a závislostní chování – takové chování je důsledkem reakce na určitou nepřekonanou závažnou životní událost a je jakousi formou úniku. Projevem může být alkoholismus, drogová závislost, gamblerství apod. (Novotná a Kremlíčková, 1997, s. 47 – 61)

**Poruchy antisociální** – projevy chování s nejvyšší mírou rizikovosti pro společnost. Svým jednáním dítě ubližuje jak sobě, tak celé společnosti porušováním společenských i právních pravidel. Může se jednat o závažné krádeže, vandalismus, ublížení na zdraví, loupežná přepadení, znásilnění, či nejzávažnější delikty – zabití a vražda. (Novotná a Kremlíčková, 1997, s. 47 – 61)

Výchovné problémy dětí a mladistvých lze rozdělit do těchto okruhů: Sociálně-emoční problémy; neschopnost navazování kontaktů; problémy s učením; výchovné problémy; hyperaktivita dítěte; problémy ve stravování; sourozenecké problémy; nadměrný dětský pláč; vývojové problémy řeči; opožděný vývoj dítěte; organické postižení dítěte; multiproblémové rodiny; náhradní rodiny. (Matoušek, 2003, s. 235)

Později autoři doplňují o okruhy: nezvládnání provozu domácnosti; slabá rodinná soudržnost; zdravotní problémy u dětí nebo rodičů. (Matoušek a Pazlarová, 2010, s. 49)

Mezi nejčastější prohřešky dětí a mladistvých se řadí krádeže, záškoláctví, užívání drog nebo patologické hráčství. Dále podle struktury kriminality od nejčtenějších po méně časté se uvádí následující: výtržnictví, ublížení na zdraví, loupež, vydírání, porušování domovní svobody, pohlavní zneužívání, krádež. (Matoušek a Kroftová, 1998, s. 147)

Výchovné problémy mají vždy své konkrétní příčiny, které můžeme zahrnout do tří skupin:

**Nesocializovaná porucha chování** – minimálně šest měsíců trvající agresivní chování dítěte nebo dospívajícího, provázeno vážným narušením vztahů k druhým lidem, chyběním přátelských kontaktů, konflikty s okolím, pácháním přestupků. Tuto poruchu rozvíjí jak vrozené dispozice, tak rodinná výchova a podmínky vyrůstání. (Vaňkátová, 2011, s. 5 - 10)

**Socializovaná porucha chování** – délka trvání a přítomnost agrese rezonuje s poruchou nesocializovanou, ale v tomto případě má dítě či dospívající pevné vazby přátel, obvykle je členem určité party. Tato porucha se často objevuje v pubertě, kdy se dopouštění přestupků v partě cení a na základě toho získává dítě obdiv. (Matoušek a kol., 1998, s. 31)

Některé děti a adolescenti jen těžko zvládají frustraci, pramenící z rodinného prostředí, kde vyrůstají a svou tenzi promítají do různých skupin, kde mohou uvolnit a bez zábrán se vybit. Problém nastává tehdy, kdy je velmi nesnadné rozlišit projevy bouřlivého dospívání a rozvíjející se psychopatii. (Jedlička, 2011, s. 189)

**Porucha opozičního vzdoru** – vyznačuje se sníženou frustrační tolerancí a neposlušným, provokativním chováním. Nejčastější výskyt je u dětí na 1. stupni ZŠ a bývá odrazem autoritativní výchovy v rodině, bez projevů náklonnosti a lásky. Za dětskou neovladatelností, pokládanou za znak temperamentu či nevychovanosti, může stát snaha překompenzovat určitý strach. (Jedlička, 2011, s. 45)

Za výchovné problémy zajisté nelze vinit pouze jeden činitel. Je patrné, že hlavními příčinami jsou dysfunkční rodiny nebo patologický okruh vychovávajících, problémy ve škole, nízký sociální status, nestrukturovaný volný čas, sociální či kulturní vyloučení a destabilizace životních norem. Ovšem nejčastější příčinou bývají kombinace těchto faktorů.

## 2 ODMĚNY A TRESTY VE VÝCHOVĚ

Odměny a tresty jsou vnímány jako běžné prostředky výchovy. Mnohdy jsou v rodinách předávány, rodiče je podvědomě přejímají ze zkušeností z vlastního dětství a často si neuvědomují, jaký odkaz další generaci přenechávají.

V následujících kapitolách nemáme v úmyslu striktně a jednoznačně odpovědět na otázku zda trestat, netrestat, odměňovat či neodměňovat. Naším záměrem je poskytnout celistvou informovanost o problematice včetně možností a způsobů, jakými lze vymezovat hranice ve výchově, jak volit postup při jejich porušení a tím přispět k budování správných postojů, chování, jednání a charakteru dítěte.

Odměna slouží k posilování žádoucího chování a trest by měl být nápomocný pouze pro nápravu. Odměny a tresty je třeba vnímat jako prostředky k řešení okamžité situace, kde je třeba brát ohled na sociální kompetence, rozvoj osobnosti dítěte a jeho sebepojetí. (Vaničková, 2004, s. 22 - 23) Trest může nežádoucí chování a jednání zastavit, ale odměna buduje to žádoucí a správné. Jde tedy o jakési spojení funkcí odměn a trestů s podmíněnými reflexy, jelikož trest je pro dítě nepříjemným prožitkem, kterému se bude chtít v budoucnu vyhnout a odměna je naopak prožitkem příjemným, uspokojujícím a naplňujícím, o jehož opakování bude dítě usilovat. (Matějček, 1995, s. 31)

Odměny a tresty se mohou pomyslně označit jako mince o dvou stranách: „Obojí je vnějším popudem, který působí pouze na vnější chování dítěte, ale nedostává se dovnitř“ (Kopřiva a kol., 2006, s. 156). Výchova s využitím odměn a trestů se orientuje pouze na regulaci zvenčí, avšak neposiluje rozvoj autoregulace a vnitřní motivace a má další nepříznivé následky. (Čáp a Mareš, 2001, s. 257) Chybí-li tedy vnitřní pohnutky, vyvolané chování vydrží po dobu reálné možnosti odměny či trestu. Jejich působení je okamžité, proto jim je neoprávněně přisuzován příznivý a dlouhodobý účinek.

Zásady, které by se měly u odměn a trestů dodržovat:

- Odměny a tresty ve výchově by měly být srozumitelné a přiměřené osobnosti a věku dítěte.
- Výchovné prostředky by měly být bohaté a členité, odměny a tresty by se neměly řídit stále jedním a opakovaným postupem.
- Odměny a tresty by se neměly přehánět.
- V užívání odměn a trestů by se měla dodržovat důslednost. (Matějček, 2000, s. 65 - 75)

## 2.1 SPECIFIKA ODMĚN VE VÝCHOVĚ

Člověk každého věku má potřebu uznání, chce být akceptován a oceňován. Odměny, jakožto pozitivní hodnocení evokují příjemné pocity, což je důležité hlavně pro dítě, které si svou identitu a sebevědomí buduje právě prostřednictvím sociální zpětné vazby.

Odměna jako pozitivní motivační činitel je záměrně navozený důsledek toho, že dítě uspokojivě splnilo uložený požadavek nebo vykonalo něco z vlastní iniciativy. (Průcha, 2001, s. 145)

Princip pozitivního hodnocení je takový, prostřednictvím jehož je dítě chváleno za výkon, chování nebo provedené řešení. V tomto hodnocení, kdy je výkon dítěte analyzován a vyhodnocen jako dobrý, je toto ocenění spojeno s prožitkem úspěchu a uspokojení.

Psychologický slovník popisuje odměnu jako kladný podnět, konfiguraci podnětů, nebo situaci schopnou navodit libost či uspokojit potřebu. (Hartl a Hartlová, 2000, s. 367)

Odměna je působení vychovávajících, které vyjadřuje pozitivní společenské hodnocení daného chování nebo jednání a poskytuje vychovávanému uspokojení jeho potřeb, například libosti, radosti. (Čáp a Mareše, 2001, s. 253)

Nejefektivnější odměňování nastává v situacích, kdy se dítě učí nové věci a odměňovat by se mělo za určitou činnost, nikoli za uposlechnutí příkazu. (Čapek, 2008, s. 43)

Děti se nejraději nechávají odměňovat, když se naučí samy něco nového a peníze, pochvala, výlet nebo zákusek jsou mocnými učiteli nových dovedností. (Cloud a Townsend, 2007, s. 58) Podstatným kritériem odměňování je fakt, že odměnou není to, co odměnou rozumí vychovávající, ale to, co jako odměnu vnímá, označuje a přijímá vychovávaný. (Matějček, 1995, s. 26)

Za odměnu tedy můžeme pokládat jakékoliv kladné ohodnocení ve výchovně – vzdělávacím procesu i v životě člověka. Odměna vyvolává příjemné pocity u odměňovaného a tím ho motivuje do další práce.

### 2.1.1 Funkce odměn

Nejdůležitější funkcí odměny se stává navození pozitivního pocitu u hodnoceného, čímž se u něj posiluje motivace do příštího chování a jednání, které obvykle vede k další pozitivní zpětné vazbě od hodnotitele. Účinek odměn je převážně kladný, po příjemném pocitu z odměny u vychovávaného nastává touha zopakovat si tento pocit. Tím se motivace nastaví na zopakování chování, které bylo odměněno, což u vychovávaného upevňuje žádoucí chování či jednání.

Každá odměna má svou specifickou funkci:

**Informační** funkce slouží k potvrzení žádoucího a správného chování, jednání, postupu, výsledku, zpětná vazba o úspěšnosti, zvládnutí úkolu apod. Funkce **motivační** přispívá k navození prožitku radosti, úspěchu u dítěte, motivace do příští činnosti a poslední funkce **vztahová** vyjadřuje pozitivní vztah dospělého vůči dítěti. Měla by se cenit i snaha, ne jen výsledek. (Průcha a kol., 2009, s. 179)

Motivační funkce u odměn je tedy srozumitelná, jen je důležité vyvarovat se skutečnosti, že se budou děti chovat žádoucím způsobem pouze kvůli dosažení odměny, zvláště pokud má slíbená odměna finanční či materiální charakter. Žádoucí je docílení uspokojení dítěte, že pomohlo nebo vykonalo určitou činnost a nenárokuje si odměnu.

Odměna tedy funguje jako motivační prostředek, určitá zpětná vazba a jestliže je také vhodně vyjádřena (intenzita, místo, čas), tak posiluje vztahy mezi vychovatelem a dítětem. Ideální výsledek odměny by tedy měl znamenat zvnitřnění žádoucího chování a jednání, požadovaných hodnot kvůli sobě samému, ne kvůli odměně.

Výzkumy vyspělých dětí a mladistvých ukázaly, že významnou odměnou je pro ně radost a vnitřní zážitek z toho, co dokázali nebo učinili, ne pouze hodnocení zvenčí. (Čáp a Mareš, 2001, s. 108)

Odměny mají ve výchově jistě své místo a význam, a jestliže jsou užívány důsledně, mohou se stát efektivní formou zpevnování žádoucího chování a jednání. Pravidelné odměňování po žádoucím chování spěje k vzestupu takového chování a nepravidelné poskytování odměny vede k pomalejšímu vzestupu, ale trvalejšímu výsledku. (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 264)

### 2.1.2 Druhy odměn

Odměny mohou mít nejrůznější podoby a pro každého člověka znamená odměna něco jiného. Pokud je navíc odměna tím, po čem jedinec touží a obohacuje ho, můžeme říci, že odměna uspokojivě plní svou funkci.

„Cokoli, co jedinec považuje za žádoucí, může sloužit jako stimulace jeho chování“ (Dobson, 1997, s. 69).

Stručně můžeme odměny rozdělit na **odměny hmotné** a **sociální**. (Langmeier a Krejčířová, 1998, s. 250)

Podobně rozdělují druhy odměn Čáp a Mareš, a to na **odměny hmotné** (dárek peněžité, věcný); **odměny nehmotné** (pochvala, kladné hodnocení, projev sympatie); **odměny hmotné i nehmotné** (umožnění zážitku, společenské činnosti). (Čáp a Mareš, 2001, s. 253)

Dělit odměny můžeme také z hlediska jejich charakteru na **přirozené odměny** - „nesení důsledku vlastního jednání, které přirozeně vyplývají z daného správného jednání“ (Bendl, 2004, s. 141). Např. přirozená odměna pravdomluvnosti může být důvěra. Tyto odměny dostává člověk bez zásluhy druhých lidí. **Umělé odměny** - odměny uměle zprostředkované vychovatelem, např. pochvala či vyznamenání. (Bendl, 2004, s. 129)

Na základě dělení odměn autory výše dodáváme podrobnější charakteristiky výčtu druhů odměn, které následují dále.

#### MATERIÁLNÍ ODMĚNY

Protože je dnešní svět charakteristický materiálními přebytky, rodiče a vychovatelé by měli dětem jít příkladem a poukazovat spíše na vyšší hodnoty. Materiální dary také nejsou vhodnými výchovnými prostředky, pokud se jimi vykupuje čas, pozornost a zájem dítěte. Tak se v dítěti buduje vnější motivace namísto motivace vnitřní. Velmi důležité je také učit děti dárky nejenom přijímat, ale také dávat.

Věnování hmotné odměny by mělo být něco milého, dítě by mělo po daru toužit, teprve pak má z něho radost a dárek se stává odměnou. Odměna, která je dítěti vnucena, ztrácí výchovnou hodnotu a nepřináší mu nic příjemného, navíc v očích dítěte snižuje vychovávajícího. (Matějček 1995, s. 43)

#### EMOČNÍ ODMĚNY

Z výchovného hlediska jsou emoční odměny efektivnější než materiální. Uznání a povzbuzování vede děti k získání odvahy být sebou samými. Toto uznání je zapotřebí ve



chvíli, kdy dítě udělá něco samo, z vlastní vůle, například vyrobí dárek, namaluje obrázek. (Haasová, 1991, s. 34)

Nejčastější emoční odměnou ve výchově bývá pochvala, proto jsme se rozhodli blíže ji popsat a poukázat na rozdílné chápání přínosu pochvaly a jejího důsledku.

Na jedné straně stojí názor, který tvrdí, že dítě je nutno chválit opakovaně a bez výhrad, poněvadž neustálé pochvalné utvrzování zesiluje jeho sebevědomí. (Prekopová, 2012, s. 173) Podobně zní tvrzení: „Pochvala od rodičů je sebestvrzením a prožitkem štěstí. K tomuto láskyplnému slovnímu uznání patří také malá něžnost - pohlázení po hlavě - pusa - objetí“ (Haasová, 1991, s. 59). Je jisté, že pochvala dává dítěti pocit sebeuplatnění, zvláště pokud ji vyřkne člověk, kterého si dítě váží. (Nelešovská, 2005, s. 87)

Přestože je pochvala pro většinu příjemnější než kritika, může nést jako výchovný prostředek určitá rizika. Pomyslná druhá strana tedy vnímá účinky pochval kritičtěji.

Pochvala je sice laskavé, ale mocenské, nadřazené a manipulativní využívání určitého kladného výroku o chování, vlastnostech nebo činnosti jiné osoby, kterým tak vyjadřujeme nerovný vztah. Pochval skrývá poselství: Dělej věci k mé spokojenosti. Nejde tedy o přání, potřeby a motivaci druhého. Cílem se stává pochvala a samotná aktivita je až druhořadá. Jestliže v dohledu není autorita udělující pochvalu a dítěti chybí vnitřní motivace, nemá důvod něco dobře dělat nebo se správně chovat. Z konané činnosti tak mizí přirozená radost a prožitek, čímž se děti v životě velmi ochuzují. Pro děti je velkým přínosem, když vychovávající zařídí, aby se děti cítily úspěšně a samy se uměly pochválit. Pochvala od vychovávajícího může být nahrazena oceněním, zpětnou vazbou, povzbuzením nebo poděkováním. (Kopřiva a kol., 2006, s. 167- 172)

Je zřejmé, že ani dobře myšlená a vřelá pochvala nemusí mít dopad vždy jednoznačně pozitivní. Vychovatelé by tedy měli při hodnocení dětí v podobě chválení brát v potaz i tento fakt.

## TĚLESNÉ ODMĚNY

Prostřednictvím odměn založených na tělesném kontaktu dávají rodiče najevo svou lásku a náklonnost k dítěti. Tyto projevy jsou důležité pro budování pouta mezi vychovávajícím a vychovávaným a jsou využívány také jako odměna za žádoucí chování či výkon.

Značná síla fyzického dotyku je nesporná, tělo dítěte začne produkovat růstové hormony, a pokud se mu dostává láskyplných dotyků, ono jakoby pozná, že může svou energii využít

bez obav k růstu. Imunitní systém je také povzbuzován dotyky a tělo se pak ubrání infekcím lépe a pohotověji. Naopak malému dítěti, které nepocituje projevy lásky, hrozí smrt z osamělosti. (Biddulph, 1999, s. 24).

### UMOŽNĚNÍ ČINNOSTÍ, AKTIVIT, ZÁŽITKŮ

Umožnění činností, aktivit a nejrůznějších zážitků je pro děti daleko přínosnější než například odměny materiální. To, co dítě vidí, slyší a poznává je pro něj záživné a pokud to prožívá se svými nejbližšími (rodinný výlet), nalezne o to větší potěšení. Společné aktivity navíc neobyčejně sblíží. (Matějček, 1995, s. 63)

#### 2.1.3 Principy odměňování

Vychovávající by měl mít na paměti **přiměřenost** a volit tedy odměny přiměřené osobnosti, věku dítěte. Neměli by se přehnaně snažit vývoj dítěte uspíšit a odměňovat ho dary, které značně převyšují jeho vývojovou úroveň. (Matějček, 1995, s. 78). K aspektu přiměřenosti uvádíme konkrétní výstižný příklad: „Jestli budeš hodná, dostaneš cukroví – slibovala matka a vychovávala tak příští obézní ženu, která se přejídá, protože sáhne po naučené odměně, kdykoli se cítí nedocenená nebo nemilovaná“ (Rheinwaldová, 2005, s. 36).

Výchovné odměňování by se nemělo řídit jedním neměnným postupem, protože pozornost dítěte vůči stereotypním opakujícím se podnětům snadno klesá. Žádoucí je **rozmanitost**, která brání poklesu potěšení z odměny a povzbuzujícího účinku. (Matějček, 1995, s. 80)

Při poskytování odměn je velmi vhodné zamyslet se nad tím, jaký druh odměny zvolit a kdy, aby byla zajištěna **důslednost**. Účinnější jsou odměny udělovány výjimečně než pravidelně, kvůli rychlému návyku. Pro důsledné odměňování existuje cenná rada: Buďte opatrní, abyste u dětí nevybudovali postoj, že požadavky musí plnit jen tehdy, jestliže jim za to bude zapláceno. Měly by se naučit, že budou muset zaplatit samy, pokud dané požadavky nesplní. (Cloud a Townsend, 2007, s. 59)

Všichni vychovávající by si měli dát **pozor na sliby**. Sliby mají funkci vyvolání nebo udržení snahy dítěte něčeho dosáhnout. Slíbení odměny by mělo být uskutečnitelné, tudíž je dobré pečlivě slib, stejně jako kompetence dítěte k získání odměny, před jeho vyřknutím zvážit. Pokud dítě není schopno požadovaný úkol splnit, ocitá se v napětí a namísto úspěchu pocituje pocity zklamání. Zvolením neuskutečnitelného slibu se vychovávající dopouští vážné nedůslednosti. (Matějček, 1995, s. 82)

#### 2.1.4 Rizika odměn

Existuje významné riziko, kdy neustálé chválení a odměňování může u dítěte vyústit v návyk. (Čapek, 2008, s. 43) Děti v dnešní době vnímají odměny jako své přirozené právo a rodiče spoléhající se na systém odměňování často cítí, že je dítě ochotno něco udělat pouze tehdy, zdá-li se mu odměna úměrná námaze. (Dinkmeyer a McKay, 2008, s. 13)

Pokud chybí dítěti vnitřní motivace, žádoucí chování či jednání trvá pouze po dobu odměňování. Toto jsou rizika spojená s odměnami:

**Odměny zapříčiňují snížení skutečného vnitřního zájmu a motivace** – u dětí se odměny často užívají se záměrem posílit v nich zájem o to, o co se začaly zajímat z vlastní iniciativy. Důvodem je očekávání, že se takto zájem zvýší. Tato představa ale může být mylná, jelikož na základě pokusů bylo zjištěno, že v takovém případě odměna snižuje vnitřní motivaci a zájem.

**Odměny představují riziko pro morální vývoj** – děti se zkušenostmi, kdy je prostřednictvím odměn mohou dospělí přimět k určité činnosti, výkonu či chování, se pravděpodobně tento model pokusí aplikovat vůči druhým lidem pro dosažení svého cíle. Dítě si tak může pěstovat návyk na kupování si pomocí odměn zájem, přátelství, lásku.

**Odměny naznačují, že samotná aktivita nemá velkou cenu** – nabízená odměna za úklid, učení, úkol apod. snižuje hodnotu a význam dané činnosti.

**Odměny snižují původní motivaci a přirozený zájem** – autor zde poukazuje na riziko spojené s učením. Uvádí, že potřebu dozvídat se a učit máme biologicky zakotvenou a narušují ji zejména pedagogové a vychovatelé, kteří odměňují děti razítky, puntíky, hvězdičkami apod. Z dětí nadšených pro poznávání se pak stávají pouze sběratelé známek. Autor vyzdvihuje, že děti při učení nepotřebují odměny ani tresty, ale přiměřený čas, smysluplnost, bezpečné prostředí a zapojení všech smyslů, včetně emocí.

**Odměny nespějí ke kvalitě** – odměnou můžeme přimět druhého, aby udělal, co chceme, neovlivníme však kvalitu, jelikož ta je výsledkem vnitřní angažovanosti, přesvědčení a zapálení. Jestliže výše odměny závisí na množství odvedené práce, předpokládá se, že kvantita se zvýší na úkor kvality.

**Odměny potlačují kreativitu a mohou vést k povrchnosti** – s příslibem odměny se často sděluje požadovaná představa o činnosti či chování. Děti se pak řídí tímto „zadáním“, dosáhnou odměny, ale vytrácí se schopnost vlastní aktivity, kreativity, originálního řešení.

**Odměny nesou riziko závislosti** – jestliže je odměna ve výchově využívána často, může dojít k tomu, že dítě bez ní není ochotno akceptovat jakékoli příkazy a na odměnách se stává závislé. Charakteristikou závislosti je například potřeba zvyšování odměny. Hrozí riziko, že u dětí závislých na odměnách už žádné činnosti nebo chování nedosáhneme. (Kopřiva a kol., 2006, s. 158-163)

Odměny jsou natolik rozšířené a běžně používané výchovné prostředky, že si pravděpodobně většina lidí jeho možný manipulativní rozměr ani neuvědomuje. Pro vychovatele se to může stát výzvou pro důkladné zvážení dané motivace a důvodu k použití určitého výchovného prostředku.

### 2.1.5 Alternativy odměn

Odměny jsou náhražky smysluplnosti. Místo slibování odměny dětem zprostředkujeme smysl požadovaného chování nebo činnosti a poskytneme jim spoluúčast na rozhodování.

Alternativa k odměnám spočívá ve „vytvoření takových podmínek, aby děti mohly prožívat přirozené pozitivní důsledky svých činností a svého chování“ (Kopřiva a kol., 2006, s. 163-164).

Jako alternativy k odměnám mohou sloužit tyto možnosti:

- Přiblížit dítěti smysluplnost činnosti a poukázat na **pozitivní přirozený důsledek**.
- Završit něco pracného, náročného pomocí **oslav** různých podob (slavnostní oběd, kino, výlet).
- Vyjádřit pozitivní vztah k dítěti  **darem**, který by neměl být ničím podmiňovaný, měl by být výrazem přijetí, zájmu, přátelství, uznání, lásky. (Zákusek za jedničku z matematiky není dar, ale odměna. Dárkem by se stal v případě, kdyby byl věnován se slovy: Víím, že ses na ten test z matematiky pečlivě připravoval a tady máš pro radost zákusek.)
- Poskytovat **zpětnou vazbu**, jelikož podle ní se dítě bude v budoucnu rozhodovat. Zpětná vazba by měla hodnotit chování, činnost, nikdy nehodnotí osobnost a vlastnosti. Významnou hodnotu má zpětná vazba od člověka zasvěceného v dané oblasti.
- Používat výstižná **ocenění**, jako respekt vůči druhému. Může nést formu povzbuzení či poděkování. Zásada povzbuzení je připustit náročnost učení nebo

dané činnosti a následně povzbudit k aktivitě. Povzbuzení by mělo přijít až ve chvíli, kdy jde něco dítěti obtížně. (Kopřiva a kol., 2006, s. 168 - 177)

Povzbuzování je proces, ve kterém se soustředí pozornost na schopnosti a úspěchy dítěte a buduje se jeho sebedůvěra, sebeúcta a dodává se odvaha pro to být nedokonalým. (Dinkmeyer a McKay, 2008, s. 47 – 49)

Ocenění toho, že dělá dítě věci dobře, posiluje model žádoucího chování. Ocenění tedy motivuje dítě k dalšímu správnému chování. (Wyckoff a Unellová, 2004, s. 14)

Alternativy odměn mají zajisté svůj opodstatněný účel a pomáhají dětem přirozeně a spontánně porozumět důsledkům svého chování a svých činů.

## 2.2 SPECIFIKA TRESTŮ VE VÝCHOVĚ

Trest znamená opak odměny a měl by být použit jako poslední pokus o nápravu nežádoucího chování či jednání ve výchově jedince. Znamená zpětnou vazbu pro vychovávaného, o jeho neodpovídajícímu zadanému cíli nebo očekávání, které hodnotitel stanovil.

Obecně můžeme trest popsat nepříjemným následkem zla, příp. nezákonného, neukázněného chování a lze ho vnímat jako odplatu za provinění postihující provinilce obyčejně určitou újmou. (Bendl, 2004, s. 106)

Z psychologického hlediska je trest působení vychovávajících, spojené s chováním a jednáním dítěte, které vyjadřuje záporné společenské hodnocení a přináší dítěti nelibost až frustraci nebo omezení jeho potřeb. (Čáp a Mareš, 2001, s. 253)

Trestem rozumíme negativní motivační působení na dítě a jde o záměrně navozený důsledek špatně splněného nebo nesplněného požadavku. (Průcha, 2001, s. 252 – 253)

Trest někteří autoři popisují jako záporný nástroj výchovy: „Trest je negativní podnět vyvolávající nelibost či bolest, může ovšem vzniknout reakce ještě méně žádoucí, jako je strach, odpor k trestající osobě, situaci, místu nebo agresivní chování vůbec“ (Hartl, 2004, s. 281). Podobně poukazuje na nežádoucí účinky trestu další definice: „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).

Mezi autory se nacházejí také zastánci trestů ve výchově, kteří vyzdvihují ve výchově důslednost. Zasloužená pochvala nic nepokazí, ale nežádoucí projevy chování musí být potrestány. Trestem se rozumí nepříjemný zážitek pro dítě (vynadání, odmítání projevů náklonnosti, zákaz příjemné činnosti, přísný výraz). (Hoskovcová a Ryntová, 2009, s. 64)

Většina autorů tresty považuje za postradatelné a snaží se ve výchově hledat jiné alternativy, jak stanovovat mantinely, pravidla a normy ve výchovném působení.

Nejsou žádné přiměřené, správné ani nutné tresty, jelikož každý trest je ve své podstatě rizikem. Současně však připouští, že je důležité reagovat, pokud dojde u dítěte k porušení dohod, pravidel, norem a takové chování či jednání by nemělo zůstat nepovšimnuto. (Kopřiva a kol., 2006, s. 121)

Trest je nefunkční, dítě po něm nepocituje lítost, ale představuje si odplatu. Trestáním tam vychovávající zabraňují vnitřnímu procesu, kdy by se dítě mělo postavit čelem svému nežádoucímu chování a jednání. (Faber a Mazlish, 2007, s. 91)

Pekařová zaměřuje pozornost na vychovávající a obviňuje je, že často trestají děti za to, že neumí být rodiči. Apeluje na jejich zodpovědnost, správné a funkční organizování času, nezaobírání se zbytečně složitými věcmi (např. příprava jednoduché večeře s pomocí dítěte zakončené společnou hrou, by měla zvítězit nad časově náročným vařením a trestáním dítěte za překážení a „zlobení“). (Pekařová, 2006, s. 54 - 55)

Trest coby výchovný prostředek je pro dítě určitým záporným hodnocením jeho momentálního jednání. Každý trest je krajním řešením, kdy všechny ostatní výchovné prostředky byly neúčinné.

### 2.2.1 Funkce trestu

Funkce trestu ve výchovně-vzdělávacím procesu by měla spočívat v zamezení, aby se nežádoucí chování u jedince opakovalo. Jako součást trestu by měla být i náprava případné škody. Hlavní funkcí trestu by mělo být zbavení pocitu viny u trestaného a následné odpuštění. Trest by se měl tedy uložit po prohřešku co nejdříve a po odčinění trestu vinu smazat, nevracet se k ní, ani ji nepřipomínat. Funkcí trestu rozhodně nemůže být ponížení či bolest, důležité je upozornění na negativní chování a jednání v případě, kdy ostatní nápravné pokusy selhaly.

Trest je považován za přijatelný tehdy, kdy dítě z emočních projevů a chování dospělého chápe, že se odsouzení týká jeho konkrétního chování anebo činu, nikoli vlastní osoby. (Čáp a Mareš, 2001, s. 110).

Trest má dvě základní funkce, a to **informační** – posouzení nesprávného chování, postupu či výsledku a **motivační** – navození motivačního střetu, prožitku neúspěchu a pocitu frustrace. (Průcha a kol. 2003, s. 253)

Využití trestu ve výchově může obsahovat tři funkce:

**Napravení škody** - jelikož je trest především čin spravedlnosti, dítě musí plně pochopit, čím se konkrétně provinilo. Při trestání je třeba zachovat rozvahu a klid, aby se trestající nesnížil k trestání za svá nenaplněná očekávání či své negativní pocity.

**Zabránění opakování** – trest je užíván jako náprava chyb na principu učení se prostřednictvím negativní zkušenosti. Tento postup je však u některých dětí neúčinný (ADHD, impulzivnost, psychická deprivace) a mělo by se mu vyhnout.

**Zbavení viníka pocitu viny** – zbavit dítě viny je nepostradatelná součást trestu, která by se neměla odkládat, jelikož prožitek viny je pro něj velmi bolestivý. Stejně důležité je následně dítěti prohřešek nepřipomínat, aby opakovaně neprožívalo bolestivé vzpomínky a pocity. (Vaníčková, 2004, s. 34)

Funkce trestu může mít pozitivní či negativní důsledek.

K **pozitivním funkcím** trestu patří tyto následky:

- Trest pomáhá dítěti pochopit to, co je nesprávné a díky tomu rychleji rozeznává, co je správné a co nikoli.
- Ve vybraných nebezpečných situacích se trestem potlačí nežádoucí chování.
- Vynechání trestu může sloužit jako jistá forma odměny. Dítě se tím naučí, že při správném projevu existuje možnost vyhnout se trestu.

K **negativním funkcím** autoři řadí následky, které nebyly trestající osobou předem zamýšleny:

- Trestem mohou být navozeny silné záporné reakce (strach, úzkost), které nejsou dobrým východiskem pro učení a brání tak naučení správné reakci.
- Trest sice potlačuje nežádoucí chování, ale neučí dítě, jak by to mělo být správně.
- Trest dítě spíše povzbuzuje k vyhýbání se odhalení, než k ukončení zakázané činnosti.

- Při častém trestání dítěte může dojít k vyhýbání se trestající osobě. Takto se narušuje vztah dítěte k vychovávajícímu.
- Opakující se trest ztrácí na účinnosti a významu. V určitých situacích může být trest pro dítě odměnou (nedostávání pozornosti od rodičů → záměrné zlobení ve škole pro získání alespoň pozornosti učitele).
- Děti vnímají trest různě, často jako nespravedlivost, která v něm ponechává negativní emoce. (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 265)

### 2.2.2 Druhy trestů

Stejně jako odměny, také tresty disponují svými podobami, které autoři ve svých publikacích rozdělují odlišně.

Tresty se obecně dělí na **přirozené**, jejichž dostavení je bez přičinění a zásahu lidí a **umělé**, jež jsou uměle vyvolány vychovávajícím. Tohoto trestání by nebylo třeba, kdyby se nepříjemné následky nežádoucího chování dostavily samovolně ihned po skutku. (Bendl, 2004, s. 106)

Jako základní členění trestů se uvádí následující:

- **fyzické tresty**, které budou v této kapitole podrobněji rozebrány níže;
- **psychické tresty**, jako nejrůznější vyjádření negativního emočního vztahu. Tento druh trestu se možná jeví jako humánnější než trest fyzický, rozhodně to však není neškodná metoda a většinou má trvalé účinky. Děti, které byly vychovávány prostřednictvím psychického trestání, se vyznačují velmi silným nepružným sebevědomím spojeným s úzkostí, nejistotou, pocity viny, popřípadě s neurotičností. U takových dětí dochází často k formování lability, psychosomatických obtíží a neuróz;
- trest formou **zákazu činnosti**, kterou má dítě rádo (např. zákaz jít ven, sledovat TV atd.);
- trest formou **donucení k neoblíbené činnosti** (např. úklid, školní úkol navíc atd.). (Čáp a Mareš, 2001, s. 253)

Mezi další druhy často používaných trestů ve výchově patří například:

**Odepření něčeho milého** jako druh trestu, který je obecně vnímán jako jeden z nejběžnějších a nejvyužívanějších. Typickým příkladem je forma tzv. domácího vězení. Tato forma je účinná u dětí u dětí středního školního věku kvůli velké potřebě volnosti



a touze po společnosti přátel. Domácí vězení je nesmyslné ukládat samotářským dětem, pro něž je to trest nevhodný. Pro děti extrovertní povahy je to naopak tak silný trest, že by měl jeho užití vychovávající dobře zvážit, aby dítě nebylo v pokušení podvádět.

**Práce za trest** má výchovný smysl a je efektivní jenom v případě, jedná-li se o nápravu škody, kterou dítě způsobilo. U ostatních prací za trest existuje nebezpečí, že se v dítěti vybuduje negativní vztah k dané práci jako takové. Trest je sám o sobě prožitek nepříjemný a práce by se s ním neměla spojovat.

**Používání výčitek, kárání, ponižování** atd. Uplatněním psychického mechanismu lítosti by mělo přispět k nápravě, protože se předpokládá, že bude dítě svého činu litovat a stydět se za něj.

**Hrozby** s cílem vyvolání strachu před možným trestem by měly zabránit nežádoucímu chování.

**Posměšky a zahanbení.** Takový druh trestu by ve výchově neměl být používán za žádných okolností. Pocit zahanbení u dítěte nepovede k úpravě svého chování. (Matějček, 2000, s. 74 – 94)

**Tělesné tresty** představují kontroverzní téma a diskutovanou, vážnou problematiku, proto jsme tomuto tématu vyčlenili rozsáhlejší prostor.

Někteří z odborníků a autorů se proti jakýmkoli tělesným trestům urputně staví a odmítají je (např. Biddulph nebo Wyckoff a Unellová), jiní se mírné formě fyzických trestů nebrání (např. Matějček či Rheinwaldová). Dále poskytujeme možnost porovnání pohledů na tělesné tresty vícero autorů.

„Tělesný trest je úmyslné či záměrné způsobení bolesti atakem na tělo pro kázeňský přestupek“ (Vaníčková, 2004, s. 31).

Užití fyzického trestu by mělo být nanejvýš stavem výjimečným či symbolickým, jelikož „tělesný trest, zejména silný trest udělovaný často v prudkém afektu, může vyústit ve skutečné týrání dítěte a může mu způsobit újmu na zdraví“ (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 266). „Děti se plácnutí bojí a ponižuje je. Riskantní je taky pro rodiče. Riskantní proto, že nelze přesně rozlišit, kdy plácnutí přechází v bití a bití je jen hněvivým uvolněním rodičovské frustrace“ (Biddulph, 1999, s. 66).

Výčet možných tělesných trestů: pohlavek, facka, výprask rukou či jiným předmětem, úder do zad, kopanec, rána pravítkem nebo ukazovátkem, třesení, odhození, praštění hlavou o zeď, tahání až vytrhávání vlasů, štípání, kroucení ušním boltcem, „burák“ (prudké přejetí palcem po zadní straně krku), údery různými předměty do hlavy, škrcení, stoj na hanbě

v předpažení, cvrknání do ucha, klečení, kroucení ruky, kliky a dřepy, píchání špendlíkem, svazování končetin, přivazování ke stolu nebo stromu, zalepování úst apod. (Lovasová a Schmidová, 2006, s. 7)

Předpoklad zní, že tělesné tresty vyvolávají strach, který má opakování nežádoucího chování zabránit, ovšem výzkumy a zkušenosti dokazují, že strach působí po omezený čas. Dítě prožívá spolu se strachem pocity ponížení, znehodnocení, ublížení, frustrace, vztek a touhu po pomstě. (Čáp a Mareš, 2001, s. 254)

Tělesné tresty mohou mít v určitých situacích smysl (dítě strká prsty do zásuvky; nerozhledne se, když přechází silnicí), ale dodává, že uhození dítěte jeho poslušnost nezajistí. (Grizivatz, 2002, s. 72) Také občasné plácnutí po zadku není na škodu. Při tělesném trestání se má hlavně dbát zdrženlivosti, zdravého rozumu a citu. Obecně jsou tělesné tresty jednoduché, ba až primitivní výchovné zásahy. (Matějček, 2000, s. 89)

Závažnější jsou důsledky tělesného trestu: „Fyzická bolest často přejde rychle, ale psychické rány a jizvy zůstávají: pocity hanby, ostudy, vydání napospas“ (Rogge, 2007, s. 115).

Každý vychovávající by si měl tato slova vzít k srdci, než k tělesnému trestu přistoupí. Lehké plácnutí nezamítá ani Komenský, přesto však hledá odlišné a vhodnější varianty trestu. V minulosti byly tělesné tresty brány jako běžná záležitost a hlavní výchovný prostředek. Dnes stále důrazněji a oprávněně upozorňuje na jejich mocný negativní dopad. Mezinárodní úmluva o právech dětí fyzické, psychické trestání a týrání zakazuje. Některé země za fyzické trestání postihují, přesto je tělesné trestání neustále otevřený problém.

Pokud už se k trestu uchýlíme, každá jeho forma vyžaduje dodržování určitých zásad, u tělesných trestů to platí dvojnásob. O principech trestání pojednává následující kapitola.

### 2.2.3 Principy trestání

Jestliže má být trest účinný, musí mít přesně stanovaná kritéria, adekvátní formu a je nutné domýšlet možné reakce dítěte na potrestání. (Průcha, 2001, s. 253)

Zásadní principy při udělování trestu:

- Přesně vymežit pravidla.
- Usměrnit trest.
- Trestat všechny stejně spravedlivě.
- Trest chápat jako způsob nápravy. (Čapek, 2008, s. 52)

Další zásady, o kterých autoři hovoří ve svých publikacích, jsou následující:

K udělení trestu by se mělo přistupovat s rozvahou a jeho **přiměřenost** je velmi podstatná. Při využívání přehnaných a nepřiměřených trestů hrozí, že děti začnou záměrně lhát a utajovat skutečnosti. Děti snadno odhalí, že se mohou vyhnout trestu prostřednictvím lži či svalení viny na jiného. Zjišťují, že lež pomáhá trestu se vyhnout a pravda je potrestána. (Rheinwaldová, 2005, s. 195)

Pro **srozumitelnost a efektivnost** musí být trest udělen ihned po přestupku. Odložený trest je pro dítě nesrozumitelný a vede ke ztrátě motivu změny chování. (Frank, 1996, s. 125)

Dítě si musí být vždy vědomo svého přečinu, aby nebylo zmatené a v napětí. Výklad o tom, proč za určité chování následuje trest, je nezbytné přizpůsobit mentální úrovni dítěte. (Matějček, 1995, s. 66)

**Rozmanitost** soustavy výchovných prostředků. Výchova by měla být členitá a bohatá pro to, aby u dítěte nedošlo ke zvyknutí si na opakující se trest. Následkem je přijetí trestu jako neměnné nutnosti a trpného bez účastněného vnímání. (Matějček, 1995, s. 68 - 69).

Pro **důslednost** v trestání je potřeba nepodléhat náladám, oprostít se od situačních faktorů, aby nedošlo k udělení neadekvátního trestu. (Rheinwaldová, 2005, s. 50)

Akceptací dítěte takového, jaké je, mu rodič dává najevo **lásku**. Pokud se dítě něčím proviní a následuje trest, rodič by ho měl ubezpečit, že špatné není ono, ale to, čím se provinilo. (Rheinwaldová, 2005, s. 204)

Užitečné jsou pouze krátkodobé tresty a jejich **platnost**. U dlouhodobých dítě zapomíná, za co bylo potrestáno a z mysli jim pocit provinění vyprchá. Trest by měl být dlouhý maximálně týden a dopředu by mělo být dítěti sděleno, zda může být trest stornován či zkrácen a za jakých podmínek. Činnost vedoucí ke zrušení trestu je pro dítě prospěšná. Svědčí o tom, že dítě trest přijalo a uvědomuje si tak míru provinění. (Frank, 1996, s. 124)

**Zdrženlivost a opatrnost** a méně iniciativy a rozhodnosti v této oblasti zajistí klidný průběh. (Matějček, 1995, s. 91) Vychovávající nesmí propadnout afektu, musí zachovat rozvahu a klid. Při trestání z nenávisťi, ve stavu rozčilení a nevyrovnanosti může trestající dítěti ublížit. (Frank, 1996, s. 111)

Při uchýlení k tělesnému trestu nesmí chybět být rozvázným a myslet na to, že časté tresty v dítěti upevňují záporné sebehodnocení a dítě se cítí špatně, bez vyhlídky na porozumění a lásku. (Brockert, 1996, s. 247)

#### 2.2.4 Rizika trestů

Následky trestů jsou u dětí rozlišné a obtížně se předpovídají. Totožný trest může u různých dětí vést k velmi odlišným reakcím. U jednoho typu osobnosti dítěte může dojít k úpravě chování k požadovanému cíli, u druhého typu osobnosti může nastat opačný důsledek, negace a opakování nežádoucího chování a třetí typ osobnosti dítěte může navenek své chování upravit, ale v duchu s trestem nesouhlasí a hrozí ztráta kladných morálních hodnot. To ovšem záleží na mnohých okolnostech jako aktuální situaci nebo zkušenostech vychovatele a vychovávaného.

„Největším rizikem trestů je přenášení mocenského modelu do dalších vztahů a vtahování dalších účastníků do vyčerpávající hry kdo s koho“ (Kopřiva a kol., 2008, s. 124).

Každý vychovávající by si měl uvědomit, že udělení trestu sebou vždy nese určitá rizika shrnutá následovně:

- Při trestání jakéhokoli druhu hrozí narušení vztahu vychovávajícího a vychovávaného. Platí to hlavně v případech, kdy je trest vnímán jako pokořující a nespravedlivý.
- Při pokusu o vyhnutí se trestu, dítě vymýšlí různé taktiky, obzvláště lhaní, které se může stát důvodem narušené důvěry.
- Trestem je dítěti představena nežádoucí ukázka, že silnější mohou trestat slabší bez jakýchkoli problémů. (Fontana, 2007, s. 354)

Dítě, které má narušenou sebeúctu, může při trestání vykazovat projevy chování, které se dělí na projevy aktivní a pasivní:

##### **Projevy aktivního charakteru:**

- snaha zviditelnění, strhnout na sebe zájem,
- tendence mstít se, dělat naschvály až agresivní chování.

##### **Projevy pasivního charakteru:**

- ustrašené, bojácné chování,
- snížení intelektuální zdatnosti, pokles iniciativy, vyhýbání činnostem, aby nedošlo k chybě, která by mohla být potrestána,
- únik do světa bezpečnějšího, než je svět lidí, k hrám, závislostem,
- lhaní, svalování viny na druhé, zatajování skutečností, které by mohly vést k trestu. (Kopřiva a kol., 2008, s. 131 – 132)

Tresty mohou být v jistých situacích chápány jako nutnost a jsou-li užívány správným způsobem, mohou mít opravdu pozitivní výchovné působení. Také zastánci liberalismu ve výchově uznávají potřebu trestů s přirozenými následky. Avšak při špatném, nevhodném a častém využívání trestů přicházejí zmíněná rizika a řada negativních důsledků.

### 2.2.5 Alternativy trestů

Jak už jsme zmiňovali, trest je u nás všeobecně běžný výchovný prostředek. Někteří rodiče a vychovávající jsou dneska více citliví vůči potřebám svých dětí a rozhodli se trestání z výchovy vyloučit a řídit se alternativními postupy. Jak tedy určovat hranice jinak, než tresty? Jakým způsobem v dětech utvářet správné normy chování a jak postupovat při jejich porušování? Popíšeme alternativy pomocí přirozených důsledků a komunikačních dovedností.

#### Přirozené důsledky

Alternativa k trestům spočívá ve vystavení dítěte přirozeným a logickým důsledkům svého chování a jednání. Vychovávající by měli dohlížet, aby tyto důsledky zvýšily samostatnost dětí v efektivním zvládnání podobných situací a v budoucnu jim předcházet. Přirozené důsledky přicházejí bez zásahu jiné osoby a pomáhají dítěti uvědomit si negativní dopady svého nesprávného chování.

Princip přirozeného důsledku spočívá v: „Udělal jsi něco nesprávně – zkus to znovu a lépe.“

Dítě tedy chápe, co provedlo a odčinění by mělo být samozřejmostí. Emočním zážitkem dítě prožívá význam narušených hodnot. (Čáp a Mareš, 2001, s. 257)

Jak by měl vychovávající přirozeně reagovat a následně zprostředkovat dítěti porozumění tomu, co se vlastně stalo a co je potřeba udělat?

- Vyjádřit, co prožívá v souvislosti s nežádoucím chováním.
- Ptát se dítěte, jak si představuje řešení situace, co by mu pomohlo, vyjádřit svá očekávání, jak situaci řešit nyní a do budoucna.
- Poskytnout informace a možnosti nápravy věcí. (Kopřiva a kol., 2005, s. 130)

#### Komunikační dovednosti

Další alternativa trestů, jak reagovat a řešit nesprávné chování ze strany dítěte ve třech krocích:

### 1. krok: Zabývat se emocemi svými a druhého

Vychovávající musí zvládnout své emoce a dávat je najevo neútočným stylem prostřednictvím „já – výroku“. Např.: „Jsem opravdu naštvaná, že jsem musela čekat, naše dohody by se měly dodržovat. Měl jsi alespoň zavolat, že nestíháš.“ Důležitá je empatická reakce.

### 2. krok: Přizvat druhou stranu ke spolupráci a vést k nápravě

Tento krok je zásadní, protože spoluúčast na rozhodování o věcech, které se dítěte týkají, vede k budování jejich zodpovědnosti. Potřeba je těchto dovedností:

- Popsání problému a vyzvání ke spoluúčasti na řešení. (Př.: „Vysvětlili jsme si, co se stalo. Co by pomohlo, abyste se usmířili?“)
- Sdělení informace. (Př.: „Když někomu ublížíme a chceme se usmířit, pomůže omluva.“)
- Výběr. (Př.: „Dohodnete se teď už sami, nebo mám být u toho?“)
- Očekávání. (Př.: „Budu ráda, když mi pak přijdete říct, jak jste se dohodli.“) (Kopřiva a kol., 2005, s. 140 - 145)

### 3. krok: Provést opatření

Pokud problém za spoluúčasti dítěte nebyl vyřešen, může převzít iniciativu vychovávající a najít řešení, jak situaci dál nezhoršovat nebo jak chránit své oprávněné zájmy a potřeby. V takových případech je potřeba:

- Poskytnout výběr. Možnost dát dítěti na výběr, by měla započat informací o přijatelném chování. (Př.: „Můžeš si půjčovat moje CD, ale vracej je na své místo zpět do obalu, jinak si je budu muset zamykat.“)  
Dát do obalu = informace o přijatelném chování. Jinak si je budu zamykat = přirozený důsledek.
- Dát šanci. Pokud dítě udělá chybu a dopadnou na něj důsledky, zvětšuje se motivace pro správné chování, když ví, že mu ostatní dávají šanci dát věci do pořádku. (Př.: „Až se rozhodneš, že budeš dodržovat naše pravidlo, můžeš se zapojit do hraní. Záleží na tobě. V pondělí si můžeme promluvit o tom půjčování CD.“) (Kopřiva, 2005, s. 140 – 145)

Dítě se potřebuje cítit užitečné, milované a spojené a participované s rodiči. Potřebuje věřit, že je schopné a dokáže řešit povinnosti a plnit své úkoly. Pokud tyto potřeby nejsou uspokojeny, dítě volí náhradní cíle, spojené se získáváním pozornosti, prosazováním moci a vzniká nežádoucí chování a jednání, které mají vychovávající tendence usměrňovat pomocí trestů.

Vychovávající by si měli před každým udělením trestu vzpomenout na jeho možné alternativy nebo nejlépe působit na dítě preventivními výchovnými postupy, aby se k trestání vůbec schylovat nemuseli. Toto předcházení spočívá v komunikaci s dítětem, budování pozitivního vzájemného vztahu, oboustranném respektu, zájmu, rovnocennosti a hlavně bezvýhradném přijetí dítěte.

### 3 VÝCHOVNÉ PŮSOBENÍ V DĚTSKÉM DOMOVĚ

Institucionální forma náhradní výchovné péče je v České republice realizována školskými zařízeními pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy a školskými zařízeními preventivně výchovné péče.

Náhradní výchovná péče zajišťuje péči o děti, o které se z nejrůznějších důvodů nemůže postarat vlastní rodina. Náhradní výchovná péče má za úkol obstarat dítěti co možná nejlepší životní podmínky v rámci jeho potřeb. Pro zdárný vývoj dítěte po fyzické i psychické stránce je důležité prostředí, kde vyrůstá. Tímto přirozeným prostředím se obvykle stává rodina a měla by zajistit dítěti bezpečí, jistotu, lásku a dostatek podnětů, aby mělo dítě na toto období příjemné vzpomínky. Naopak nestabilní a nefunkční prostředí může vážně narušit dětský vývoj. V extrémních případech selhání obou rodičů se dítě může ocitnout v dětském domově. (Radvanová, Koluchová a Dunovský, 1980, s. 10)

Děti se do dětského domova vřazují na základě předběžného opatření nebo nařízení ústavní výchovy, které vydává soud. Dětské domovy spadají pod školská zařízení pro výkon ústavní výchovy a zřizovány jsou pro děti a mládež, pro něž není možnost náhradní rodinné výchovy.

Dětský domov představuje typ ústavní výchovy, kde jsou umístovány děti od 3 do 18 let nebo až do ukončení studia připravující na budoucí povolání (do 26 let). Dětský domov se stará o zajišťování péče o děti s nařízenou ústavní výchovou bez závažných poruch chování. Děti jsou vzdělávány ve školách, které nepatří k dětskému domovu.

Účel umístění dítěte v dětském domově spočívá v zajištění jeho potřeb v zájmu zdravého vývoje osobnosti, řádné výchovy a vzdělávání pod podmínkou dodržování práv dle mezinárodní smlouvy o lidských právech, svobodách a ústavních principů České republiky. (ČESKO, 2002)

V naší zemi vyrůstá mimo vlastní rodinu přibližně 1% dětí. Nejčastější důvody pro umístění dítěte do náhradní výchovné péče jsou nízká sociální úroveň rodiny, zanedbávání či až týrání dítěte, trestná činnost a alkoholismus rodičů. (Ptáček, Kuželová a Čeledová, 2011, s. 9)

Na základě výsledků studie Ministerstva práce a sociálních věcí jsou uváděny nejčastější důvody pro umístění dítěte do dětského domova:

- nedostatečná péče o dítě (66%),
- alkoholismus, týrání, výkon trestu rodiče (12%),



- špatná ekonomická situace rodiny (10%),
- nevládnutá výchova problémového dítěte (7%),
- sociální důvody rodiny (5%). (Ptáček, Kuželová a Čeledová, 2011, s. 9)

Důvody pro zařazení dítěte do dětského domova jsou v současnosti opravdu převážně sociální povahy. Skutečně osiřelé děti, jimž jeden nebo oba rodiče zemřeli, jsou v dnešní době skutečně ojedinělé.

Děti jsou po příchodu do dětského domova zařazeny do rodinné skupiny, která je základní organizační jednotkou výchovné činnosti. Tato skupina je tvořena šesti až osmi dětmi a skupin může být v jednom zařízení dvě až šest. Dítě je při přijetí seznámeno se svými právy a povinnostmi, režimem zařízení a vnitřním řádem. Při zařazení dítěte do výchovné skupiny se přihlíží k rodinným vazbám a výchovně-vzdělávacím a zdravotním potřebám. (ČESKO, 2002)

Rodinná skupina zajišťuje denní péči obdobně jako v rodině. O jednu skupinu se starají obvykle dva až tři pedagogičtí pracovníci, kteří se u dětí střídají. Také v noci je péče obstarána. Dětem ale neposkytují péči pouze pedagogičtí pracovníci, zázemí dětského domova tvoří také pracovníci na pozicích sociálních pracovníků, ekonomů, kuchařek, uklízeček, údržbářů a dalších profesí zajišťující chod dětského domova. Tito lidé jsou rovněž v kontaktu s dětmi a na jejich výchově se určitým způsobem podílejí.

Rodinné skupiny disponují plným vybavením jako samostatné byty, kde je kuchyň, obývací pokoj, dětské pokoje, koupelna, toaleta a místnost pro vychovatele. Součástí zařízení bývá také společenská místnost, kde se mohou vzájemně setkávat děti všech rodinných skupin. Každá skupina má k dispozici domácí elektrospotřebiče, audio a výpočetní techniku, vybavení pro sport a rekreační činnosti, potřeby pro vzdělávání.

Zařízení musí splňovat určité podmínky vytápění, osvětlení nebo zásobování vodou. Stravování v dětském domově může být organizováno za pomoci dětí, jak tomu bývá zvykem ve většině rodin (zejména snídaně, svačiny, stravování o víkendu a o svátcích). (ČESKO, 2006)

Neopomenutelná součást organizace dětského domova spočívá ve vedení dokumentace.

Ředitelem je vypracován celoroční plán, dle kterého se pedagogičtí pracovníci řídí a z něhož vycházejí při plánování činnosti rodinné buňky. Vychovatelé se starají o vypracování pedagogických záznamů dětí, charakteristik a hodnocení, individuálních

plánů rozvoje, týdenních plánů a plánů práce, vedou dětem kapesné a sepisují denní hlášení.

Institucionální výchova by měla dítě vést k samostatnosti, vzájemnému respektu, toleranci, získávání sociálních zkušeností, chápání názorů druhých, vyjadřování a obhajování názorů svých, pomáhání jiným lidem. Správná výchova by dětem neměla z cesty odstraňovat překážky, ale měla by učit je překonávat s pomocí dospělých, upevňovat jejich houževnatost a vůli. (Bůžek a Michalík, 2000, s. 39 – 41)

Bylo zjištěno, že děti, které v dětském domově pobývaly kratší dobu, se nijak zvlášť neliší od dětí, žijících od narození v rodině. Děti, které v ústavní péči strávily delší dobu, jsou více stažené, uzavřené do sebe, mnohdy se chovají stereotypně, neodpovídají na podněty z okolí a navazují pouze povrchní citové vazby s nutkavým charakterem strhnout na sebe pozornost za každou cenu. Mezi hlavní obtíže patří slabá sebekontrola, především špatné nálady, výbuchy, útočnost, což se zlepšuje v průběhu let. (Koukolík, 2006, s. 188)

Hlavním cílem výchovy v prostředí dětského domova je náhrada výchovy rodinné, všestranné rozvíjení zájmů dětí, vzdělávacích a sociálních kompetencí. Důležitá je pomoc a vytvoření podmínek, aby děti netrpěly ztrátou lásky, přívětivého slova, pohazení a aby pro ně byl dětský domov místem dobrých zkušeností, prožitků a sociálních základů do budoucího života.

### **3.1 Vychovatel v dětském domově**

Vedle organizace chodu a materiálních podmínek dětského domova jsou významným a nepostradatelným prvkem pedagogičtí pracovníci, jejichž kvalifikaci vymezuje zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících.

Pedagogickým pracovníkem rozumíme osobu s odbornou a pedagogickou způsobilostí a vychovatele působícího ve školských zařízeních. Zákon pedagogického pracovníka - vychovatele definuje jako toho, kdo vykonává přímou výchovnou, vyučovací a speciálně-pedagogickou či pedagogicko-psychologickou činnost svým přímým působením na vychovávaného, kterým výchovu a vzdělávání uskutečňuje dle právního předpisu. (ČESKO, 2004)

Vychovatelé působící přímou pedagogickou činností v zařízení pro výkon ústavní výchovy mohou odbornou kvalifikaci získat prostřednictvím:

- vysokoškolského vzdělání získaného studiem v akreditovaném studijním programu pedagogické oblasti zaměřené na speciální nebo sociální pedagogiku;
- vyššího odborného vzdělání získaného po ukončení akreditovaného vzdělávacího programu na vyšší odborné škole, oboru vzdělání zaměřený na speciální pedagogiku;
- absolvování programu celoživotního vzdělávání zaměřeného na speciální pedagogiku a vzdělání pro vychovatele, který uskutečňuje vysoká škola. (ČESKO, 2004)

Pedagogičtí pracovníci jsou po dobu výkonu svého pedagogického působení povinni se vzdělávat, upevňovat, doplňovat a obnovovat svou kvalifikaci prostřednictvím školení, kurzů, vysokoškolského nebo celoživotního vzdělání. (Hájek, Hofbauer a Pávková, 2008, s. 208)

Dalšími nezbytnými předpoklady pro výkon pedagogické práce jsou psychická způsobilost, způsobilost k právním úkonům a bezúhonnost, které pedagogický pracovník musí splňovat kromě zákonem stanovených předpokladů o pedagogických pracovnících. (ČESKO, 2002)

Vychovatelé jsou dětmi obvykle oslovovány jako „teta“ nebo „strýc“ a na základě střídání pracují nepřetržitě za celoročního provozu a snaží se zastávat funkci rodičů. Kromě materiálních potřeb vychovatelé uspokojují potřeby psychické, emocionální a s dětmi navazují úzký citový vztah.

Při vykonávání výchovné činnosti musí vychovatelé disponovat speciálně pedagogickým vzděláním a takovými vlastnostmi, pomocí kterých zvládají výchovné úkoly a náročné zastupování rodičů, které mimo jiné zahrnuje vytvoření hlubokého osobního vztahu s dítětem, chápání jeho psychiky, problémů, chování a jednání v různých životních situacích. (Hrdličková, 1987, s. 13)

Vychovatel kromě výchovně vzdělávací činnosti zajišťuje spolupráci s rodiči, školami, zájmovými kroužky, doprovází děti k lékařům. Na základě dokumentace má na starosti sestavení individuálního výchovného programu rozvoje osobnosti dítěte, týdenního a ročního výchovného plánu, vedení osobního listu dítěte spolu se zdravotní dokumentací, listu se záznamy ošacení a dokumentaci kapesného.

Dalším hlediskem, které se může stát rozhodujícím při přijímání uchazeče na pozici pedagogického pracovníka – vychovatele jsou osobnostní předpoklady, které se sice nesnadně ověřují, ale pro práci s dětmi jsou nenahraditelné.

Za osobnostními předpoklady se skrývá široký okruh dispozic přímo či nepřímo ovlivňující vzájemnou interakci mezi vychovatelem a dítětem. Mezi přímo ovlivňující činitele autor zařazuje pracovní a společenskopovahové vlastnosti, temperament, charakter, přátelskost, spravedlivost, neformální přístup, empatii, pochopení. Důležitou schopností je umění poradit si v různých situacích a při řešení výchovných problémů. Povaha vychovatele by měla být v zásadě optimistická se smyslem pro humor, měl by být trpělivý, vytrvalý, vyrovnaný, mít pozitivní vztah k práci s dětmi a mládeží a disponovat organizačními schopnostmi. Do nepřímo ovlivňujících činitelů se řadí věk, celková vizáž, upravenost a oblékání. (Kominarec, 2003, s. 85 – 86)

Úspěch vychovatele závisí na jeho profesní zralosti, kterou definuje jako splnění kvalifikačních předpokladů, dlouhodobé vlastní pedagogické a lidské zkušenosti, individuální studium odborné literatury, budování demokratického vztahu mezi vychovatelem a dítětem. Vychovatel jako morální autorita jedná moudře, nenápadně i překvapivě, účinně, respektuje přání a potřeby dětí a vztah zakládá na spolupráci. (Vážanský, 2001, s. 95)

Jestliže vychovatel dokáže svými postoji a hodnotami dítě zaujmout, vznikne vztah, kdy vychovatel vychovávaného vede, působí na něj výchovnými přístupy a vytvořením dobrého vztahu založeného na důvěře, může vychovatel z části nahradit chybějící rodinu. (Pávková, 2008, s. 38 – 40)

Výchovné přístupy vychovatelů se pochopitelně liší a každý z nich představuje odlišný poměr přijatelných i blokujících vlivů na psychický rozvoj dítěte, jeho vyrovnanost a vyspělost. Ústupnost, shovívavost či lhostejnost vychovatelů mají různé důsledky, původem jsou specifické aspekty osobnosti konkrétního vychovatele. Důsledkem ústupnosti vychovatele, který dítěti neumí nic odepřít a dopřává mu, po čem zatouží, je fakt, že se dítě nikdy nenaučí ovládnutí svých tužeb a přání, starání se o své povinnosti a neukotví si návyk ukázněného chování. Opačným případem je jistá lhostejnost vychovatele, který všechny záležitosti dítěte nechává na něm a nevměšuje se do nich. Jakoby se řídil postojem, že dítě stačí ošatit, nakrmit a jednat s ním přiměřeně. Dítěti pak chybí porozumění, vnitřní posila a obvykle začne hledat vřelejší a těsnější vazby mimo

domov. Problémem se může stát také nezralá osobnost vychovatele, která může zavinit zpomalení vývoje dítěte, neuróza nebo děti po čase přestanou vychovatele brát vážně. (Čačka, 1997, s. 142 - 144)

Vychovatel dbá u dětí na vytvoření kompetencí potřebných k orientaci v budoucím životě. Nejmenší děti učí pozdravům, poděkování a prosení, samostatné sebeobsluze, základům stolování apod. Starší děti vede ke starosti o domácnost, včetně úklidu a vaření, finanční gramotnosti. Měl by znát jejich zájmy, pomáhat rozvíjet jejich talent a hlavně respektovat individualitu a zvláštnosti osobnosti každého dítěte.

Nejpodstatnějším závěrem je fakt, že pedagogický pracovník na pozici vychovatele v dětském domově je průvodcem dětí v běžném životě. Aby ho měly děti za vzor a uznávaly ho, musí být empatický, trpělivý a chápavý, spravedlivý a důsledný, vstřícný a láskyplný. Profese vychovatele by ho měla těšit a měl by umět ovládat své chování, jednání a emoce.

### **3.2 Specifika vybraného dětského domova**

Námi popisovaný vybraný dětský domov rodinného typu má kapacita 24 dětí, která je obvykle plně využita. Těchto čtyřiaadvacet dětí je rozmístěno do tří rodinných skupin po osmi dětech. Platí zde zmínka ze zákona č. 109/2002 Sb., která doporučuje umístění sourozenců do jedné skupiny, pokud je to ve prospěch dětí. V domově o děti pečují sedm denních vychovatelů, dva stabilně střídající se v jedné rodinné skupině, tři pomocní vychovatelé, kteří s péčí pomáhají, když je třeba, starají se například o nemocné děti, které nejsou ve škole nebo mají noční směny. Dalšími pracovníky jsou: ekonom, údržbář, uklízečka, vedoucí jídelny, kterým v čele stojí ředitel a jeho zástupce.

Zástupce ředitele dětského domova potvrdil závěry ze studie Ministerstva práce a sociálních věcí ohledně nejčastějších důvodů umístění dětí do dětského domova (str. 41 – 42). V rozhovoru zařadil na přední příčky nezvládnutí péče o dítě ze strany rodiče, jeho celkové selhání a ekonomické faktory, např. špatné bytové podmínky nebo dluhy rodičů.

Podrobnosti o organizaci výchovně vzdělávacích činností a péči o děti, způsoby uplatňování práv a povinností dětí a osob odpovědných za jejich výchovu jsou předepsány řádem vnitřním, organizačním a ročním plánem sestavujícím ředitelem zařízení. Rodinná skupina hospodáří s daným rozpočtem vypracovaným ředitelem domova a vychovatelé se ho musí držet. Výdaje jsou zaznamenávány do k tomu určeného deníku, který je spolu

s doklady z nákupů a vyúčtováním předložen účetnímu dětského domova. Rozpočet zahrnuje položky za obuv a ošacení, školní pomůcky apod. Specifickou položkou je kapesné, které se dětem vyplácí jednou měsíčně dle věkových škál a může dosahovat nejvýše 450 Kč.

Děti se v rodinné buňce učí vařit, uklízet, pečovat o domácnost, pomáhat mladším dětem. Přípravují se za dohledu vychovatele na vyučování a díky znalostem a zkušenostem, které získávají, se připravují na samostatný život, který je čeká po odchodu z dětského domova.

Režim každého dne „rodinky“ se řídí vnitřním řádem domova a dodržuje se zásada nejdříve povinnosti, potom zábava. Ve všední den se děti po příchodu ze školy nasvačí a následně se začnou samy nebo za pomoci vychovatele připravovat na vyučování. Jakmile splní všechny školní povinnosti, na řadu přijdou individuální a rekreační činnosti dětí. Po volnočasových aktivitách následuje večere a úklid rodinné buňky. Ve zbytku dne se děti mohou věnovat činnostem individuálního charakteru jako četbě, poslechu hudby, sledování TV atd. Večer zbývá prostor pro osobní hygienu a den končí večerkou. Odlišný denní režim je nastaven během víkendu, prázdnin a svátků. Víkendová dopoledne jsou věnována domácím pracím, praní, úklidem osobních věcí a společných prostor a přípravě oběda pro rodinnou skupinu. Víkendová odpoledne se nesou v duchu sportovních a kulturních aktivit.

Plnohodnotný rozvoj dítěte vyžaduje právě smysluplné volnočasové činnosti. Náplň zájmových aktivit řeší buď přímo dětský domov, nebo zájmové kroužky, kam děti dochází. Tímto způsobem si děti mají možnost rozšiřovat sociální kontakty a dovednosti, které v domově nezískají. Obohacovat volný čas dětí se dětský domov snaží výtvarnými a sportovními akcemi, umožněním účasti v národních a mezinárodních soutěžích, letními či zimními pobyty. (Pávková, 2008, s. 137)

Zvolený dětský domov spolupracuje s mnohými sponzory, nadacemi a organizacemi, z nichž zástupkyně ředitelky jmenovala například nadaci Terezy Maxové, Výbor dobré vůle Olgy Havlové, který dětem umožňuje letní tábory, pobyty nebo přispívá dětem na autoškolu. Byl zmíněn také projekt SOS 18, který se snaží prostřednictvím vzdělávacích a socializačních programů motivovat a utvářet děti a pomáhá jim s přípravou na novou životní etapu samostatného života po odchodu z dětského domova.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 METODOLOGICKÝ POSTUP

Empirická část diplomové práce zkoumá specifika odměňování a trestání v dětském domově rodinného typu. Bylo zjišťováno vnímání a názory na aplikaci odměn a trestů, jejich efektivitu, rizika a další aspekty ve výchovném působení z pohledu vychovatelů a dětí. Níže popisujeme výzkumný problém, otázky, hlavní a dílčí cíle, sběr dat. Seznamujeme se vzorkem výzkumu, výslednými daty, jejich analýzou a interpretací.

### 4.1 Výzkumný problém, otázky a cíle

#### Výzkumný problém

Jak vnímají systém odměňování, trestání a jeho efektivitu vychovatelé a děti z vybraného dětského domova?

#### Výzkumné otázky:

1. Jak se staví vychovatelé a děti k užívání odměn a trestů ve výchově?
2. Jakým systémem hodnocení dětí se vychovatelé v dětském domově řídí?
3. Jakým způsobem by vychovatelé a děti systém odměňování a trestání v dětském domově zefektivnili?
4. Jaké způsoby trestání volí vychovatelé v jednotlivých případech výchovných problémů?

#### Výzkumné cíle:

Cíle výzkumu jsou rozděleny na hlavní a dílčí, jejichž společným cílem je zprostředkování hlubšího pohledu do problematiky odměn a trestů ve výchově dětí ve vybraném dětském domově.

Výsledky výzkumu se budou opírat pouze o konkrétní výzkumný vzorek, tudíž nepředpokládáme, že by se tyto výsledky mohly zobecnit.

#### Hlavní cíle:

1. Zjistit osobní názory vychovatelů a dětí na využívání odměn a trestů ve výchově.
2. Zhodnotit systém odměňování a trestání v dětském domově z pohledu vychovatelů a dětí.
3. Zjistit vnímání efektivit odměn a trestů v dětském domově z pohledu vychovatelů a dětí.
4. Odhalit výchovné problémy dětí v dětském domově v kontextu s využíváním trestů ve výchově.



**Dílčí cíle:**

1. Zjistit odlišnosti ve vnímání systému hodnocení, v přístupu k udělování odměn a trestů mezi vychovateli v dětském domově.
2. Zjistit názory vychovatelů a dětí na využívání tělesných trestů ve výchově.
3. Navrhnout inspirativní doporučení v problematice hodnocení dětí výchovným pracovníkům dětského domova.

**4.2 Výzkumný soubor**

Výzkumný soubor byl vybrán záměrně v závislosti na cíli výzkumu, který byl stanoven a tvoří ho vychovatelé a děti konkrétního vybraného dětského domova v Jihomoravském kraji, bližší informace o zařízení nebudeme zveřejňovat. Záměrnost a dostupnost výzkumného vzorku spočívá v mé spolupráci s vybraným dětským domovem, který se pyšní bohatou historií a zároveň ve vyhovění žádosti ze strany vedení dětského domova o poskytnutí výzkumného posouzení systému a efektivity odměn a trestů v jejich prostředí v rámci mé diplomové práce. Opakující se výchovné problémy a otázka odměn a trestů v dětském domově je podle slov pracovníků neustále řešenou problematikou, proto bylo vedení i celý tým pedagogických a výchovných pracovníků nakloněn možnosti výzkumného šetření v této oblasti.

Získané závěry z výzkumu spolu s případnými návrhy a doporučeními pro zlepšení systému hodnocení dětí budou na přání předloženy pracovníkům dětského domova, kteří je mohou dle svého uvážení inspirativně využít.

Pro empirickou část této práce bylo osloveno:

- **pět vychovatelů** s minimální pracovní praxí 5 let kvůli dostatku zkušeností s výchovou dětí v dětském domově;
- **pět dětí staršího školního věku** (12 – 15 let). Dítě ve věku 12 – 15 let prochází pubertou a začíná dospívat. (Vašutová, 2008, s. 13) Tato věková skupina dětí byla vybrána z důvodu nejvyššího rizika výskytu výchovných problémů a mentální schopnosti posouzení systému odměňování, trestání a jeho efektivity.

Níže jsou uvedeny tabulky pro názornou charakteristiku výzkumného souboru - vychovatelů (V1 – V5) a dětí (D1 – D5) vybraného dětského domova. Označení „V“ pro vychovatele a „D“ pro děti bude dále využíváno i v interpretaci dat.

Pro dodržení anonymity byla v interpretaci označení pro vychovatele (V1 – V5) a děti (D1 – D5) záměrně zaměněna.

Tabulka vychovatelé:

	VĚK	POHLAVÍ	DÉLKA PRAXE V DD
V1	53	Ž	32 let
V2	57	Ž	8 let
V3	43	M	11 let
V4	45	Ž	11 let
V5	28	Ž	5 let

Tabulka děti:

	VĚK	POHLAVÍ	DÉLKA POBYTU V DD
D1	14	Ž	8 let
D2	12	M	3 roky
D3	14	Ž	1 rok
D4	13	Ž	1 rok
D5	12	M	6 let

### 4.3 Druh výzkumného šetření

Pro zkoumání toho, jak vnímají vychovatelé a děti systém odměňování, trestání a jeho efektivitu v dětském domově, byla vybrána metoda **kvalitativního výzkumu**.

Kvalitativní výzkum umožňuje jít do hloubky problému, zkoumá široce definovaný jev a může o něm přinést co nejvyšší množství informací. Výzkumník sesbírává množství dat a poté hledá pravidelnosti vyskytující se v datech, vytváří hypotézy či teorie a formuluje nové závěry. (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 24)

Kvalitativní výzkum umožňuje podrobné zkoumání prostředí, individuální setkání a práci s informantem. (Hendl, 2005, s. 52)

Výběr kvalitativního zpracování shledáváme nejvhodnějším hlavně proto, že chceme zjistit subjektivní názory a vnímání lidí, kterých se problematika bezprostředně týká.

#### 4.4 Technika sběru dat

K realizaci kvalitativního výzkumu byla použita kombinace dvou metod, a to **hloubkového polostrukturovaného rozhovoru** u vychovatelů a **polostrukturované ohniskové skupiny** u dětí.

Nejčastěji používanou metodou pro sběr dat v kvalitativním výzkumném šetření je hloubkový rozhovor, popisovaný jako nestandardizované dotazování jedince výzkumníkem, který využívá otevřené otázky. Tento typ rozhovoru může mít formu polostrukturovanou či nestrukturovanou. (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 24)

V této práci byl zvolen rozhovor polostrukturovaný, který zajistil, že probandi odpovídali na předem stanovené otázky a měli také prostor pro vyjádření se nad rámec otázky.

Základ ohniskové skupiny tvoří téma – ohnisko, odvíjející se od výzkumného problému a otázek ze strany badatele. Téma diskuze by mělo být jasné, srozumitelné, voleno výzkumníkem. Ohnisko diskuze by mělo být volněji definováno, aby se debata ve skupině mohla rozvíjet více směry. (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 185)

V ohniskové skupině, která získává informace za využívání skupinové interakce, probíhající na určené téma, jsme opět zvolili polostrukturovanou formu, která se řídí připravenými okruhy otázek, ale stejně jako u polostrukturovaného rozhovoru dává moderátor účastníkům dostatečný prostor pro vlastní vyjadřování.

Sestavování otázek vycházelo z výzkumného problému, cílů a výzkumných otázek. Tímto způsobem vzniklo základních **13 otázek pro vychovatele** a **13 otázek pro děti** staršího školního věku. Otázky se ve své podstatě a ve většině pro vychovatele a děti shodují, aby bylo možné, kromě získání hlubších výpovědí obou stran, také srovnání jejich názorů na odměňování a trestání. Toto porovnání by mohlo pomoci pedagogickým pracovníkům dětského domova získat a rozšířit si povědomí o tom, jak vnímají problematiku kolegové – vychovatelé v dětském domově a jak se na ni dívají samotné děti. Na základě závěrů by se vychovatelé mohli pokusit systém hodnocení a přístup k odměňování a trestání v dětském domově zefektivnit.

Výzkum probíhal v první polovině února roku 2015. S účastníky výzkumu byl předem domluven termín realizace rozhovorů, přičemž jim nebyl sdělen konkrétní obsah otázek, pouze byli informováni o zkoumané problematice odměn a trestů.

Otázky v rozhovoru vyplývají z hlavních výzkumných cílů následovně:

Hlavní výzkumný cíl	1.	2.	3.	4.
Čísla otázek pro vychovatele	1, 2	4, 5, 6, 7, 9, 11	8, 13	10
Čísla otázek pro děti	1, 6, 11	2, 4, 5, 7, 9	13	7

Otázky v rozhovoru vyplývají z dílčích výzkumných cílů následovně:

Dílčí výzkumný cíl	1.	2.
Čísla otázek pro vychovatele	12	3
Čísla otázek pro děti	3, 8, 10	12

Za tradiční dobu rozhovoru je považována zhruba hodina až hodina a půl. (Švaříček a Šedřová, 2007, s. 164) V tomto výzkumu byla vzhledem k počtu probandů zvolena délka přibližně 30 minut na jeden rozhovor. Doba diskuze v ohniskové skupině byla 45 minut.

Pro klidný průběh výzkumného šetření se rozhovory odehrávaly v prázdné, tiché místnosti a před jejich jednotlivou realizací byl každý proband požádán o souhlas k použití diktafonu a byla mu přislíbena anonymita jména.

Seznam otázek z rozhovorů je přiložen v příloze 1 (P I).

#### 4.5 Metoda zpracování a analýzy dat

Všech pět rozhovorů s vychovateli a výpovědi dětí v ohniskové skupině byly zaznamenány aplikací diktafon v mobilním telefonu. Po provedení přesné transkripce nahrávek, bylo pro uchování nezbytné autentičnosti zachycení podstatných neverbálních aspektů, které se během rozhovorů vyskytly.

K analýze rozhovoru byla použita sada systematických induktivních postupů, popsána autory Glasserem a Straussem – **zakotvená teorie**. Strauss a Corbinová vysvětlují

induktivně odvozenou teorii systematického shromažďování jako odhalení, vytvoření a ověření údajů o zkoumaném jevu. (Strauss a Corbinová, 1999, s. 14)

Postup zakotvené teorie obsahuje tyto etapy:

1. sběr dat prostřednictvím rozhovorů,
2. transkripce rozhovorů a jejich kódování za účelem získání základních proměnných,
3. sestavování teorie jako komplexu tvrzení o vztazích mezi proměnnými.

Postup zakotvené teorie předpokládá vznik teorie výsledné - nové, která poskytuje informace o vztazích mezi proměnnými, proto je důležité nezabývat se pouze singulárními jevy, oprostít se od předpojatosti a dívat se na problematiku s otevřenou myslí. Jádrem zakotvené teorie je technika **kódování**, což je analytická operace rozčleňující data na fragmenty, čímž vzniknou relevantní koncepty. Tyto koncepty jsou dále kategorizovány a slučovány dle jednotlivých kritérií podle vztahu k určitému jevu. (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 91)

Technika zpracování obsahuje **tři typy kódování** – otevřené, axiální a selektivní. Otevřené kódování bylo pojato za stěžejní, axiální a selektivní jako doplňkové.

**Otevřené kódování** je nápomocné k popsání dat. Přiřazený symbol k úseku dat – kód se klasifikuje či kategorizuje a má mít relevanci k výzkumným otázkám, tématům a konceptům. (Hendl, 2008 s. 228)

Kategorie mají tzv. pojmovou přitažlivost, kdy na sebe vážou podskupiny - subkategorie pojmů. Dáváme jim originální adekvátní názvy, abychom zachovali co největší autentičnost údajů. (Miovský, 2006, s. 229)

**Axiální kódování** je náročný induktivně-deduktivní proces, obvykle navazuje na otevřené kódování s cílem spojení kategorií a subkategorií. (Strauss a Corbinová, 1999, s. 84 - 85) Axiální kódování můžeme použít u jedné nebo více kategorií a při třídění dat slouží jako pomůcka, ne jako závazný model vysvětlení zkoumaných jevů. (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 232)

**Selektivní kódování** vybírá jednu centrální kategorii, která se dále s ostatními kategoriemi systematicky uvádí do vztahu. Takto vzniklé vztahy se dále ověřují a vybrané kategorie se pak mohou zdokonalovat a rozvíjet. (Strauss a Corbinová, 1999, s. 86) Selektivní kódování zahrnuje uspořádávání a přeuspořádání kategorií vybraného interpretačního rámce, dokud příběh nezačne souhlasit se získanými daty. (Miovský, 2006, s. 231)

## 5 REALIZACE A VÝSLEDKY VÝZKUMU

Prostředí dětského domova, jeho fungování a vliv na dítě je neustále diskutované téma. Řádné výchovné působení na děti v dětských domovech je klíčovým předpokladem pro příznivý rozvoj jejich osobnosti. Výzkum nabízí náhled do prostředí konkrétního dětského domova rodinného typu a vysvětluje tamější systém hodnocení dětí se zaměřením na odměny a tresty ve výchově.

### 5.1 Otevřené kódování

Na základě nalezených kódů byly vytvořeny jednotlivé kategorie, které budou dále detailně rozebrány z pohledu vychovatelů a dětí zvlášť. Na základě kódování vzniklo následujících sedm kategorií. Kódy, které je nasycují, jsou uvedeny u každé kategorie v závorce:

#### **Jak to chodí u nás doma?**

(odměňování; motivace; potřeba trestu; vyváženost)

#### **Po zásluze odměnění**

(kapesné; vycházky; sladkosti; počítač; školní úspěchy; kultura)

#### **Ztráty výhod**

(tresty; zkušenosti; zákazy; omezení; práce navíc; snížení kapesného; vedlejší příjem)

#### **Co (ne)máme a co (ne)chceme**

(finanční odměna; materiální odměna; podpora; zážitky; citové strádání; zákazy; sociální život)

#### **Průšvihy a potíže**

(problémy ve škole; záškoláctví; nedodržení vycházek; krádeže; alkohol; útěky; kouření; závislost; dohoda; nedodržování)

#### **Jsme důslední?**

(odpuštění trestu; zásadovost; dodržování; zkušenosti; spolupráce)

#### **Plácnout či neplácnout?**

(tělesný trest ano; tělesný trest ne)

### 5.1.1 Jak to chodí u nás doma?

#### Vychovatelé

Vychovatelé se shodují, že ve výchově jsou daleko účinnější odměny než tresty, ovšem jedním dechem dodávají, že bez trestů to bohužel nejde. Jedno doprovází druhé a celistvá výchova by podle nich měla obsahovat oba tyto výchovné prostředky – odměny i tresty.

Odměna dle vychovatelů děti motivuje pro budoucí chování a jednání a stává se prostředkem povzbuzení pro příští situace. Potřebu trestání zase vysvětlují jako nutný výchovný postup při působení na problémové děti a děti s poruchami chování (V1): „...jinak bych se s nima nedomluvila,“ přičemž žádné jiné postupy nepřipouští.

Část vychovatelů cítí, že se u nich v dětském domově využívá spíše odměňování a za příslušné zásluhy dětí odměnami nešetří. Další část připouští, že by sice velmi rádi děti raději odměňovali, ale bohužel u většiny převládá udělování trestů (V4): „...řekla bych, že je tady více problémových dětí, takže více průšvihů a od toho se to odvíjí...“

#### Děti

Děti si myslí, že jejich odměňování má zajisté velký význam, neboť je to motivuje do další práce (D3): „...když třeba donesu jedničku a oni mně za to dají odměnu, tak to má asi cenu a budu to dělat častěji.“ Kromě motivačního faktoru děti uvádějí, že jim odměna od vychovatele dělá radost a těší je.

Trestání děti vnímají jako neoddělitelnou součást výchovného procesu, jako samozřejmou věc, která přichází v okamžiku porušení, nedodržení určitých norem či zásad nebo nežádoucího chování a jednání. Cíl trestu spatřují v nápravě svého budoucího chování a v poučení se (D2): „Aby byly děcka rozumnější.“

Děti necítí, že by byly více odměňované nebo trestané, uvádí, že je to vyvážené, hlavně podle toho, jak si každý zaslouží.

### 5.1.2 Po zásluze odměnění

#### Vychovatelé

Vychovatelé se při udělování odměn snaží na děti působit především výchovně, vysvětlují jim, že odměna není samozřejmostí a musí si být vědomy, že svým počínáním formují především svou vlastní osobnost, která je bude reprezentovat po celý život. Především v nich chtějí vypěstovat pocit zodpovědnosti za své chování a jednání, aby si

uvědomovaly, že své pozitivní činy dělají pro sebe, nikoli kvůli odměně nebo pro potěšení vychovatele.

Nejčastěji využívanými odměny jsou v domově zvýšení kapesného, návštěvy sportovních, kulturních zařízení, možnost získání vstupenky na atraktivní či prestižní akci s omezeným počtem míst, prodloužení vycházky, možnost být déle na počítači nebo drobný dáreček či sladkost.

Každý vychovatel má svůj vyzkoušený, ověřený a preferovaný typ odměny. I když u některých dětí platí, že (V3): „*Nejžádanější odměnou by bylo, kdyby mohly být doma s rodiči.*“ Vychovatelé se tedy snaží, aby děti nestrádaly alespoň po materiální stránce. Snaží se dětem, pokud si to zaslouží, poskytovat odměny finančního charakteru, například v podobě zvýšeného kapesného, které může dosahovat maximální výše 450 Kč za měsíc. Peněžnímu odměňování se přesto někteří vychovatelé brání, což výstižně popisují tyto výroky: (V1): „*No vzhledem k tomu, že tady máme hodně kuřáků, tak víme, na co ty finanční odměny jdou...*“ (V3): „*...i když zase vím, že oni ty peníze použijou na cigarety a tak, což zas moc nemám ráda.*“ Tento významný faktor použití financí na nevhodné účely někdy vychovatele přiměje volit jiný druh odměn. Řídí se hlavně věkem, zájmem a přáním dítěte. Nejmladší děti jsou nejvíce potěšeny sladkou odměnou protože (V5): „*...k tomu nemají přístup dnes a denně*“, starší děti mají radost například ze zakoupení lístku na kulturní, sportovní akci, kam by rády šly nebo prodloužení doby strávené na počítači. Nejstarším dětem se vychovatelé snaží poskytnout odměnu, která by je potěšila a zároveň ulehčila kapesní výdaje, například proplacení jízdenky, zakoupení vstupenky na koncert. Dospívající děti jsou také rády za prodloužení vycházky nebo možnost zájezdu, pobytu v létě u vody nebo v zimě na horách, což jim může být za vhodné chování a dobré výsledky také umožněno.

Vychovatelé jsou toho názoru, že děti odměňování potřebují, aby byla posílena jejich motivace pro příští chování, proto odměnami v odůvodněných případech nešetří a využívají všech dostupných prostředků. Připouští však, že je někdy složité počiny, které jsou hodny odměn, vůbec nalézt (V2): „*Děcka potřebují ty odměny, potřebují se cítit motivované, takže se hledají cestičky, někdy trošku i uměle...*“

Odměny tedy dětem poskytují například za nějakou nadstandardní pomoc, kterou dítě projeví v rodinné buňce v rámci úklidu nebo pomoci s mladšími dětmi. Vychovatelé dodávají, že se rozhodně neodměňuje práce, která je pro dítě povinností, ať už každodenní či opakující se ve smyslu střídání se s ostatními dětmi (rozpis úklidu v rodinné jednotce



nebo společných prostorách DD). Do této mimořádné pomoci v rodinné jednotce spadá dohled nad mladšími dětmi, vyzvedávání je ze škol nebo jejich vedení do zájmových kroužků.

Odměňována je také snaha a úspěchy ve škole (V5): „...na konci měsíce počítáme jedničky v žákovce,“ za což děti v případě počtu deseti a více jedniček dostávají sladkou odměnu, nejčastěji v podobě čokolády.

Vychovatelé se snaží všimnout si také vlastností dětí a jejich chování vůči ostatním a odměnami oceňují například ochotné jednání, spolupráci, pomoc kamarádovi nebo druhým osobám, jak v domově, tak jinde.

### Děti

Děti jsou si moc dobře vědomy, že po každém jejich nadstandardním kladném počínu přijde odměna. Orientují se v možnostech odměňování, které mají vychovatelé k dispozici a zkušenostmi se naučily mít přehled o tom, jaká odměna následuje za konkrétní chování a jednání (D5): „...když malé děcka chodí někam na tréninky a my je tam dovádíme, dostaneme vyšší kapesné, třeba až maximální.“ (D3): „Když v ten den hodně pomáháme a chceme jít ven, tak nám to dovolí.“ Primární aktivitou, která vede k odměnění, je podle dětí slušné chování a pomáhání vychovatelům.

Preferování určitého druhu či typu odměny se u dětí liší dle věku a podle očekávání vychovatelů je to u mladších dětí delší doba na počítači, kino nebo divadlo a starší ročníky upřednostňují prodloužení vycházky a hlavně zvýšení kapesného.

### 5.1.3 Ztráty výhod

#### Vychovatelé

Tak jako se v dětském domově využívají odměny, tak i tresty zde mají podle vychovatelů své opodstatněné místo. Bez nich by údajně výchovné působení nebylo zcela kompletní.

Vychovatelé vyzdvihují, že i při udělování trestů musí být zachován cit k dětem a zejména empatie. Trest by neměl poznamenat jejich duši, měly by si být jisté, že trestáno je jejich chování či jednání. Trestání jako takové chápe většina jako negativní (V1): „...já tomu neříkám tresty, ale ztráty výhod.“ Někteří vychovatelé dodávali, že velkou výhodou pro toto povolání jsou vlastní děti. Výchovné působení je pak intenzivnější, důslednější a vychovatel jedná s větším nadhledem.

Z dostupných a nejfrekventovaněji užívaných prostředků trestání se využívá například zákaz účasti na kulturní, sportovní, společenské nebo jiné akci, které se mělo dítě účastnit, zákaz nebo omezení počítače, úklidy navíc, omezení styku s rodičem, snížení kapesného, omezení či úplný zákaz vycházek.

První pomyslnou příčku nejčastěji využívaného trestu zaujímá dle výpovědí probandů omezení a zákaz vycházek. To se jeví vychovatelům jako efektivní prostředek výchovy, kterému se děti a mládež snaží urputně vyhýbat. Stejně tak je pro děti nepříjemným, pro některé až bolestivým trestem omezení styku s rodičem (V2): „...i když se to jako nedělá, ale je to možné, že třeba nepojede na víkend za rodičem.

Jako další velmi účinný postup vychovatelé jmenují úklid a práce v domácnosti navíc (V1): „...docela to funguje, protože jak má udělat za někoho něco a nemusel by, tak si dá příště pozor.“ I když jsou děti k domácím pracím vedeny, jsou zvyklé na své povinnosti spojené s rodinnou buňkou, přesto to pro ně nejsou činnosti příjemné, které by plnily z vlastní iniciativy a berou je spíše jako „nutné zlo“.

Velmi překvapivým a zároveň rozporuplným se dle zjištěných výpovědí jeví trest snížením kapesného u dětí pubescentních a starších. Vychovatelé přímo konstatovali, že snížení kapesného je u těchto dětí dvojsečnou zbraní (V5): „...a pokud my jim skutečně snížíme kapesné nebo by bylo nějak často snižováno, tak oni jsou hodně vynalézaví a mohli by si ty peníze obstarávat jinde a jinak. Takže těm velkým dětem to kapesné nějak nesnižujeme...neuhlídal by se ten jejich vedlejší příjem.“ Výpovědi jednoznačně potvrdily, že kvůli obavám vychovatelů z možnosti, že by si svěřenci obstarávali finance nečestným způsobem, je trest snížením kapesného raději preventivně zavrhován. Otázkou je, do jaké míry tento postoj přispívá k budování samostatného rozhodování mládeže a jejich schopnosti převzít odpovědnost za chování, jednání a činy? Snaží se takto vychovatelé působit ochranně? Nechtějí se potýkat s řešením výchovných problémů v podobě krádeží, bojí se případného zostuzení, které by padlo na celý dětský domov? Nebo vychovatelé nechtějí možným patologickým důsledkům snížení kapesného čelit z pohodlnosti, nemají zájem o zatěžování se takovými komplikacemi ve výchově?

## Děti

Dotazované děti jsou s existencí a využíváním trestů ve výchově smířené a vnímají to jako běžný výchovný zásah, který přichází po nějakém přečinu. Způsoby trestání jednotlivých vychovatelů děti velmi lehce a poměrně rychle vypořádávají, tudíž jim nečiní velký problém odhadnout, jaký trest bude následovat po jakém přestupku.

Jako nejvyužívanější formy tresty děti pocítují omezení a zákazy vycházek, pobytu na počítači a úklidy navíc.

Za absolutně nejhorší variantu trestu děti jednohlasně považují zákaz vycházek spolu se zákazem víkendového odjezdu za rodiči (rodičem). I když bylo jedním z vychovatelů řečeno, že se tento způsob potrestání nevyužívá, děti mají evidentně pouze z pohrůžky takového trestu značný respekt a znemožnění styku s rodinou je pro ně citelně frustrující. Jak často tento trest vychovatelé udělují je otázkou. Záměrné bránění dítěti ve styku s jeho rodinou, třeba právě v podobě trestu, by bylo možné pochopit v případě, kdy má biologická rodina na dítě nepříznivý vliv, jehož důsledky pak musí řešit právě vychovatelé.

#### 5.1.4 Co (ne)máme a co (ne)chceme

##### Vychovatelé

Odměňování dětí podléhá vnitřnímu řádu dětského domova a je zaštiťováno zákonem. Vychovatelé se jednoznačně shodli, že je škála výchovných prostředků v podobě odměn velmi bohatá (V4): „*Já si myslím, že motivací mají až dost,*“ (V2): „*...už je nejde víc odměňovat, jako čím ještě?*“

Zmiňována byla nově plošně navýšená horní hranice kapesného a celkově celá řada možností, jako mohou děti získat finanční odměnu (V5): „*Zatím se mi nestalo, když jsem někomu vypsala finanční odměnu, že by mu nebyla uznána.*“ Vychovatelé poukazují na přemíru finanční podpory svěřenců. Děti jsou dotovány státem, organizacemi a sponzory, některé dostávají sirotčí důchod, ze kterého si mohou zaplatit nebo si přispět na nákladnější věci, například notebook. Kapesné by podle vychovatelů mělo sloužit na drobnou všední útratu (V3): „*...když si chtějí koupit třeba nějaké bonbony, ti starší cigarety...*“ Vychovatelé jsou tedy smířeni s reálným využíváním kapesného, ale tuto skutečnost se nesnaží nikterak řešit.

Také při odchodu z dětského domova mají děti k dispozici finanční hotovost, kterou si buď převezmou, nebo se prostřednictvím těchto peněz pokryje několik nájmů dopředu, aby to nebylo mladými dospělými nerozvážně utraceno. S přípravou na samostatný život mladých lidí po opuštění dětského domova se pojí také snaha vychovatelů vybavit je dostatečně dopředu materiální formou. Mládeži od patnácti let je vštěpováno, aby si k Vánocům, narozeninám a jiným příležitostem přála věci vhodné a potřebné do domácnosti (kuchyňské vybavení, žehlička, ložní prádlo...).

Vychovatelé jmenují také řadu výletů, zájezdů, pobytů a dovolených, zdejších či zahraničních, letních nebo zimních, které s dětma několikrát do roka absolvují. Děti z dětského domova takové šance berou jako své výhradní právo a možná jim ani nedochází, že to znamená spíše nadstandard a jejich mnozí vrstevníci takové možnosti nemají.

Pohled veřejnosti na dětské domovy a děti v nich je v jistém smyslu pro vychovatele úsměvným (V3): „...nejhorší je, když si lidi myslí, jak ty děti v domovech strádají, to není pravda...“ Zdůrazňují, že jejich strádání je patrné v oblasti psychické a především emoční, protože nemohou být se svými rodiči a svou rodinou, což je pro mnohé silně traumatizující a bolestivé. Značná finanční a materiální podpora dětí v dětském domově je tedy možná snahou o záplatu citové deprivace dětí.

Trestání, stejně jako odměňování je omezeno a řízeno zákonem a vnitřním řádem domova. Vychovatelé pocítují, že jsou možnosti trestání omezené, svým způsobem svazující, ale dodávají, že pro výchovné působení a korekci chování u dětí jsou dostačující. Uvádí, že pozitivní efekt trestu není vždy naplněn a musí se počítat s tím, že se dítě proviní opakovaně (V5): „...je to běh na dlouhou trať.“ Při zamyšlení se vychovatelů nad dalšími možnostmi, kterými by se dala škála možnosti trestání rozšířit, padlo již zmíněné (V2): „...zakázat třeba úplně styk s rodičma?“ Vychovatelé neomylně vědí, že omezením kontaktu dítěte s rodičem jako způsobu potrestání se děti bojí a budou činit a jednat tak, aby se takovému trestu vyhnuly. Přesto však padla myšlenka, aby se toto omezení styku mohlo zpřísnit na úplný zákaz.

## Děti

Pro děti je problematika odměn a trestů docela zřetelná, orientují se v ní, znají možnosti odměňování a trestání. Uznávají, že sortiment odměn je opravdu bohatý a po této stránce opravdu nestrádají, avšak kdyby ho mohly rozšířit, napadá je pár možností.

Například jezdit na tábory nebo docházet do zájmových kroužků mohou děti mimo jiné na základě výsledků z vysvědčení. Podle nich se rozhoduje, jestli si dítě zaslouží jet na tábor nebo si může vybrat zájmový kroužek (kroužky). Děti cítí, že by měly mít tuto možnost i přes ne zrovna vynikající známky na vysvědčení, jelikož jim to je pak líto. Dalším návrhem dětí je, že by měly rády možnost přespání u kamarádů, což jim není běžně dovolováno ani v případě výborných výsledků ve škole a bezproblémového chování. Je pravdou, že k tomuto svolení je potřeba spolupráce a povolení od orgánu sociálně-právní

ochrany dětí, která musí prošetřit prostředí (rodinu), kde chce dítě přespat. V tomto případě je jisté omezení na místě a ze strany vychovatelů je pochopitelné, děti to ovšem považují za velký sociální handicap a cítí se znevýhodněné.

V otázce trestů a jejich udělování si jsou děti vědomy, že jejich slovo a názor nemá moc velký význam, chápou důvody k udělování trestů, samotné tresty dokonce respektují, avšak s jedním trestem jednohlasně nesouhlasí a přály by si, aby se vůbec neuděloval. Úplný zákaz vycházek je pro děti a mládež značnou přítěží (D3): „...protože tady je prostě dvacetčtyři děcek a být tady celý den a celý den to poslouchat, tak to prostě nejde.“ Děti navrhují, aby vždycky zůstala alespoň hodina denně, kdy by se mohly dostat mimo zařízení. Sociální styky mimo domov jsou pro děti velmi důležité, protože jim umožňují lepší adaptaci na „život venku“.

### 5.1.5 Průšvihy a potíže

#### Vychovatelé

S výchovnými problémy se vychovatelé v dětském domově potýkají téměř dnes a denně. Přisuzují to zejména skladbě dětí, která zahrnuje také děti s poruchami chování.

Protože nejruznějších malérů dětí, které musí vychovatel řešit a následně určitým způsobem postihovat, je více než dost, řešení sporů mezi dětmi v prostředí domova se snaží nechat na nich. Když se objeví konflikt mezi dětmi, vychovatelé se odprošťují od funkce soudce a nabádají děti, aby zkusily nalézt řešení či kompromis samy. Nazývají tyto spory „žabomyšími válkami“, které jsou někdy až úsměvné a pokud dle nich „nejde o život“, není potřeba se do nich vměšovat.

Kdy je ale zásah vychovatele potřebný a nutný, je pochopitelné v situacích opravdového problému, přečinu, nežádoucího projevu chování dítěte.

Jako nejčastější řešené výchovné problémy jmenují vychovatelé problémy ve škole, záškoláctví, nedodržení vycházek, krádeže, alkohol, útěky.

K problémům ve škole, se kterými se děti pravidelně potýkají, patří zejména „lajdáctví“. Pokud vychovatelé vědí, že dítě je schopno dosáhnout lepších výsledků a jen je líné a právě kvůli lenosti se mu průměr známek zhorší, postihují toto trestem, nejčastěji omezením vycházek, aby se mohlo dítě učit do doby jeho zlepšení. Stává se také, že dítě zatajuje špatné známky, za což se po odhalení trestá například zkrácením doby pobytu na

počítači. Se školními problémy dále souvisí časté nošení poznámek, které vychovatelé řeší úklidy navíc.

Se záškoláctvím se dá podle vychovatelů docela dobře bojovat, jelikož se dá s pomocí spolupráce školy velmi rychle podchytit už v začátcích. Pokud se přeci jenom (zejména mladší) děti pokusí chodit za školu, je jim přidělen trest zákazem vycházek či počítače.

Překročení a nedodržení vycházky vychovatelé označují za vážné provinění, které musí být rovněž potrestáno dle uvážení každého vychovatele.

Krádeže drobných věcí se objevují nejčastěji u dětí ve věku 10 – 15 let a jsou realizované zejména v obchodech. Za takový přestupek se dětem zakazují vycházky nebo snižuje kapesné.

Alkohol, jeho užívání dětmi a následný stav podnapilosti bohužel vychovatelé musí také řešit a pokusit se zabránit opakování. Každý vychovatel má jiný názor na to, jak si poradit s takovou situací a často vychází ze svých zkušeností z praxe.

Útěky dětí popisují vychovatelé jako věc mimořádnou, ale ne ojedinělou, protože se opakovaně, čas od času objeví. Děti pak sankciují například úplným zákazem vycházek.

Tresty, které jsou vychovateli udělovány, mnohdy nekorespondují s přečiny dětí, tudíž nejsou přirozenými důsledky. Děti tak trest chápou jako něco, co je třeba, co se musí, ale opravdová podstata trestu jim uniká.

Překvapivé je, že při výčtu výchovných problémů jmenovaných vychovateli nebyla ani v jednom případě vzpomenu problematika kouření u dětí, i když jsme na ni v rozhovorech pravidelně naráželi jako na problém objímající valnou většinu dětí v domově. Kouření u dětí bylo tedy námětem pro další diskuzi.

Už v předešlých kategoriích bylo zmíněno, že kapesné u starších dětí putuje převážně na zakoupení cigaret. Vychovatelé jsou si toho vědomi, nejradiši by odměny ve formě financí z tohoto důvodu vůbec nedávali, ale při jejich zamyšlení se nad důsledky, si pouze povzdechnou (V1): „*Ale když není na cigarety, je zle...*“ Na dětech je tento deficit podle nich velmi dobře poznat, jsou nervózní, roztěkané, agresivní a vykazují známky skutečné závislosti. Vychovatelé s jistotou odhadují, že děti nad 15 let v domově kouří všechny (V5): „*...starší děti, které sem dochází, třeba takových třináct roků, tak ti už jsou v podstatě silní kuřáci...tam se to musí redukovat na minimum...to dítě je schopné za cigaretu udělat cokoli...*“

Vychovatelé se proti kouření snaží zbrojit, vysvětlují dětem škodlivé důsledky, mluví o tom s nimi (V1): „*...snažíme se do toho mluvit, ale je to boj s větrnými mlýny.*“ Pokud

nachytají kouřit dítě mladší patnácti let, udělí mu trest. Aby zamezili kouření dětí předtím, než jdou do školy a vyhnuli se tak jejich pozdnímu příchodu do vyučování, vychovatel je do školy doprovází. Pokud se v okolí dětského domova objeví nedopalky, kuřáci je musí uklízet. Jak ale vypovídají vychovatelé, děti od kouření nic neodradí, ani riziko, že budou viděni a následně odhaleni (V1): *„Měli by si kouřit někde zalezení a ne veřejně chodit. Nejsme rádi, když se dozvídáme, že tady pochodují po městě s cigaretou.“*

Zdá se, jakoby vychovatelé už na tuto problematiku rezignovali a snažili se ji alespoň zakrýt před veřejností. Z výpovědí vychovatelů vzešel fakt, že mají obavu mládeži (kuřákům) snížit kapesné, protože by si pak neměly za co cigarety koupit a to by se následně podepsalo na jejich chování. Toto negativní chování by pak museli vychovatelé řešit, případně udělovat sankce, stálo by je zkrátka úsilí, čas a trpělivost. Jednodušším se tedy jeví tichá snášenlivost. Kouření se v domově stává tolerovaným problémem a chybí pohnutky k tomu, aby se situace změnila.

### **Děti**

Děťmi byly potvrzeny výpovědi vychovatelů o nejčastějších výchovných problémech i obvyklých trestech, které se u nich v domově za jednotlivá provinění udělují.

Kouření dětí, stejně jako jejich vychovatelé, nezařadily do výchovných problémů a diskuze na toto téma byla započnuta zvlášť. Děti nepovažují kouření u sebe ani u svých kamarádů či vrstevníků za něco neobvyklého. Postoj vychovatelů ke kouření dětí vnímají také jako poměrně laxní. Při příchodu nového dítěte – kuřáka, které nedovršilo patnácti let do domova, se mu vychovatelé snaží vysvětlovat škodlivost kouření, hlídají ho a pokouší se to u něho zredukovat. (D3): *„...ale když kouří dál, už se to pak neřeší.“* Děti v rámci ohniskové skupiny vysvětlovaly, že „tety a strýcové“ jsou shovívaví a dokonce s nimi mají jakousi domluvu, která jim umožňuje chodit třikrát za den ven kouřit mimo stanovené vycházky. (D3): *„...ti nad patnáct mají 3 pětiminutovky denně, jakože si třikrát za den můžou jít zapálit...“* „Pětiminutovka znamená, jdu si zapálit a hned dojdu.“ Toto pravidlo „tří pětiminutovek“ se ale vychovatelům docela vymyká z rukou, neboť děti dodávají, že to samy nedodržují, protože se dá velmi jednoduše využít zaměstnanosti tety, když má práci s ostatními členy rodinné jednotky nebo domácností a zkrátka to nemá čas každému počítat. Zajímalo nás, co se stane nebo jaké nastane výchovné opatření, pokud vychovatel přijde na to, že dítě bylo kouřit více než třikrát (D3): *„Bud' to nezjistí, a když už to ví, tak to nemá sílu řešit.“*

Vychovatelé zřejmě zvolili tuto taktiku, aby měli o kouření dětí alespoň částečný přehled. Kolik cigaret děti a mládež vykouří během jejich vycházek, se samozřejmě nedozví, a tak chtěli mít pod kontrolou alespoň ten čas, který děti tráví v domově a předcházeli tak nedovolenému opuštění zařízení, útekům apod. Také – jak už jsme se dozvěděli, vychovatelé neradi řeší důsledky projevů chování a jednání závislého dítěte s deficitem kouření.

### 5.1.6 Jsme důslední?

#### Vychovatelé

Při udělování výchovných opatření nás zajímalo, jestli si vychovatelé zakládají na důslednosti, striktním dodržování, nebo dělají ve výchově ústupky a myslí si, že i odpuštění trestu má svůj význam?

Když dojde k udělení trestu, jeden z vychovatelů se klaní ke kombinaci zásadového konání, které lpí na vykonání trestu v celé jeho míře, ale také občasného odpuštění, když si to dítě zaslouží. Ostatní jsou jednohlasně pro absolutní důslednost v trestání, jelikož podle nich děti snadno vycítí vychovatelovu slabinu a té okamžitě využijí ve svůj prospěch (V4): *„Když už to bylo jednou řečeno, tak se to musí dodržet.“*

Toto heslo ale porušují samotní vychovatelé (někteří z nich), když například striktně nedohlížejí na již popisované „domluvené kouření“ a děti našly úniky, jak tuto dohodu obejít. Je pochopitelné, že vychovatelé jsou při svém zaměstnání maximálně vytíženi a může jim leccos uniknout, avšak pokud jednou něco zavedou a prezentují to před dětmi jako pravidlo, měli by ho sami co nejdůsledněji dodržovat.

Někteří z vychovatelů vidí jako velkou výhodu delší praxi a tudíž více zkušeností (V3): *„Když jsem nastoupila, vím, že jsem dělala taky chyby, že jsem děčkám dala něco za úkol, nekontrolovala jsem si to...oni to zjistili a příště mě obešly.“* Poučit se také od starších kolegů je pro mnohé přínosem. Stejně tak důležitá je pro kontinuální výchovný chod domova vzájemná spolupráce kolegů vychovatelů. Ti si navzájem prostřednictvím zapisování do deníku předávají informace o průběhu jejich směny, co se stalo v rodinné skupině významného, co by měl přebírající vychovatel vědět. Zapisuje se právě také udělování trestů dětem, za jaký přečin, druh trestu a jeho trvání, aby děti nemohly využít střídání se vychovatelů. Dle slov vychovatelů jsou děti velmi vynalézavé, hledají cestičky,



když to nevyjde u jedné tety, jdou za druhou (V1): „...oni jsou manipulátoři a když tam není ta důslednost, tak kličkují.“

Odpustit nebo zkrátit trest je pro většinu vychovatelů přípustné jen tehdy, pokud dojde k mimořádné situaci, v níž se dítě projeví určitým nadprůměrným chováním, jednáním, činem a trest nebyl udělen za vážné provinění.

### Děti

Děti své vychovatele, kteří se o ně s pečlivostí starají, hromadně rozdělily na dvě pomyslné skupiny (D2): „Je to na půl, někdo je přísnější, někdo hodnější.“ Co se týče volení prostředků pro trestání, vychovatelé se podle výpovědí dětí rozcházejí (D5): „U některých vychovatelů to projde líp...když jim slíbíme, že se budeme snažit a že se polepšíme, tak nám dají menší trest...s některýma se nejde domluvit.“

Volba příslušného trestu je na uvážení každého vychovatele, který se rozhoduje dle svých zkušeností, vědomí a svědomí. Děti si ale myslí, že se tyto jejich postupy velmi různí a za tutéž věc trestá každý vychovatel zcela jinak, jiným druhem trestu a odlišnou mírou.

Prominutí trestu děti označují za možné a stávající se. Pravděpodobnější a frekventovanější je zkrácení trestu, ke kterému se podle dětí lze přiblížit dobrovolným pomáháním v domácnosti, slušným chováním a dobrými výsledky ve škole.

### 5.1.7 Plácnout či neplácnout?

#### Vychovatelé

Vychovatelé předesílají, že fyzické trestání je v dětském domově pochopitelně zakázáno, tudíž se nepoužívá. Dva z vychovatelů absolutně striktně fyzické tresty zamítají, tvrdí, že tělesný trest není žádným východiskem a vždycky lze najít jiný způsob řešení. Možná je toto stanovisko spojeno také s vlastní zkušeností z dětství, kdy jeden z probandů uvedl, že sám fyzický trest v dětském věku nezažil a proto takový trest nikdy neaplikoval ani na svých vlastních dětech. Opačný názor zastávají další dva vychovatelé, kteří se domnívají, že tělesné tresty mají svůj smysl a význam, že nic nepokazí a dítě se z něj poučí (V5): „...já jsem ta starší generace a tělesný trest nám vývoj nepokazil. Je to účinnější, jak dlouhý rozhovor.“ Zbývající vychovatel fyzické tresty odmítá, hovoří o jediném důsledku takového trestu a tím je vytvoření silné opozice a vzdoru u dítěte. Ovšem dokáže si reálně vybavit situaci, kdy by byl tělesný trest na místě, například u velmi malého dítěte, které se

zmítá v záchvatu vzteku, se kterým se nedá domluvit a nejrychlejší a nejjednodušší je plácnutí po zadku.

### Děti

Děti se vyjádřily, že se s tělesnými tresty v dětském domově již setkaly, buď přímo u sebe, nebo u kamaráda. Dodávaly, že to bylo sice zaslouženě, ale rozchází se to s tvrzením vychovatelů.

Zajímavé bylo diskutovat s dětmi o tom, jak si představují, že budou jednou vychovávat svoje děti. Budou ve výchově využívat fyzické tresty, proč ano, proč ne?

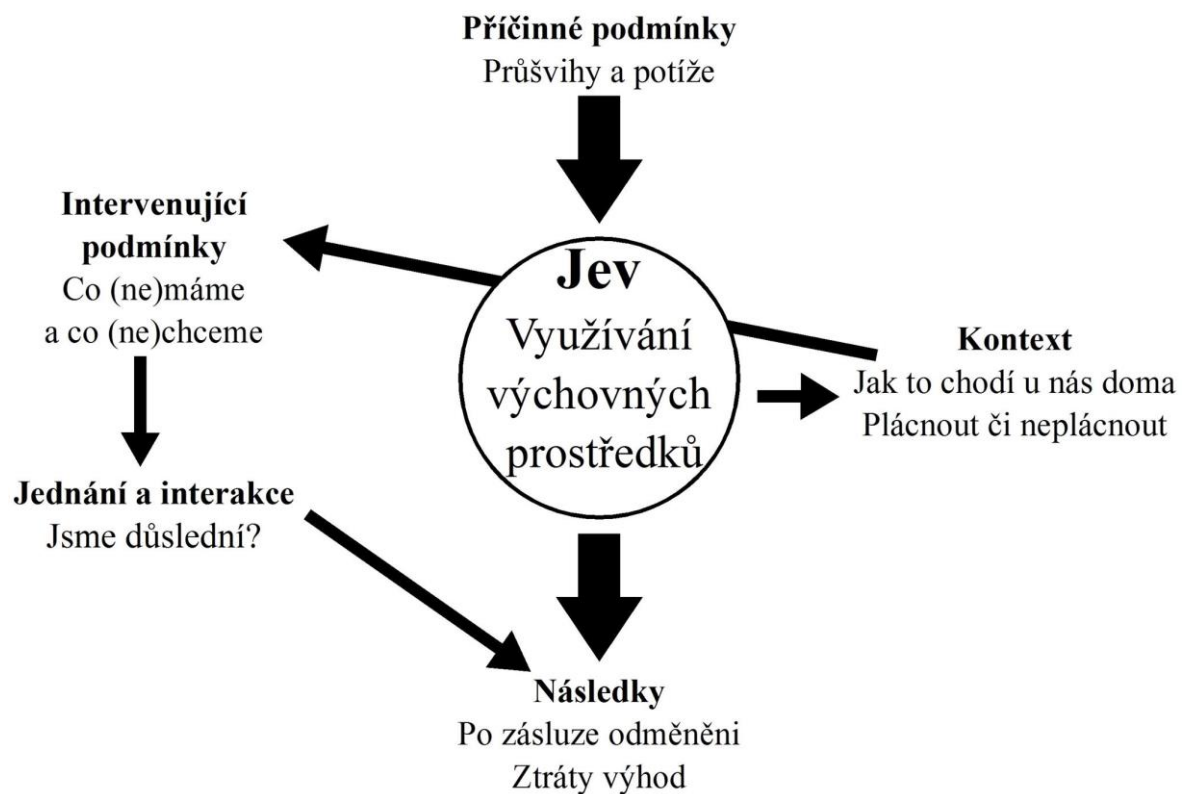
(D5): „*Když mě budou zlobit nebo něco udělají...tak jo, občas.*“ Takový je názor jednoho ze dvou dětí, které s občasnými tělesnými tresty souhlasí a vidí v nich smysl. Tvrdí, že pokud si to dítě zaslouží, potrestat by se mělo a ono se pak polepší. Otázkou je, jestli to opravdu tak cítí nebo reprodukuje přejatý názor ze svého okolí.

Odlišný postoj zaujímá zbytek dětí. Fyzický trest jim připadá nesmyslný, bezduchý a nevidí důvod, proč takto děti trápit (D3): „*...bít děcka za něco, co udělají, je kravina...radši mu odepřít něco, co má rád, než abych mu lištila.*“ Děti jmenovaly alternativy, jakými by samy tělesný trest nahrazovaly a shodly se, že uchýlení k fyzickému trestu není ani nejkrajnější možností.

## 5.2 Axiální kódování

V rámci axiálního kódování je využíván paradigmatický model, který obsahuje následující položky, kterým jsou přiřazeny vytvořené kategorie. Tento model tak umožňuje o datech systematicky rozmýšlet a složitějšími způsoby je k sobě vzájemně vztahovat.

**Příčinné podmínky** (události, které vedou k určitému jevu); **jev** (ústřední případ, událost); **kontext** (soubor vlastností, které jevu náleží); **intervenující podmínky** (podmínky, které jevu náleží); **jednání a interakce** (strategie pro zvládnání, ovládnání, vykonávání nebo reagování na jev); **následky** (důsledky jednání a interakce). (Miovský, 2006, s. 229)



Na začátku problematiky je uvedena příčina „**průšvihy a potíže**“, která zaznamenává výchovné problémy, objevující se v dětském domově. Tyto problémy mohou být lehčí i závažnější povahy, mimořádného či opakujícího se charakteru. Vychovatelé se potýkají s jejich každodenním řešením a snaží se nalézat co nejefektivnější způsoby, jak přečinům dětí předcházet, redukovat je. Ať už se jedná o záškoláctví, nedodržení vycházek, problémy ve škole, alkohol, krádeže nebo útoky, trestá se čin a ne osobnost dítěte.

Za ústřední položku na pozici jevu bylo za jev zvoleno „**využívání výchovných prostředků**“, což je objímající centrální položka modelu, která s ostatními položkami koresponduje ve větší či menší míře a stává se středobodem pomyslného schématu. Názor na využívání výchovných prostředků ve smyslu odměn a trestů a celkové vnímání této problematiky je klíčovým pojítkem všech kategorií.

Za kontext byly v modelu dosazeny dvě kategorie. Jedna z nich popisuje a odhaluje „**jak to chodí u nás doma?**“, tedy přiblížení dětského domova a seznámení s názory vychovatelů a dětí na obecné využívání odměn a trestů ve výchově. Zda jsou účinnější odměny, tresty a proč nebo jakých výchovných prostředků – odměn či trestů je v jejich domově více užíváno. V rámci kontextu bylo zařazeno kontroverzní téma, zda ve výchově „**plácnout či neplácnout?**“. Tělesný trest je pro vychovatele v prostředí dětského domova zakázán, přesto nás zajímal jejich osobní postoj k tomuto tématu a vlastní zkušenosti. Jejich názory byly rozlišné, jedno stanovisko však zaujímali totožné – fyzické tresty na půdě dětského doma jsou nepřijatelné.

Intervenující podmínky vycházející z kontextu popisují odměňování a trestání, které je podřízeno zákonu a vnitřnímu řádu domova. Tím „**co (ne)máme a co (ne)chceme**“ jsou popsány výhody odměňování prostřednictvím financí, spokojenost vychovatelů s možnostmi poskytování odměn, ale také trestů, které jsou pro jejich výchovná působení dostačující. Děti vyjádřily své názory na škálu odměn i trestů, které jsou jim udělovány a zamyslely se také nad možnou úpravou.

Každý vychovatel se projevuje osobitým přístupem, preferuje určitý výchovný styl. Jednání a interakce jako strategie vykonávání či reagování na jev tedy ukazuje na rozdílnost ve výchovném působení a kategorie „**jsme důslední?**“ vychovatele pomyslně rozděluje na dvě skupiny. Zda se ve výchově řídit absolutní důsledností a striktním dodržováním nebo je na místě někdy trest odpustit či v něm alespoň ustoupit nebo polevit?

Vychovatelé se víceméně popsali jako velmi důslední, děti však ví, jak jejich pevná stanoviska někdy zlomit.

Důsledkem se stává konečné udělení odměny nebo trestu, konkrétní následek podoby jevu – využívání výchovných prostředků. Jestliže se děti projevují žádoucím způsobem a dokonce kromě svých povinností dělají pro ostatní děti, vychovatele, rodinnou jednotku nebo celý domov něco ušlechtilého navíc, jsou „**po zásluze odměněni**“. Druh odměny vychovatelé volí dle svého uvážení a zájmu dítěte. „**Ztráty výhod**“ zase ukazují opačnou stranu mince, kdy jsou vychovatelé odpovědni za ukládání výchovných trestů, jejichž preference je u jednotlivých vychovatelů také rozličná.

### 5.3 Selektivní kódování

Za centrální kategorii bylo vybráno spojení dvou kategorií („Po zásluze odměnění“ a „Ztráty výhod“) v zastřešující kategorii nazvané „**Cukr nebo bič**“.

„**Jak to chodí u nás doma?**“ je kategorií, která se k centrální kategorii vztahuje tím, že popisuje názory vychovatelů a dětí na využívání odměn a trestů ve výchově, preference užívání odměn nebo trestů, vnímání jejich efektivity. Touto kategorií se otevírá celá problematika odměňování a trestání.

„**Co (ne)máme a co (ne)chceme**“ popisuje ve vztahu k „Cukr nebo bič“ možnosti, jakými vychovatelé disponují, co se týče poskytování odměn pro děti, názory vychovatelů na tyto odměny. Spojení s trestáním je v návrzích, jak by vychovatelé a děti systém trestání či jednotlivé druhy trestů změnili, upravili.

„**Průšvihy a potíže**“ se k centrální kategorii spojuje zejména trestáním, které znamená důsledek přečinů, provinění a nežádoucího chování a jednání dětí. Kategorie seznamuje s nejčastějšími výchovnými problémy dětí a mládeže a vychovatelé zde popisují své preference ve výběru trestů k příslušným výchovným problémům.

„**Jsme důslední?**“ je spojnicí k „Cukr nebo bič“ ve smyslu přísného či naopak shovívavého přístupu vychovatelů k dětem při udělování trestů. Vychovatelé vysvětlují, proč být v trestání důsledný, striktní nebo obráceně, v jakých případech je na místě trest odpustit či zkrátit. Děti doplňují toto téma o svoje názory na vychovatele a jejich přístupu k trestání.

„**Plácnout či neplácnout?**“ je doplňující kategorií, která se k centrální kategorii vztahuje typem povahy trestání – fyzickým trestem. Výpovědi vychovatelů odhalují jejich osobní postoj k tělesnému trestu a děti přispívají svými zkušenostmi, názory a myšlenky k tomuto tématu.

## 5.4 Shrnutí

V následujícím shrnutí poskytujeme redukovanou a zestručněnou interpretaci výsledků výzkumného šetření dle stanovených hlavních a dílčích cílů.

### **Hlavní cíle:**

#### **Zjistit osobní názory vychovatelů a dětí na využívání odměn a trestů ve výchově.**

Vychovatelé jsou zastánci odměn i trestů, jejichž využívání ve výchově prolínají. Shodují se, že pro děti jsou odměny sice větší a silnější motivací, ale bez trestání by se obejít nedokázali, protože by si neuměli jinak poradit s problémovými dětmi. Proto je odměňování i trestání v dětském domově v rovnováze, s čímž souhlasí také děti a jejich výpovědi. Necítí se být nadměrně trestané nebo odměňované a samy v těchto výchovných prostředcích spatřují smysl a cíl. Nemají představu o tom, jak jinak by se dalo chování ovlivňovat a korigovat.

#### **Zhodnotit systém odměňování a trestání v dětském domově z pohledu vychovatelů a dětí.**

Odměny jsou v dětském domově udělovány na základě zásluh dětí a jejich chování. I když musí vychovatelé zásluhy hledat někdy až uměle, využívají široké škály prostředků, jak děti odměnit. Nejčastějšími jsou: zvýšení kapesného, návštěva sportovního, kulturního zařízení, získání vstupenky na akci s omezeným počtem míst, prodloužení vycházky, prodloužení doby na počítači, dárek, sladkost.

Přestože se vychovatelé snaží svým svěřencům vštípit, že odměna není nic samozřejmého a dostává se jí v mimořádných případech, sami připouští, že odměn, zejména založených na finančním charakteru mají děti přemíru. Jedná se například o zvednuté kapesné na maximální částku 450 Kč měsíčně, proplacení jízdenky, zakoupení vstupenky do divadla, kina, na koncert, možnost letních a zimních zájezdů, pobytů, podporu mnohých sponzorů a organizací, které přispívají jak finančními příspěvky, tak materiálními dárky. A v neposlední řadě je to peněžní podpora dětí při jejich odchodu z dětského domova.

Užívané tresty v domově jsou víceméně opakem udělovaných odměn. Jsou to: zákaz či omezení počítače, zákaz kulturní, sportovní nebo společenské akce, které se dítě mělo účastnit, omezení styku s rodičem, úklidy navíc, snížení kapesného, omezení nebo zákaz vycházek. Za tresty, které děti prožívají silně negativně, vychovatelé označili omezení kontaktu s rodičem a zákaz vycházek, což děti souhlasně potvrdily. Nebylo uvedeno

snížení kapesného, jelikož se starším dětem jako běžná forma trestu neuděluje. Důvodem je obava vychovatelů z toho, že by si mládež obstarávala finance jiným, nečestným způsobem. Takto vychovatelé dětem nedávají šanci samostatně čelit problémům a nést odpovědnost za své jednání. Než aby řešili potenciální problémy mládeže, která by v případě nedostatku financí mohla sklouznout k patologickému jednání, čímž by přispěli k budování jejich zodpovědnosti a odpovědnému přístupu k životu, raději se snižování financí vyhýbají a problémům se takto snaží přecházet.

### **Zjistit vnímání efektivity odměn a trestů v dětském domově z pohledu vychovatelů a dětí.**

Dle očekávání vychovatelů děti jmenovaly odměny, které jsou pro ně žádoucí. U mladších dětí je to delší doba na počítači, kino, divadlo a mládež a starší ročníky dávají přednost prodloužení vycházky a zvýšenému kapesnému. Tyto odměny označují vychovatelé za efektivní a děti se snaží o jejich opakování. Aby děti dostaly svou vytouženou odměnu, musí se přičinit již zmíněným – mimořádným způsobem. Tyto možné cesty k odměně popsali vychovatelé i děti totožně, tudíž vědí, jak se k odměnění dopracovat. V tomto případě naprosto absenteje vnitřní motivace dítěte a jediným cílem jeho snažení je vidina odměny.

Vychovatelé připouštějí, že pozitivní efekt trestu vždy naplněn není a oni se potýkají s opakovanými proviněními dětí. Jako efektivní a osvědčené považují vychovatelé trestání udělením úklidu a práce v domácnosti navíc, neboť tomuto se děti nejraději vyhýbají. Dalšími tresty, které vychovatelé označují jako převážně účinné, jsou zákazy vycházek. Pro děti je tento trest přehnaný a zastávají názor, že pobyt v zařízení s dalšími dětmi je psychicky náročný a vycházky jim umožňují alespoň na chvíli změnit prostředí a trávit čas s jinými lidmi.

### **Odhalit výchovné problémy dětí v dětském domově v kontextu s využíváním trestů ve výchově.**

Výskyt častých výchovných problémů, které se u dětí objevují, vychovatelé přisuzují přítomností dětí s diagnostikovanou poruchou chování. Potýkají se hlavně se záškoláctvím, krádežemi, alkoholem, útekami. Častěji řeší nedodržení vycházek a problémy ve škole jako poznámky, utajování známek a „lajdáctví“.

Nejmenovaným, ale dle výpovědí rozsáhlým problémem je v dětském domově kouření dětí. Některé děti již do domova přicházejí jako silní a návykoví kuřáci, další začnou kouřit



po vzoru starších. Vychovatelé jsou si vědomi, že kapesné těchto dětí a mládeže putuje právě na koupi cigaret, s čímž nijak nebojují. Závislé děti se při deficitu projevují roztěkaným, nezpůsobilým chováním, kterému se vychovatelé snaží opět nešťastným způsobem vyhýbat. Zavedli si s dětmi staršími patnácti let dohodu, která je opravňuje bez dalšího vysvětlování třikrát za den na 5 minut si jít mimo vycházku vykouřit cigaretu („pětiminutovka“). Pro tento postup mají vychovatelé asi své důvody, ovšem jejich úmysl byl zmařen v okamžiku, kdy sami polevili v důslednosti při dodržování této dohody. Děti a mládež dokáží vystihnout chvíli, kdy je vychovatel zaměstnán jinými činnostmi a z povolených tří „pětiminutovek“ se stává neomezená možnost kouření. Důkazem toho, že kouření je v domově opravdu tolerovanou problematikou, jsou výpovědi dětí, které potvrzují, že vychovatelé to nemají čas hlídat a následné zjištěné porušení nemají sílu řešit. Údajně se snaží na začátku, kdy dítě přichází do domova jako kuřák nebo u kuřáků začínajících. Vysvětlují, mentorují, ale při marných pokusech tento boj vzdávají a k dětem přistupují jako ke kuřákům, které v důsledku vlastně podporují, jak finančně, tak vyhrazením času pro kouření. Aktivně se snaží zamezovat dětem pouze v kouření před školou nebo v blízkosti dětského domova.

#### **Dílčí cíle:**

#### **Zjistit odlišnosti ve vnímání systému hodnocení, v přístupu k udělování odměn a trestů mezi vychovateli v dětském domově.**

Odlišnosti ve vnímání systému hodnocení, tedy odměňování a trestání z pohledu dětí a vychovatelů byly popsány jak v každé kategorii zvlášť, tak ve shrnutí, kde jsme na podobné či rozdílné názory vychovatelů a dětí poukázali.

Přístupy k udělování odměn a trestů jsou u vychovatelů rozdílné, každý se řídí vlastními zkušenostmi a názory. Dlouholetá praxe a vlastní děti někteří vychovatelé vyzdvihují jako velkou výhodu. Děti shledávají způsoby trestání mezi vychovateli odlišnými a to, co u jednoho projde bez trestu, u jiného znamená vážné provinění.

Většina vychovatelů tvrdí, že se neústupně řídí důsledností ve výchově, zvláště při udělení trest. Trest se podle nich musí dodržet, protože dítě lehce vycítí slabinu vychovatele, které umí využít a jsou velmi vynalézavé a manipulativní. O odpuštění či zmírnění trestu mohou uvažovat jen v případě mimořádné situace, kdy se dítě projeví určitým nadprůměrně pozitivním způsobem. Děti tuto možnost polevení v trestu nevidí jako něco mimořádného,

postačuje údajně zvýšená pomoc vychovateli v rodinné buňce, snaha, dobré výsledky ve škole a žádoucí chování.

### **Zjistit názory vychovatelů a dětí na využívání tělesných trestů ve výchově.**

Vychovatelé mají používání tělesných trestů v dětském domově zakázáno, čemuž oponovaly výpovědi dětí, které se údajně s užitím drobného fyzického trestu setkaly. V osobních pohledech na toto kontroverzní téma se vychovatelé, ale také děti a jejich názory dělí do dvou skupin, z nichž jedna fyzické tresty ve výchově absolutně odmítá, označuje je za neefektivní, bezduché, které vyvolává pouze vzdor a opozici dítěte. Druhá skupina alespoň částečně tělesné tresty uznává, vidí v nich smysl nebo mnohdy jediné východisko pro korekci chování a jednání.

### **Navrhnu inspirativní doporučení v problematice hodnocení dětí výchovným pracovníkům dětského domova.**

Níže poskytujeme inspirativní možnosti a opatření v oblasti výchovy se zaměřením na odměňování a trestání, které by mohly jako typy přispět k efektivnějšímu působení na děti.

Jelikož vychovatelé za již popsané žádoucí chování dětí odměňují s železnou pravidelností, mohli by se u nich potýkat se závislostí na odměnách. Děti se pak činí pouze kvůli vidině odměny a ztrácí se jakákoli vnitřní motivace. Zabránit by se tomu dalo ukončením pravidelného odměňování. Čas od času změnit strategii a odměnit chování dětí, za které by jindy dostaly svou žádanou odměnu například slovním oceněním, pochvalou. Takto by děti ztratily jistotu, že po každém dobrém skutku přijde odměna a tato nepravidelnost by mohla v dětech podnítit větší snahu.

Co se týče druhů odměn, které vychovatelé udělují, mají jednotvárný charakter. Vychovatelé se sice snaží poskytovat odměny dětem dle jejich zájmů a přání, ony by se ale neměly učit a zvykat si na fakt, že je odměna samozřejmostí. Ve výpovědích jsme nezaznamenali ani v jednom případě zahrnování odměn emočních nebo tělesných. Pochvala, uznání, slovní ocenění, povzbuzení nebo objetí a fyzický kontakt by mělo být do výchovy častěji zařazováno pro prohloubení vztahu mezi vychovatelem a dítětem a pro budování vzájemné důvěry.

Při udělování trestů se každý vychovatel řídí svým uvážením a následným rozhodnutím. Jejich postupy se někdy značně rozcházejí, jak druhem trestu, tak jeho mírou nebo přísností. V udělování opatření by se měli vychovatelé co nejvíce sehrát a ztotožnit,

protože děti umí těchto rozdílů v trestání využít ve svůj prospěch. Provinění pak přiznají „hodnějšimu“ vychovateli nebo s ním smlouvají o nižším či mírnějším trestu.

Tresty, které vychovatelé dětem udělují, bohužel neřeší příčiny nežádoucího chování či jednání a nejsou přirozeným důsledkem. Tresty nejsou vychovateli vhodně voleny. Pokud například udělí trest úklidy navíc za neprospěch ve škole, přirozený důsledek se absolutně vytrácí. Děti pak takový nekorespondující trest, který není přirozeným důsledkem, vnímají rutinně a nedojde u nich ke zvnitřnění. Proto se v dětském domově výchovné problémy neustále opakují. Vychovatelé by také měli pátrat po příčinách nežádoucího chování, jednání dětí, snažit se příčiny odhalit a dětem tak pomoci.

Děti dostávají výši kapesného dle svých zásluh. Kapesné jim slouží na drobnou každodenní útratu, u náctiletých ve většině na zakoupení cigaret. S tímto faktem jsou vychovatelé smíření a nijak proti němu nezbírají. Měli by ale děti vést k tomu, že i z menší částky, jako je kapesné, se dá alespoň minimálně šetřit. Větší dárky nebo věci, které si děti přejí (notebook, vybavu pro budoucí samostatné bydlení), dostávají k Vánocům, narozeninám, od různých sponzorů a nadací nebo se to zafinancuje ze sirotčího důchodu. Tímto děti netrpí žádným nedostatkem, nemusejí si na žádnou větší věc šetřit, jako v běžných rodinách a nemají tedy problém celým kapesným pokrýt například zmíněný nákup cigaret. Pro rozvíjení finanční gramotnosti a ekonomického myšlení by bylo přínosné, aby se děti finančně účastnily – alespoň minimálně ze svého kapesného na koupi dražší věci, kterou si přejí a po níž touží. Takového daru by si pak děti mohly více vážit a radovat se z něho, protože se na jeho zakoupení podílely, přičinily se a takový přístup se jim do života zajisté neztratí.

Problematika kouření, zejména její tolerance ze strany vychovatelů je v domově skutečně rozsáhlá. Vychovatelé by se jí měli pokusit více řešit, bojovat s ní nebo se jí snažit alespoň omezit. Aby děti kouřit vůbec nezačaly, je důležité na ně výchovně působit již v mladém věku. Podstatné je, jít dětem v této oblasti příkladem a vytvořit jim v rodinné buňce atmosféru spokojenosti a pohody. Měli by se podrobně zajímat o jejich trávení volného času a kamarády. Pokusit se dětem vysvětlit principy tabákového průmyslu a posilovat jejich sebevědomí, aby za cigaretou neviděly symbol dospělosti. Pro již závislé kuřáky by vychovatelé mohli zařadit pravidelné odborně vedené preventivní programy, semináře bojující proti kouření dětí a mládeže, přihlásit je do nejrůznějších aktivních programů, které podporují zdravý vývoj a zážitkovou formou dětem přináší osvětu o závislosti na kouření. Účinnou taktikou se může stát také zaměstnání dětí, především jejich myslí, aby

na myšlenky na kouření neměly prostor nebo je minimalizovaly (časopisy, hudba, křížovky, sudoku, rébusy, sport, zájmové kroužky). K činnostem, kterými by měly být děti neustále zaměstnávány, musí inspirovat, podnítit a namotivovat právě vychovatel. Pokud už ovšem existuje jistá dohoda o kouření mezi vychovateli a dětmi (tzv. „pětiminutovky“), měla by být založena na skálopevných pravidlech, Nedůslednosti vychovatelů děti okamžitě využívají, chodí kouřit častěji, než je jim dovoleno a škodí tím samy sobě. Vychovatelé tak navíc oslabují svou autoritu. Měli by iniciovat a především dbát na dodržování pevných pravidel, protože taková striktní pravidla a dohlížení dítěti pomůže jeho zlozvyk kontrolovat. Další možností v nastavování pravidel by mohla být participace dětí na stanovování pravidel ohledně kouření. Zajistilo by to tak větší a důslednější angažovanost dětí v dodržování jimi nastavených pravidel.

Odměny a tresty ve výchově berou jak vychovatelé, tak děti za běžné nástroje, bez kterých by výchovné působení vůbec nemohlo existovat. Vychovatelé by se tedy mohli pro inspiraci seznámit s alternativami odměňování a trestání. Vhodné alternativy totiž umožňují dětem přirozeně porozumět důsledkům chování, jednání a činů. V teoretické části uvádíme alternativy odměn (pozitivní přirozený důsledek, oslava, dar, zpětná vazba, ocenění) i trestů (přirozený důsledek, komunikační dovednosti). Možnost začlenění alternativ do výchovy je samozřejmě na každém z vychovatelů. Naším cílem bylo alespoň stručně seznámení s nimi.

## ZÁVĚR

Diplomová práce byla věnována problematice odměn a trestů ve výchově dětí. Na odměnu a trest lze nahlížet jako na sociálně zprostředkované reakce z okolí, které ovlivňují sebepojetí dítěte. Odměňováním či trestáním se předává zpětná vazba o žádoucím nebo nežádoucím chování a jednání. Tak vychovatelé poskytují pozitivní či negativní reakce, posilují správné chování a usilují o korekce chyb, aby u dětí nedošlo k fixaci špatných návyků.

Tato práce provází stěžejními kapitolami, které se s tematikou úzce spojují. Jsou to aspekty výchovy, tedy výchovné styly a problémy, dětský domov jako prostředí ovlivňující výchovu a samotné odměňování a trestání se svými podrobnými specifiky, které tvoří podstatnou část teoretické části. Empirická část byla věnována výzkumnému šetření v konkrétním dětském domově rodinného typu. Byly zodpovězeny stanovené výzkumné otázky a snažili jsme se co nejpřesněji interpretovat splnění hlavních a dílčích cílů. Tyto cíle zjišťovaly osobní názory a vnímání vychovatelů a dětí na využívání odměn a trestů, jejich efektivitu, celkové zhodnocení systému odměňování a trestání nebo odhalení výchovných problémů a názory na užívání tělesných trestů ve výchově.

Protože jsou výsledky výzkumu opřeny pouze o konkrétní výzkumný vzorek - vychovatele a děti vybraného dětského domova, nedají se zobecnit a přínos práce tedy shledáváme především ve zhodnocení systému odměňování a trestání ze strany vychovatelů i dětí. Výchovní a pedagogičtí pracovníci mají možnost porovnání názorů, pohledů a vnímání v oblasti odměn a trestů ve výchově a poskytli jsme také návrhy možností a doporučení v problematice hodnocení dětí, kterými se mohou vychovávající při svém výchovném působení inspirovat.

Problematika odměn a trestů bývá námětem pro bouřlivé diskuze, neboť názory na tyto nástroje výchovy se různí. Nalezení určité rovnováhy mezi odměňováním a trestáním je velmi těžké, stejně jako vymezení hranic při jejich užívání. Výchovné situace jsou ovlivněny několika faktory na straně vychovávajícího, dítěte i obklopujícího prostředí a situace. Každý vychovávající by se měl řídit svou přirozenou empatií a mít na mysli, že každé dítě je jedinečné, proto by i výchova měla být založena na individuálním přístupu. Také by si měli být vědomi toho, že to, jakým způsobem vychovávají své svěřence a jak přistupují k užívání odměn a trestů, takový model výchovy si děti do budoucího života přebírají a budou ho jednou u svých dětí s velkou pravděpodobností využívat podobně.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

1. BROCKERT, Siegfried, 1996. *Encyklopedie pro rodiče: Populárně naučná příručka výchovy dětí*. Praha: Papyrus. ISBN 80-85776-30-8.
2. BŮŽEK, Antonín a Jan MICHALÍK, 2000. *Informatorium (nejen) o právech dítěte*. Olomouc: UP Olomouc. ISBN 80-244-0054-5.
3. CLOUD, Henry a John TOWNSEND, 2007. *Boundaries with Kids*. United States: Zondervan. ISBN 0310278112.
4. ČAČKA, Otto, 1997. *Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich autodiagnostika*, Brno: Doplněk. ISBN 80-85765-70-5.
5. ČÁP, Jan, 1996. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV. ISBN 80-85866-15-3.
6. ČÁP, Jan, 1997. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: UK Karolinum. ISBN 80-7066-534-3.
7. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.
8. ČAPEK, Robert, 2008. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1718-0.
9. DINKMEYER, Don a Gary D. McKAY, 2008. *Parenting Young Children: Systematic Training for Effective Parenting of Children Under Six*. United Kingdom: Step Publishers. ISBN 0979554233.
10. DOBSON, James, 1997. *Láska a kázeň ve výchově dětí*. Praha: Návrat domů. ISBN 80-85495-58-9.
11. FABER, Adele a Elaine MAZLISH, 2007. *Jak mluvit, aby nás děti poslouchaly*. Brno: Computer press. ISBN 978-80-251-1747-7.
12. FONTANA, David, 1997. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-063-4.
13. FRANK, Petr, 1996. *Malí velcí tyrani*. Liberec: Dialog. ISBN 80-7173-911-1.
14. GRIZIVATZ, Catherine, 2002. *Rodičovská autorita*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-676-4.
15. HAASOVÁ, Irmgard, 1991. *Ostatní děti smějí všechno*. Praha: Portál. ISBN 80-85282-10-0.
16. HÁJEK, Bedřich, HOFBAUER, Břetislav a Jiřina PÁVKOVÁ, 2008. *Pedagogické ovlivňování volného času*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-473-1.

17. HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-303-X.
18. HENDL, Jan, 2005. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.
19. HORKÁ, Hana, 2000. *Výchova pro 21. století. Koncepte globální výchovy v podmínkách české školy*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-85-0.
20. HOSKOVCOVÁ, Simona a Lucie SUCHOCHLEBOVÁ RYNTOVÁ, 2009. *Výchova k psychické odolnosti dítěte: silní pro život*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-802-4722-061.
21. HRDLIČKOVÁ, Vlasta a Jiřina PÁVKOVÁ, 1987. *Výchovně vzdělávací práce v dětských domovech*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 14-554-87.
22. JEDLIČKA, Richard, 2011. *Výchovné problémy s žáky z pohledu hlubinné psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-788-6.
23. KOMINAREC, Igor, 2003. *Úvod do pedagogiky volného času*. Prešov: Grafotlač. ISBN 80-968608-5-2.
24. KOPŘIVA, Pavel, 2008. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála. ISBN 80-901873-6-6.
25. KOUKOLÍK, František a Jana DRTILOVÁ, 2006. *Vzpouza deprivantů*. Praha: Galén. ISBN 80-7262-410-5.
26. KRAUS, Blahoslav, 2006. *Teorie výchovy*. Brno: Institut mezioborových studií. ISBN 978-80-247-4212-0.
27. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-1284-9.
28. LOVASOVÁ, Lenka a Kateřina SCHMIDOVÁ, 2006. *Tělesné tresty*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí. ISBN 80-86991-75-X.
29. MAREŠ, Jiří, 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-X.
30. MATĚJČEK, Zdeněk, 1994. *Co děti nejvíce potřebují*. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 80-7178-853-8.
31. MATĚJČEK, Zdeněk, 2000. *Po dobrém, nebo po zlém?* Praha: Portál. ISBN 80-85282-83-6.
32. MATĚJČEK, Zdeněk a Zdeněk DYTRYCH, 1994. *Děti, rodina a stres*. Praha: Galén. ISBN 80-85824-06-X.
33. MATOUŠEK Oldřich, 2003. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: SLON. ISBN 80-86429-19-9.

34. MATOUŠEK Oldřich a Andrea KROFTOVÁ, 1998. *Mládež a delikvence*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-771-X.
35. MATOUŠEK Oldřich a Hana PAZLAROVÁ, 2010. *Hodnocení ohroženého dítěte a rodiny*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0522-7.
36. MIOVSKÝ, Michal, 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-1362-4.
37. NELEŠOVSKÁ, Alena, 2005. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-0738-1.
38. NOVÁK, Tomáš a Blanka DVOŘÁČKOVÁ. *Jak vychovat sebevědomé dítě*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-802-4745-220.
39. NOVOTNÁ, MARIE a Marta KREMLIČKOVÁ, 1997. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*. Praha: SNP. ISBN 80-85937-60-3.
40. PÁVKOVÁ, Jiřina, 2008. *Pedagogika volného času*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-423-6.
41. PEKAŘOVÁ, Ludmila, 2006. *Jak žít a nezbláznit se: psychologie dítěte od předškolního věku do dospělosti*. Olomouc: Poznání. ISBN 80-866-0649-X.
42. PELIKÁN, Jiří, 1995. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium servis. ISBN 80-85498-27-8.
43. PREKOPOVÁ, Jiřina, 2010. *I rodiče by měli dělat chyby*. Praha: Portál. ISBN 978-807-3677-664.
44. PREKOPOVÁ, Jiřina a Christel SCHWEIZER, 1993. *Děti jsou hosté, kteří hledají cestu*. Praha: Portál. ISBN 80-852-8277-1.
45. PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ Eliška a Jiří Mareš, 2009. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-579-2.
46. PTÁČEK, Radek, KOŽELUHOVÁ, Hana a Libuše ČELEDVÁ, 2011. *Vývoj dítěte v náhradních formách péče*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí. ISBN 978-80-7421-040-2.
47. RADVANOVÁ, Senta, KOLUCHOVÁ, Jarmila a Jiří DUNOVSKÝ, 1980. *Výchova dětí v náhradní rodinné péči*. Praha: SPN. ISBN 14-198-80.
48. RHEINWALDOVÁ, Eva, 2005. *Jak vychovávat šťastné dítě*. Praha: MOTTO. ISBN 80-7246-248-2.
49. ROGGE, Jan-Uwe, 2007. *Děti potřebují hranice*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-330-7.



50. ŘEZÁČ, Jaroslav, 1998. *Sociální psychologie*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-48-6.
51. ŘÍČAN, Pavel, 1995. *Agresivita a šikana mezi dětmi. Jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-049-9.
52. STRAUSS, Anselm a Juliet CORBINOVÁ, 1999. *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert. ISBN 80-85834-60-X.
53. ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
54. TEYSCHL, Otakar a Zdeněk, BRUNECKÝ, 1964. *Duševní vývoj a výchova dítěte*. Praha: Orbis. ISBN 80-7178-205-X.
55. VANÍČKOVÁ, Eva, 2004. *Tělesné tresty dětí: Definice - popis – následky*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-0814-0.
56. VÁGNEROVÁ, Marie, 1997. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-488-8.
57. VAN PELT, Nancy a Jiřina STANG, 2000. *Dítě v dobrých rukou: knížka pro správné rodiče*. Praha: Advent-Orion. ISBN 80-717-2420-3.
58. VAŇKÁTOVÁ, Eva, MERTIN, Václav a Ivana JIROUŠKOVÁ, 2011. *Co dělat, když...Praktické náměty k prevenci a intervenci rizikového chování*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe. ISSN 1804-5537.
59. VAŠUTOVÁ, Maria, 2008. *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí: druhy agresí, přístupy k agresivnímu chování, poruchy chování, šikana*. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 978-807-3685-256.
60. VÁŽANSKÝ, Mojmír, 2001. *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Print-Typia. ISBN 80-86384-00-4.
61. WYCKOFF, Jerry a Barbara UNELLOVÁ, 2004. *Výchova bez křiku a pohlavků*. Praha: Mladá fronta. ISBN 80-204-1193-8.

**LEGISLATIVNÍ ZDROJE**

1. ČESKO. Zákon č. 109 ze dne 5. února 2002 o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2002, částka 48, s. 2978. Dostupný také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-c-109-2002-sb-o-vykonu-ustavni-vychovy-nebo-ochranne-vychovy-ve-skolskych-zarizenich-a-opreventivne-vychovne-peci-ve-skolskych-zarizenich-a-o-zmene-dalsich-zakonu>.
2. ČESKO. Zákon č. 563 ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190, č. 561, s. 10262-10324. Dostupný také z: <http://www.aplikace.mvcr.cz/archiv2008/sbirka/2004/sb190-04.pdf>.
3. ČESKO. Vyhláška č. 438 ze dne 30. srpna 2006, kterou se upravují podrobnosti výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2006, částka 142. Dostupný také z: [http://aplikace.msmt.cz/PDF/PKsb142\\_06.pdf](http://aplikace.msmt.cz/PDF/PKsb142_06.pdf).

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I Otázky do rozhovoru

Příloha P II Přepis rozhovorů (externí příloha)

## **PŘÍLOHA P I: OTÁZKY DO ROZHOVORU:**

### **Otázky pro vychovatele**

#### ÚVODNÍ

1. Myslíte si, že jsou ve výchově obecně účinnější odměny nebo tresty?
2. Převažují u vás v DD při hodnocení dětí spíše odměny nebo tresty?
3. Jaký máte názor na tělesné tresty?

#### ODMĚNY

4. Jak odměňujete děti za vhodné chování?
5. Za co děti nejčastěji odměňujete?
6. Jaké druhy odměn osobně preferujete a proč?
7. Co je pro děti nejžádanější odměnou?
8. Jak byste systém odměňování změnil(a), aby byl více efektivní – tzn. posiloval žádoucí chování u dětí?

#### TRESTY

9. Jaká výchovná opatření v podobě trestů máte k dispozici?
10. Za jaké výchovné problémy děti nejčastěji trestáte?
11. Jaké druhy trestů osobně preferujete a které na děti platí?
12. Jaké máte zkušenosti s důsledností při plnění trestu a naopak s odpuštěním trestu?
13. Jak byste systém trestání změnil(a), aby byl více efektivní – tzn. posiloval žádoucí chování u dětí?

## **Otázky pro děti**

### **ODMĚNY**

- 1.** Proč se děti odměňují?
- 2.** Jaké dostáváte odměny a za jaké chování?
- 3.** Odměňují vás vychovatelé stejně nebo je jeden hodnější a druhý přísnější?
- 4.** Jaká je pro vás nejlepší odměna?
- 5.** Co děláte nebo jak se chováte, když chcete dostat nějakou odměnu?

### **TRESTY**

- 6.** Proč se děti trestají?
- 7.** Jaké dostáváte tresty a za jaké chování?
- 8.** Trestají všichni vychovatelé stejně nebo je jeden hodnější a druhý přísnější?
- 9.** Jaký je pro vás nejhorší trest a který na vás nejvíce platí?
- 10.** Když dostanete nějaký trest, musíte ho dodržet nebo vám ho po čase vychovatel (ka) odpustí?

### **DALŠÍ**

- 11.** Myslíte si, že dostáváte více odměn nebo trestů?
- 12.** Setkaly jste se někdy v dětském domově s tělesným trestem?
- 13.** Jak byste zdejší systém odměňování a trestání změnily? (Jaké odměny nedostáváte a ocenily byste je? Jaký trest by se podle vás vůbec neměl udělovat a proč?)