

KLIMA DĚTSKÉHO DOMOVA JAKO PROSTŘEDEK ROZVOJE OSOBNOSTI DÍTĚTE

Jana Fibichrová

Bakalářská 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 BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Jana Fibichrová**
Osobní číslo: **H12177**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Klima dětského domova jako prostředek rozvoje osobnosti dítěte**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti ovlivňování klimatu v dětských domovech.

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

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníků.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

ČAPEK, Robert. Třídní klima a školní klima. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.

ERIKSON, Erik, Homburger. Dětství a společnost. Praha: Argo, 2002. ISBN 80-7203-308-8.

GARCZYNSKI, Štefan. Chyby a omyly. Praha: Mladá fronta, 1982. ISBN 3-411-04802-6.

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada, 2007. ISBN 768-80-247-1369-7.

LAŠEK, Jan. Sociálně psychologické klima školních tříd a školy. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 80-7041-088-4.

PŘADKA, Milan. Vybrané problémy vztahu výchovy a prostředí. Brno: Univerzita J. E. Purkyně, 1983.

Vedoucí bakalářské práce:

doc. PhDr. Mgr. Jaroslav Balvín, CSc.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

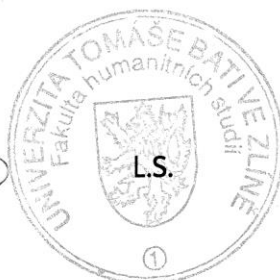
23. ledna 2015

Termín odevzdání bakalářské práce:

30. dubna 2015

Ve Zlíně dne 23. ledna 2015


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




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE


Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 18.2.2015

.....


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 vzdělávacího zařízení (školní dílo).*

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá klimatem dětského domova, vlivem klimatu zařízení ústavní výchovy na osobnost dítěte a jeho rozvoj. Popisuje také skutečnosti, které klima v dětském domově ovlivňují, ať už negativně či pozitivně. Zmiňuje možnosti eliminace jevů negativních a naproti tomu rozvoje jevů pozitivních. Praktická část je zaměřena na zjištění, jakou měrou ovlivňují jednotlivé složky klimatu dětského domova z pohledu dítěte jeho osobnost a rozvoj. Pro zjištění požadovaných skutečností bude zvolen kvantitativní výzkum formou dotazníku.

Klíčová slova: dětský domov, osobnost dítěte, klima školy, klima třídy, klima v dětském domově, osobnost vychovatele, sociální klima, ústavní výchova

ABSTRACT

Thesis deals with climate of the children's home and the influence of institutional care's climate on the child's personality and his development. It also describes the facts that affect the climate in the children's home, either positively or negatively. The thesis mentions the possibility of eliminating the negative phenomena and in contrast to the development of positive phenomena. The practical part is focused on determining how much the individual components of the children's home climate affect the child's personality and development from their own perspective. To determine the required facts will be elected quantitative research using a questionnaire.

Key words: children's home, the child's personality, school climate, class climate, the climate in a children's home, celebrity educators, social climate, institutional education

Děkuji touto cestou panu doc. PhDr. Jaroslavu Balvínovi, CSc. za odborné vedení mé bakalářské práce, za jeho pomoc, připomínky, cenné rady a vstřícný přístup, které mi po celou dobu psaní mé bakalářské práce ochotně poskytoval.

Děkuji také celé mojí rodině za jejich podporu, pochopení a shovívavost, kterého se mi po celou dobu mého studia dostávalo.

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1 K TEORETICKÝM VÝCHODISKŮM A POJMŮM.....	13
1.1 O STAVU ZKOUMÁNÍ TÉMATU V DOMÁCÍ, ZAHRANIČNÍ A CIZOJAZYČNÉ LITERATUŘE	13
1.2 O VZTAHU TÉMATU K SOCIÁLNÍ PEDAGOGICE.....	16
1.3 K ZÁKLADNÍM POJMŮM	17
2 KLIMA DĚTSKÉHO DOMOVA JEHO VLIV NA OSOBNOST DÍTĚTE	22
2.1 DĚTSKÝ DOMOV A JEHO KLIMA V SOCIÁLNĚ PEDAGOGICKÝCH SOUVISLOSTECH	22
2.2 OSOBNOST DÍTĚTE A DĚTSKÝ DOMOV	28
2.3 OVLIVŇOVÁNÍ KLIMATU DĚTSKÉHO DOMOVA JAKO PROSTŘEDEK ROZVOJE OSOBNOSTI DÍTĚTE	31
3 VLIV KLIMATU NA OSOBNOST DÍTĚTE.....	39
3.1 POZITIVNÍ A NEGATIVNÍ DETERMINANTY VLIVŮ NA KLIMA DĚTSKÉHO DOMOVA	40
3.2 POZITIVNÍ A NEGATIVNÍ DETERMINANTY VLIVŮ OVLIVŇUJÍCÍ OSOBNOST DÍTĚTE V DĚTSKÉM DOMOVĚ	43
3.3 MOŽNOSTI ELIMINACE NEGATIVNÍCH VLIVŮ A ROZVOJ POZITIVNÍCH DETERMINANT VE VZTAHU K ROZVOJI OSOBNOSTI DÍTĚTE V DĚTSKÉM DOMOVĚ	46
II PRAKTICKÁ ČÁST	50
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	51
4.1 POJETÍ VÝZKUMU.....	51
4.2 CÍLE VÝZKUMU.....	51
4.3 STANOVENÍ HYPOTÉZ	52
4.4 METODA VÝZKUMU	53
4.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR A ZPŮSOB JEHO VÝBĚRU	54
4.6 POSTUP ZPRACOVÁNÍ DAT	54
4.7 METODA ZÍSKÁVÁNÍ DAT.....	54
4.8 METODA ANALÝZY	54
5 INTERPRETACE A VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	55
5.1 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU.....	55
5.2 VÝSLEDKY VYHODNOCENÍ DAT	70
6 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	76
DISKUSE A DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	78
ZÁVĚR	81
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	83
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	89
SEZNAM OBRÁZKŮ	90
SEZNAM TABULEK.....	91

SEZNAM GRAFŮ	92
SEZNAM PŘÍLOH.....	93

ÚVOD

Každý člověk se v průběhu svého života stává členem různých sociálních skupin. Primární sociální skupinou je rodina, do níž se člověk narodí. Existuje však spousta dětí, které bohužel z nejrůznějších důvodů nemohou ve své biologické rodině vyrůstat a ocitají se tak, mimo jiné, i v zařízeních dětských domovů.

V tomto prostředí pak dítě vstupuje do zcela nové role, která s sebou přináší nová pravidla, povinnosti, požadavky. Každý dětský domov má své specifické klima, které má značný vliv na psychologický rozvoj a utváření jedince, jež v tomto zařízení žije. Klima dětského domova ovlivňuje vztah dítěte k ostatním dětem, k vychovatelům i k řediteli zařízení. Vychovatelé jsou však hlavními tvůrci a aktéry klimatu, tudíž je především jejich úkolem navodit a vytvořit co nejvíce pozitivní klima, které vede ke vzájemné důvěře a radosti. Dětský domov dítěti nikdy rodinu v plné míře nenahradí, avšak zajistí dítěti podmínky k řádnému vývoji a v mnohých případech se stává jedinou vhodnou alternativou v péči o dítě.

Problematika výzkumu sociálního klimatu se v posledních letech dostává do popředí. Klima dětského domova zásadním způsobem ovlivňuje hodnoty, postoje, sebevědomí a mnoho dalších osobnostních charakteristik dětí. Dobré klima však neprospívá pouze dětem, ale pozitivně působí na psychické rozpoložení vychovatelů, kteří s těmito dětmi pracují. Dovednosti vychovatelů hrají velmi zásadní roli při utváření pozitivního klimatu. Proto by každý z nich měl znát klima rodinné skupiny a měl by vědět, jak jej může ovlivňovat k lepšímu. Důležitým faktorem ovlivňujícím klima dětského domova je také režim, který je v tomto zařízení uplatňován. Ten vychází z vnitřního řádu, jenž figuruje v každém dětském domově.

V této bakalářské práci se zabýváme především vlivem klimatu dětského domova na osobnost dítěte a jeho rozvoj. Vymezíme zde, co všechno utváří celkové klima dětského domova a jak lze rozvíjet pozitiva a naopak eliminovat negativa ovlivňující prostředí tohoto zařízení. Práce je rozdělena na dvě základní části, teoretickou a empirickou. V teoretické části se věnujeme vymezení základních pojmů, které jsou pro pochopení celého tématu stěžejní. Velký prostor je věnován studiu odborné literatury, která byla v souvislosti s pojmem klima již zpracována nebo byla v rámci podobnosti daného tématu publikována. Představíme řadu domácích i zahraničních autorů, kteří svými příspěvky pomáhají vnášet bližší poznání daného tématu. Seznámíme se s pojmy, které hrají v práci nejdůležitější

úlohu, zejména osobnost dítěte, její vývoj i faktory, které tento vývoj ovlivňují, představíme systém ústavní výchovy včetně dětských domovů, prozkoumáme klima a jeho determinanty a budeme se snažit nalézt vzájemné souvislosti a propojení mezi vybranými pojmy. Důkladné teoretické vymezení nám pokládá východiska pro samotný realizovaný výzkum, prezentovaný v části empirické.

Empirická část je zaměřena na zjištění skutečnosti, jak děti žijící v dětských domovech vnímají vychovatele, režim zařízení a jeho celkové klima. Pro realizaci výzkumného šetření je využita kvantitativní metoda formou dotazníku.

Doufáme, že tato práce přinese nové poznatky v dosavadním výzkumu psychosociálního klimatu a bude tak přínosem pro výzkumnou oblast sociální pedagogiky. A hlavně věříme, že bude užitečným pomocníkem a zdrojem informací a inspirací pro všechny odborníky a vychovatele, kteří pracují s dětmi s ústavně nařízenou výchovou, a pomůže tak dále zkvalitňovat život dětem, které neměly ve své primární rodině moc štěstí.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 K TEORETICKÝM VÝCHODISKŮM A POJMŮM

Bakalářská práce se zabývá klimatem dětského domova a jeho působením na rozvoj osobnosti dítěte. V úvodní části se seznámíme s literaturou, a to domácí, zahraniční i cizojazyčnou, která o této problematice pojednává a byla pro nás důležitým vodítkem.

1.1 O stavu zkoumání tématu v domácí, zahraniční a cizojazyčné literatuře

O stavu výzkumu v české a slovenské literatuře

Problematika klimatu a jeho vlivu na výchovu, osobnost a rozvoj dítěte je v posledních letech tématem, jímž se zabývá nemalé množství autorů. Publikací s touto tematikou je tedy skutečně mnoho. Ovšem odborná literatura, která by byla zaměřena přímo na klima dětských domovů, nebyla doposud publikována. Z dostupných zdrojů zmíníme pouze ty, které byly pro naši práci vodítkem a z nichž jsme především při vypracování teoretické části čerpali.

Důležitým autorem zabývajícím se sociální pedagogikou je Blahoslav Kraus, který napsal publikaci *Základy sociální pedagogiky* (Kraus, 2008). Kniha popisuje historické základy sociální pedagogiky v zahraničí i u nás, ale především přibližuje současnou sociální pedagogiku. Sociální pedagogika jako vědní disciplína a zároveň studijní obor seznamuje s metodologickými východisky, věnuje se problematice sociálního prostředí ve výchovných institucích i školách, ale také sociálně pedagogické komunikaci. Všechna uvedená témata, byla pro tuto práci velkým přínosem.

Další neméně přínosnou publikací při realizaci teoretické části byla kniha od autora Roberta Čapka, která nese název *Třídní klima a školní klima* (Čapek, 2010). Publikace nabízí odborný výklad k získaným praktickým poznatkům o klimatu, včetně uváděných příkladů. Přibližuje možnosti aktivního působení na kategorie klimatu, možnosti zlepšování i posilování klimatu. V publikaci jsou též uvedeny dotazníky, které byly pro naši práci inspirací při realizaci praktické části.

Dílo, které bylo pro naši práci stěžejní, napsala autorka Helena Grecmanová pod titulem *Klima školy* (Grecmanová, 2008). Autorka vnímá klima jako zásadní předpoklad pro úspěšnou vzdělávací a výchovnou činnost. Popisuje zde také, jak vytvořit kvalitní klima, jak spolupráci všech ve škole či jiných institucích výrazně ovlivnit. Publikace nabízí nejen

výsledky, ale dotazníky i struktury interviu z praxe včetně metodiky pro zkvalitnění klimatu.

Psychický vývoj jedince počínající prenatálním věkem přes dospělost až do konce lidského života uvádí autorka Marie Vágnerová v knize *Vývojová psychologie* (Vágnerová, 2000). Zabývá se logickým postupem vývoje jedince včetně jednotlivých specifických vývojových funkcí a zvláštností, které jsou typické pro jednotlivé fáze vývojových období. I tato odborná publikace byla pro práci obohacující, a to i přesto, že se nezabývá tématem klimatu, avšak zaměřuje se na osobnost člověka a jeho vývoj, což právě s klimatem a prostředím, v němž jedinec žije, velmi úzce souvisí.

Kapitoly ze sociální pedagogiky (Přadka, Knotová a Faltýsková, 2004) jsou odborným skriptem, které bylo pro teoretickou část naší bakalářské práce zdrojem důležitých informací, a to především z oblasti vlivu prostředí na výchovu. Každý z kolektivu autorů – Milan Přadka, Dana Knotová, Jarmila Faltýsková přispěli jednou kapitolou.

Nyní se zaměříme na některé z citací autorů, jež se zabývají tématem klimatu.

Naši pedagogicko-psychologicky orientovaní autoři např. Ladislav Ďurič, Ján Grác, Jozef Štefanovič, Ondrej Bartko, sice na sociálně psychologické jevy odehrávající se ve třídách upozorňují, spíše však v rovině jejich implicitní existence, která v kladném smyslu vychází z dobře teoreticky připraveného učitele. Ten má vytvářet dobré vztahy mezi žáky jaksi automaticky. U nás i ve světě vznikají obtíže nejen při výzkumu, ale i při vymezování a označování sociálně psychologických jevů ve třídě. (Ďurič, Grác, Štefanovič a Bartko, in Lašek, 2010, s. 38)

Z našich autorů, zabývajících se prostředím ve smyslu sociálně - psychologickém, zmíníme také Vladimíra Hrabala, který uvádí, že: *Učitel ovlivňuje svým přístupem k žákům do značné míry sociální atmosféru ve třídě... Tím, ať už vědomě, nebo mimoděk, přispívá k formování určitých hnacích sil činnosti a výkonu žáků, tím ovlivňuje – pozitivně nebo negativně – jejich skutečný výkon.* (Hrabal, 1989, s. 72) Toto tvrzení lze tedy jednoduše převést na prostředí dětského domova, kde vychovatel také svým přístupem značně přispívá k formování dítěte.

O stavu výzkumu v zahraniční literatuře

Čerpali jsme také z knihy autora Štefana Garczyńskiego, která nese název *Chyby a omyly* (Garczyński, 1982). Monografie přispívá k poznání složitých zákonitostí mezilidských

vztahů a k jejich zlepšení. Hovoří o nejčastějších typech konfliktních situací, o druzích a hodnotách přátelství, o nebezpečí a podmínkách lásky, a na četných příkladech demonstruje sympatické a nesympatické rysy charakteru a chování lidí. Tuto publikaci jsme také použili pro svoji práci, neboť pozitivní mezilidské vztahy jsou jednou ze základních předpokladů pro vytváření příznivého klimatu.

Další publikace z dílny zahraničního autora Jamese S. Cangelosiho, kterou jsme při psaní práce využili, je kniha *Strategie řízení třídy* (Cangelosi, 1994). V publikaci je autorem popsáno více než 250 příkladů, které se mohou odehrát v třídách mateřských, základních i středních škol. Může jít o řešení problémů banálních i problémů souvisejících s agresí mezi žáky i vůči učitelům. V knize jsou uvedeny výsledky psychologických výzkumů, blíže jsou zde specifikovány zákonitosti řízení třídy.

O stavu výzkumu v cizojazyčné literatuře

S pojmem psychosociální klima se můžeme setkat v souvislosti s klimatem školy i třídy také v cizojazyčné literatuře. Zařízení školy a školská zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy se jako instituce v mnohém liší, ale co se týče klimatu, v mnohém se podobají. Jde především o mezilidské vztahy, postoj k hodnotám a způsobu přijetí a dodržování organizace a pravidel. Níže uvádíme autory cizojazyčné literatury, z jejichž děl jsme při psaní bakalářské práce čerpali.

Výzkum klimatu školy má tradici především ve Spojených státech amerických. Profesor Richard H. Moos ze Stanfordské univerzity si v publikaci *Connection between School, Work, and Family Settings* všímá množství a intenzity mezilidských vztahů pozorovaných mezi lidmi v konkrétním prostředí a v návaznosti na ně. Zaměřuje se na projevy vzájemné opory, na formování výkonů a hodnotového zaměření, které jedinci přijímají jak záměrně, tak i nevědomě. (Moos, in Fraser, 1991)

Přínosnou pro teoretickou část naší práce byla z cizojazyčné literatury rovněž kniha rakouského autora Friedricha Oswalda, která nese název *Schulklima* (Oswald, 1989). V publikaci je kladen důraz především na význam školního klimatu jako socializačního efektu školy. Monografie je popisem účinků interakcí na postoje osob zúčastněných na životě školy. Autoři chápání pojmu školní klima odvozují pojetí školy jako organizace a instituce, včetně komplexního mechanismu pravidel. Zabývají se zde institucionální strukturou školy, kterou definují prostřednictvím cíle stanoveného zákonem, vymezením

kompetencí k jednání osob ve škole činné, stanovením předpokladů k určitým opatřením nebo k dosažení očekávaných pozic.

Veškeré výše uvedené publikace se tedy zabývají klimatem a vším, co jej utváří a ovlivňuje – aktéry, komunikací, mezilidskými vztahy i materiálním vybavením prostředí. Všechny tyto publikace nám byly nápomocny k vytvoření teoretické části bakalářské práce. Jak souvisí téma klimatu s oborem sociální pedagogika, se pokusíme objasnit v další kapitole této bakalářské práce.

1.2 O vztahu tématu k sociální pedagogice

Sociální pedagogika se rozvíjí od přelomu 19. a 20. století. Navázala na sociálně pedagogické myšlenky od starověku až do 19. století. V této etapě se jednalo o návaznost na sociálně pedagogické názory osobností, které přetrvávali do 19. století. Mezi významné osobnosti patřili např. Aristoteles, Platón, Seneca, Akvinský, Rousseau, Marx, Diderot, Komenský a jiní. Při vzniku sociální pedagogiky stojí i sociologické teorie, jejichž autorem byl, Auguste Comte.

Sociální pedagogika se zaměřuje na každodennost života jedince, na zvládání životních situací bez ohledu na věk, akcentuje ochranu jedince před rizikovými vlivy a iniciuje takové změny v sociálním prostředí, které se snaží uvádět do souladu individuálních potřeb a zájmů jedince s možnostmi společnosti. (Kraus, 2008, s. 46)

Tento obor je speciálním odvětvím pedagogiky a zabývá se často výchovným působením na různé skupiny dětí a dospívajících, které mohou být různým způsobem znevýhodněny např. problematickou rodinnou situací, či ohroženy sociálně patologickými jevy. Děti, které mají nařízenou ústavní výchovu a jsou umístěny v dětských domovech, tato kritéria splňují. Dalo by se tedy říci, že jsou jednou z cílových skupin, na které se sociální pedagogika zaměřuje. Jak již bylo ukázáno v předchozích kapitolách, analogicky ke školní třídě splňuje dětský domov kritéria, které poukazují na to, že zde hraje psychosociální klima důležitou úlohu.

Téma klimatu dětského domova velmi úzce souvisí s oborem sociální pedagogika především také z pohledu profesní orientace, neboť právě v těchto institucích mnohdy působí vychovatelé – sociální pedagogové.

Existuje velká řada publikací, jež se zabývají klimatem školního prostředí či školní třídy. Avšak kniha, která by se zabývala konkrétně klimatem zařízení dětského domova, se v

literatuře neobjevuje. Je ale faktem, že poznatky z oblasti klimatu školy, popř. třídy, lze jednoduše převést do prostředí dětského domova. V případě školy a třídy, stejně jako v případě dětského domova a rodinné skupiny, je klima tvořeno v podstatě stejnými prvky, jako jsou mezilidské vztahy, komunikace, materiální vybavení, způsob vedení atd. Všechny tyto faktory pak ovlivňují celkové klima daného zařízení. Domníváme se, že v zařízení, jakým je dětský domov, hraje nejdůležitější roli vychovatel, a to nejenom v oblasti spoluutváření klimatu, ale i v oblastech ostatních.

Vychovatel, v našem případě sociální pedagog, má v tomto směru nelehký úkol. *Učitel je zásadním činitelem klimatu školy. Jeho věk, pohlaví, motivy, hodnoty, zájmy, postoje k výuce atd. ovlivňují různou intenzitou klima výuky.* (Grecmanová, 2008, s. 63) I tuto citaci lze snadno přetransformovat na klima dětského domova. Vychovatel tak vlastně přispívá k utváření určitého výchovného prostředí.

Například Zlatica Bakošová uvádí, že sociální pedagogika je, mimo jiné, chápána i jako *pedagogika prostředí s cílem objasňovat vztahy výchovy a prostředí.* (Bakošová, in Procházka, 2012, s. 61) Z výroku Zlatice Bakošové vyplývá, že sociální pedagogika se zabývá prostředím, v němž je dítě vychováváno. A každé toto prostředí má své specifické klima.

Blahoslav Kraus publikuje, že prostředí člověka zahrnuje vedle hmotných předmětů nezbytné vztahy, tedy vedle materiálního systému i systém duchovní. Podstatné tedy je, že prostředí jako jistý vymezený prostor obsahuje podněty nezbytné pro rozvoj osobnosti. (Kraus, 2008, s. 66)

Z výše uvedeného textu je naprosto zřejmá souvislost tématu této bakalářské práce s oborem Sociální pedagogika, neboť právě tento obor se zabývá výchovným prostředím a jeho vlivem na osobnost dítěte. A každé takové prostředí, v němž dítě vyrůstá a žije, se vyznačuje určitým klimatem, jež má na jeho osobnost a celkový rozvoj nemalý vliv. Výzkumem klimatu dětských domovů a jejich vlivu na děti, které zde pobývají, můžeme přinést důležité poznatky pro zkvalitnění života těchto dětí a rozšíříme tak výzkumné pole sociální pedagogiky.

1.3 K základním pojmům

V předcházejících kapitolách se objevuje několik zásadních pojmů, které budeme v naší bakalářské práci často používat. Je tedy třeba, abychom si tyto pojmy osvětlili.

Osobnost dítěte

Vzhledem ke skutečnosti, že práce se zabývá také osobností dítěte, uvedeme si některé definice známých autorů. Například autoři Pavel Hartl a Helena Hartlová popisují dítě jako *lidského jedince v období od narození do patnácti let*. (Hartl a Hartlová, 2000, s. 117)

Milana Hrušáková ve své publikaci uvádí, že dítě je *člověk od narození do nabytí zletilosti. Právní normy ale samozřejmě rozlišují také mezi pojmy děti a mládež, předkové a potomci, a trestní právo obsahuje i zvláštní kategorii mladistvých*. (Hrušáková, 1993, s. 16 - 17)

Dětský domov

Dalším stěžejním pojmem je pro naši práci dětský domov. K tomuto pojmu se vyjadřuje řada autorů. Jan Průcha, Eliška Walterová a Jiří Mareš popisují tuto instituci dětského domova jako školské internátní zařízení pro výkon ústavní výchovy mládeže. Jejím posláním je zajištění sociální, hmotné a výchovné péče mládeži s normálním duševním vývojem, která ze závažných důvodů nemůže být vychovávána ve vlastní rodině a nemůže být osvojena nebo umístěna v jiné formě náhradní rodinné péče. Pečuje o děti a mládež od 3 do 18let, eventuelně do ukončení přípravy na povolání - nařízení ústavní a ochranné výchovy. (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 49)

Také Zdeněk Helus se ve své publikaci zabývá zařízením dětského domova a uvádí zde, že dětské domovy pečují o děti, *kteří nemohou být vychovávány ve své rodině ani v jiné formě náhradní rodinné péče a nemají závažné poruchy chování. Můžou být tedy vzdělávány ve školských zařízeních mimo dětského domova*. (Helus, 2007, s. 94)

Jarmila Pipeková pohlíží na dětské domovy jako na systém školských zařízení pro ústavní výchovu, jež jsou určeny dětem tělesně i duševně zdravým, bez výchovných problémů, nanejvýš s disociálním chováním za předpokladu, že není tendence ke zhoršení. Důvody jsou tedy převážně sociální. Po stránce právní může být přijato s nařízenou ústavní výchovou dítě, z rozhodnutí soudu o předběžném opatření nebo na základě dohody rodičů či zákonných zástupců s ředitelstvím domova. (Pipeková et al., 1998, s. 202)

Jedna z autorek zabývající se tématem dětských domovů, Zlatica Bakošová, řadí mezi problémy dětských domovů velký počet dětí na jednoho vychovatele, neexistenci mužské a ženské role, nenaplnění dětských potřeb rodiči, nedostatečnou vzdělanost vychovatele a *nevhodné prostory*. (Bakošová, 2005, s. 152)

Ústavní výchova

Jak jsme již zmínili výše, dětský domov je zařízením pro výkon ústavní výchovy. Tento pojem je autory také popisován různými způsoby.

Podle Jarmily Pipekové jde o *opatření, které nařizuje příslušný soud podle zákona o rodině v občansko-právním řízení nezletilci do 18 let věku v případech, kdy jiná výchovná opatření nevedla k nápravě, nebo když rodiče z vážných důvodů nemohou výchovu dítěte zabezpečit. Nařizuje se tedy z důvodů sociálních i výchovných.* (Pipeková, 1998, s. 199)

Autoři Jan Průcha, Eliška Walterová a Jiří Mareš se k pojmu ústavní výchova vyjadřují tak, že je jí zapotřebí v případech, kdy rodina z některých důvodů v péči o dítě naprosto selhává a není možné či vhodné zvolit osvojení nebo pěstounskou péči. Institucemi ústavní péče s dlouholetou tradicí jsou zvláštní dětská zařízení v rezortu zdravotnictví a školství, a to zařízení ústavní a ochranné výchovy - dětský domov, dětské vesničky SOS. (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 333)

Pojem ústavní výchova vymezuje zákon č. 109/2002 Sb. O výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. Zde je uvedeno, že *účelem zařízení je zajišťovat nezletilé osobě od 13 do 18let, popřípadě zletilé osobě do 19let na základě o rozhodnutí soudu o nařízení ústavní výchovy nebo uložení ochranné výchovy, předběžném opatření náhradní výchovnou péči v zájmu jeho zdravého vývoje, řádné výchovy a vzdělávání.* (Česko, 2002, s. 2978)

Klima

V prostředí, kde dochází k výchově i rozvoji osobnosti dítěte, tedy i v prostředí dětského domova, hraje důležitou roli klima – další důležitý pojem, který provází celou tuto bakalářskou práci.

Podle Miluše Havlínové je klima prostředí označením *dlouhodobých účinků kvality sociálního prostředí na lidi a jejich pohodu; jako faktory sociálního klimatu se uvádějí zobecněné postoje, interpersonální vztahy, schopnost vnímat procesy odehrávající se ve skupině. Organizaci a způsoby emocionálního reagování členů skupiny na ně; důraz je položen na to, jak klima subjektivně vnímají a interpretují sami aktéři, neboť to ovlivňuje jejich myšlení a jednání.* (Havlínová, in Hartl a Hartlová, 2000, s. 257)

Klima však lze dále dělit, a to podle druhu prostředí. Autoři Jan Průcha, Jiří Mareš a Eliška Walterová označují klima školy (v našem případě dětského domova) za sociálně psychologickou proměnnou vyjadřující kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole (dětském domově) tak, jak ji vnímají, prožívají a hodnotí učitelé (vychovatelé) a žáci (děti), případně zaměstnanci školy (dětského domova). (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 124)

Tentýž autorský kolektiv popisuje také klima třídy (v našem případě rodinné skupiny), a to jako sociálně psychologickou proměnnou, kterou tvoří postupy, prožívání, vnímání, hodnocení a reagování všech aktérů na to, co se ve třídě (rodinné skupině) odehrálo, právě odehrává nebo má v budoucnu odehrát. *K těmto aktérům patří: třída (rodinná skupina) jako celek, skupiny žáků (děti), žák (dítě) jako jednotlivec, učitel (vychovatel), skupina učitelů (vychovatelů), kteří danou třídu (rodinnou skupinu) vyučují (vychovávají). Liší se od atmosféry třídy (rodinné skupiny), která je jevem krátkodobým, proměnlivějším. Rozlišuje se klima aktuální (fakticky existující) a klima preferované, které si žáci (děti) a učitelé (vychovatelé) přejí. Klima třídy (rodinné skupiny) lze zjišťovat pomocí speciálních diagnostických metod - interakce učitel-žák (vychovatel - dítě), vztah učitel-žák (vychovatel - dítě), vztah žák-žák (dítě - dítě).* (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 125)

Termínu sociální klima (sociální atmosféra) užívá Zdeněk Helus, který hovoří také o edukačním prostředí. Definuje edukační prostředí jako takové, *v němž jedinec (žák, student) úspěšně realizuje možnosti své výchovy a svého vzdělávání, a to jako součást úsilí o bohatý, sociálně významný a osobně smysluplný život.* (Helus, 2007, s. 56)

Toto prostředí má dle něj tři vzájemně propojené stránky:

- ❖ **Stránku objektivní danosti** (co na jedince zvnějšku objektivně působí),
- ❖ **Stránku subjektivně prožitkovou** (vnitřně zpracované vnější působení),
- ❖ **Stránku autoprojekční** („stopy“ jedince v objektivních danostech, důsledky aktivního vstupování do nich).

Jan Čáp a Jiří Mareš rozlišují dva druhy emoční atmosféry: první, ve které využívá učitel integrační styl výchovy, druhý, kde je akcentována emoční atmosféra autokratického typu. (Čáp a Mareš, 2007, str. 58)

Ján Hvozdič (1986) používá termín sociálně psychologická atmosféra školy, dále pak paralelně používá termín emocionální klima ve třídě, atmosféra vyučování a psychologická

atmosféra třídy. Za nositele této atmosféry označuje Hvozdík učitele, jeho vyučovací styl. (Hvozdík, in Lašek, 2001, s. 47)

Dalším českým autorem, který se zabývá klimatem školy je například Stanislav Ježek, který uvádí, že: Klima je emoční reakcí na kulturu školy. To znamená, že ve školách s velmi podobnou kulturou může být různé klima, podle toho, jak jsou tyto normy či hodnoty interpretovány. Podobně se dá říci, že klima je reakcí i na fyzické prostředí školy či na určité události. Klima je tedy jakousi emoční či prožitkovou výslednicí různých interpretací či percepce všech možných vnímatelných aspektů školy. Klima je pojímáno zejména jako stav či cíl samo o sobě a nikoliv jako prostředek k dosažení nějakých cílů. (Ježek, 2004, s. 37)

Jak vyplývá z předchozího přehledu, v naší původní literatuře se objevuje řada pojmů, které se používají pro označení proměnné, výrazně ovlivňující fungování žáka a učitele ve škole.

Jan Průcha navrhuje pracovně rozlišit dva pojmy: učební klima a učební prostředí. V pojmu učební klima je zahrnut souhrn afektivních vlastností pedagogické interakce ve třídě, kam patří psychosociální vztahy mezi subjekty interakce. Významově širší učební prostředí zahrnuje jak klima ve smyslu předchozím, tak další faktory: fyzikální prostor, čas, ve kterém se vzdělávání odehrává, prostředky (tabule, počítač), i subjekt (počet dětí ve třídě atd.). (Průcha, 2009, s. 187)

Obdobně postupuje ostatně i Ján Hvozdík (1986); školní prostředí považuje za širší pojem, zahrnující jak materiální, prostorové či fyzikální podmínky školy, tak v užším smyslu hovoří o sociálně psychologické atmosféře, na které se podílí především učitel. (Hvozdík, in Lašek, 2001, s. 38-39)

Tuto kapitolu uzavírá vysvětlení pojmu klima. Z výše uvedeného textu jednoznačně vyplývá důležitost klimatu v oblasti rozvoje osobnosti dítěte. V následující části této bakalářské práce se budeme zabývat konkrétně klimatem dětského domova a také jeho vlivem na celkovou osobnost dítěte.

2 KLIMA DĚTSKÉHO DOMOVA JEHO VLIV NA OSOBNOST DÍTĚTE

„Není to jednoduché všimnout si toho, co je dobré a umět o tom hovořit. Aktivně a nepodmíněně hlídat a nabízet příležitost k úsměvu a k možné, ne však povinné, změně ...“

Z. Rieger

Celková úroveň výchovné péče o děti v dětském domově nezáleží jen na jednotlivcích, ale také na různých mikro-sociálních vlivech. Těmi jsou například specifické rysy ústavních zařízení, zvláštnosti rodinné skupiny či vychovatelského sboru. Všechna tato specifika totiž navozují určité mezilidské vztahy, typ výchovného vedení, vzájemnou důvěru či nedůvěru, míru spolupráce atd. Výsledkem veškerých těchto jevů je pak právě klima daného zařízení. Pozitivní klima je bezesporu jedním ze zásadních předpokladů úspěšnosti pedagogické práce.

2.1 Dětský domov a jeho klima v sociálně pedagogických souvislostech

Výkon ústavní výchovy svěřenců bez závažných poruch chování zajišťují dětské domovy. Podle zákona 109/2002 Sb. je v dětském domově základní organizační jednotkou koedukovaná rodinná skupina. Struktura i denní režim, včetně hospodaření se svěřenými prostředky, má za úkol přizpůsobit dětský domov co nejvíce zvyklostem běžné rodiny. Takováto rodinná skupina má nejméně pět, nejvíce osm dětí, v závislosti na jejich mentální a zdravotní úrovni. Sourozenci se zařazují do jedné skupiny. V dětském domově lze zřídit dvě a nejvíce šest rodinných skupin. (Česko, 2002, s. 2980 - 2982)

Dětský domov by se neměl snažit rodině konkurovat, případně ji nahrazovat. Měl by však vytvářet výchovné a organizační prostředí a klima podobné rodinnému. (Motejl et al., 2007, s. 70) Důležitou pedagogickou zásadou v těchto zařízeních je, aby požadavky kladené na děti byly přiměřené jejich možnostem, odpovídaly jejich potřebám, zájmům a respektovaly i dosavadní životní zkušenosti dětí. V pedagogické činnosti dětských domovů se uplatňují neformální výchovné a organizační metody *podněcující citový, mravní a sociální rozvoj*. (Vocilka, 1999, s. 12)

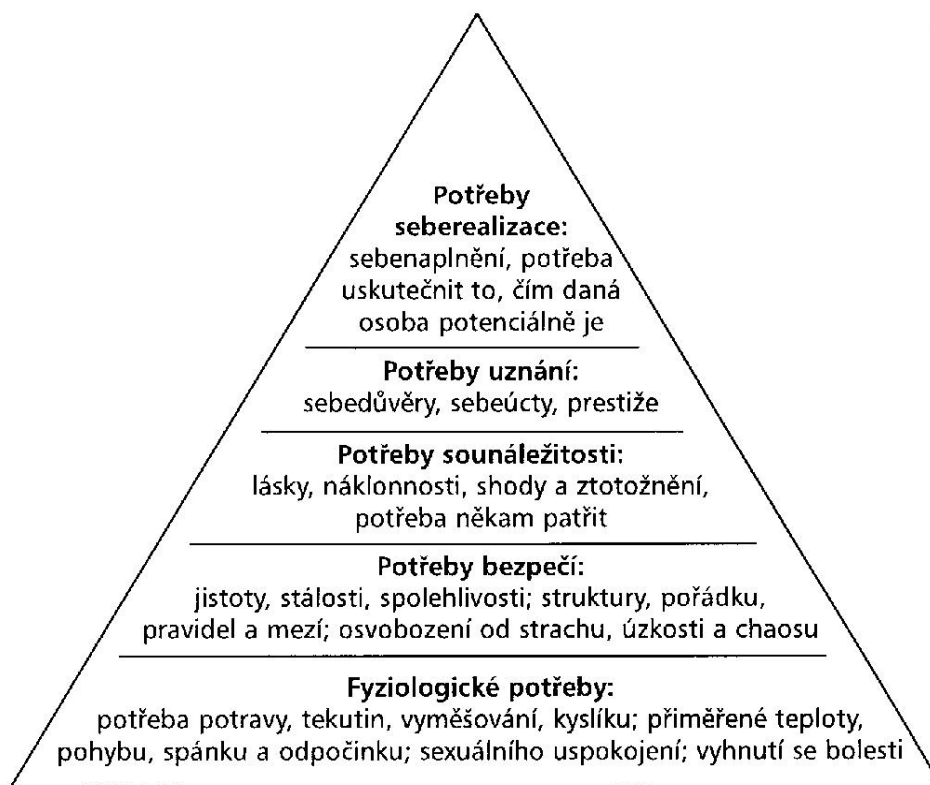
Přestože zařízení ústavní výchovy vytváří poměrně kvalitní podmínky pro zajištění chybějící péče, disponují dostatečnými prostředky a jsou zde zaměstnáni odborní pedagogičtí pracovníci či vychovatelé s dlouholetou praxí, nedokáží nikdy zcela nahradit rodinné prostředí a poskytnout jedinci optimální individuální péči. (Matějček, 2005, s. 198).

Jak Zdeněk Matějček (2005, s. 200) dále uvádí, kromě zajištění základních potřeb biologických, které musí mít jedinec, a to především malé dítě, aby mohlo přežít (potrava, teplo, ochrana atd.), je potřeba zajistit i základní potřeby psychické. Pokud nebudou psychické potřeby uspokojovány, dítě nebude mít možnost vyvíjet se v osobnost psychicky zdravou a zdatnou. Zatím je dobře definováno a výzkumně ověřeno asi pět takovýchto vitálních potřeb:

- 1) *Potřeba určitého množství proměnlivosti a kvality vnějších podnětů. Její uspokojení umožňuje naladit organismus na určitou žádoucí úroveň aktivity.*
- 2) *Potřeba určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech, tj. „smysluplného světa“. Uspokojení této potřeby umožňuje, aby se z podnětů, které by jinak byly chaotické a nezpracovatelné, staly zkušenosti, poznatky a pracovní strategie. Jde tedy o základní podmínky jakéhokoliv učení.*
- 3) *Potřeba prvotních emocionálních a sociálních vztahů, tj. k osobě matky a k osobám dalších primárních vychovatelů. Její náležité uspokojování přináší dítěti pocit životní jistoty a je podmínkou pro žádoucí vnitřní integraci jeho osobnosti.*
- 4) *Potřeba společenského uplatnění a společenské hodnoty, z jejichž uspokojení vychází zdravé uvědomění vlastního „já“, neboli vlastní identity. To pak je dále podmínkou pro osvojení užitečných společenských rolí a hodnotných cílů životního snažení.*
- 5) *Potřeba „otevřené budoucnosti“. Její uspokojení dává lidskému životu časové rozpětí a podněcuje a udržuje jeho životní aktivitu. Naděje překonává stagnaci. (Matějček, 2005, s. 198)*

Hierarchií potřeb, které jsou pro práci vychovatele nedílnou součástí vývoje lidského jedince, se zabýval i americký psycholog Abraham Harold Maslow (1908 -1970). Přesto, že byl při své práci do značné míry ovlivněn psychoanalýzou, nakonec se stal kritickým vůči psychoanalytické teorii motivace a vyvinul svou vlastní teorii. Sestavil velmi zajímavou a pozoruhodnou hierarchii potřeb podle pořadí naléhavosti a podle pořadí,

v němž se základní lidské potřeby projevují. Předpokládal, že existuje hierarchie potřeb stoupající od základních potřeb biologických ke složitějším motivům, které se stávají důležitými pouze tehdy, když jsou uspokojeny základní potřeby. Potřeby na jedné úrovni musí být uspokojeny dříve, než se potřeby následující vyšší úrovně stanou důležitými determinanty jednání. (Říčan, 2007, s. 106)



Obr. 1 Maslowova pyramida lidských potřeb

Zdroj: Franěk, 2011

Pavel Říčan, zkušený klinický psycholog, pedagog a výzkumník uvádí, že na prvním místě jsou potřeby, jejichž uspokojení je nezbytné k zachování biologické existence jedince: hlad, žízeň, odstranění bolesti atd. (Říčan, 2007, s. 106)

U dětí přicházejících do dětského domova není bohužel v mnoha případech tato nejnižší potřeba v jejich biologických rodinách uspokojena. Na vychovatelů a celkovém prostředí (klimatu) dětského domova pak zůstává nelehký úkol – dostat dítě od uspokojení této nejnižší potřeby až k potřebám vyšším a postupně dosáhnout uspokojení v oblasti nejvyšších potřeb člověka. Známý německý psycholog a psychoanalytik Erik Homburger Erikson se zabýval zdravým vývojem osobnosti z hlediska naplnění a uspokojení jeho vývojových potřeb v určité posloupnosti. Jedinec může postoupit z jednoho stupně na

druhý až na základě vyřešení určitého psychosociálního konfliktu. Sociální prostředí by mělo vyhovovat vývojovým požadavkům jedince. V prostředí dětského domova se jedná o děti předškolního a školního věku, o děti dospívající a děti v období mladé dospělosti. V předškolním období řeší dítě konflikt mezi potřebou iniciativy a pocitem viny. V mladším školním období rozvíjí dítě potřebu příčinnosti a odolává pocitům méněcennosti. Pro další etapu dospívání je charakteristické hledání vlastní identity mezi lidmi navzdory pocitům nejistoty své role. Jde o období adolescence, kde za ctnost je pokládána věrnost. Erikson vymezuje v adolescenci pojem psychosociální maratorium, který chápe jako odklad dospělosti, využívání prostoru pro experimentování v oblasti sexuální, sociální a rovněž v odmítání věrnosti. Charakteristické je upřednostňování extrémně silných prožitků, jako je např. hlučná hudba, rychlá jízda, užívání návykových látek aj. V období mladé dospělosti lze za krizi psychosociálního vývoje označit intimitu proti izolaci. Příznivým řešením tohoto stadia je schopnost vytvářet blízké a trvalé vztahy, láska je zde považována za ctnost. (Erikson, 2002, s. 232 – 233)

Značný podíl na tom, jak dítě tyto etapy prožije, má bezesporu nejen vychovatel, ale také prostředí, v němž dítě vyrůstá a žije.

Německý autor Friedrich Oswald uvádí z hlediska projevů mezilidských vztahů v zařízení tři typy psychosociálního klimatu. Jedná se o

- ❖ **Funkčně orientovaný typ psychosociálního klimatu**, který je charakteristický špatnými vztahy mezi vychovateli a klienty. Klienti posuzují klima za negativní.
- ❖ **Distanční typ psychosociálního klimatu vykazuje** známky negativních vztahů mezi vychovateli a klienty. Vztahy mezi pracovníky jsou hodnoceny negativně. U vychovatelů se projevují stresy, málo se sociálně angažují.
- ❖ **Osobnostně orientovaný typ psychosociálního klimatu** se jeví jako velmi příznivý. Stresová míra je zde velmi nízká. Dochází zde k pozitivnímu hodnocení vztahů mezi klienty a vychovateli. (Oswald, 1989, s. 94)

Ve všech ústavních zařízeních v současné době dochází k mnoha pozitivním změnám ve formách a metodách práce s dětmi. Základní posun dopředu je i v tom, že se ústav nesnaží klienta izolovat, nýbrž socializovat. To, že je dítě umístěno v ústavním zařízení, nechápeme dnes již jako sankci, nýbrž jako snahu pomoci mu touto formou péče řešit problémy. (Vocilka, 1999, s. 59)

A právě proces socializace dítěte, a nejen tento proces, je v dětském domově značně

ovlivňován jeho klimatem. Klima v rodinné skupině je vlastně jakýsi stav edukačního prostředí, jehož faktory lze dělit na:

- ❖ **fyzikální faktory** - osvětlení, konstrukce nábytku, prostorové dispozice, barvy stěn aj.,
- ❖ **psychosociální faktory** - trvalejší sociální vztahy i krátkodobé stavy interakce mezi účastníky edukačních procesů. (Čapek, 2010, s. 12)

Klima jako všeobecně rozšířený jev, setkáváme se s ním v prostředí přírodním i společenském. Avšak pojem klima nemůžeme vysvětlovat pouze jako prostředí, i když je kvalitou, která z tohoto prostředí vyplývá. Za rozhodujícího činitele při chápání klimatu považujeme lidského jedince. (Grecmanová, 2008, s. 9)

Jiří Mareš (in Čapek, 2010, s. 13) v publikaci uvádí, že klima je založeno na *subjektivních názorech aktérů klimatu, tedy na tom, co leží obrazně řečeno za kulisami*. Staví na tom, co je nepřístupné vnějšímu pozorovateli.

Dětský domov je určitou organizací. Organizaci chápeme jako sociální útvar s formální strukturou, lze nazvat specifickým prostředím, tudíž i určitým klimatem, které se liší od jiných organizací. (Grecmanová, 2008, s. 12)

Dětský domov je typický zavedením denního režimu, který také bezesporu do značné míry ovlivňuje jeho klima. *Režim dne, kterým jsou děti nuceny dodržovat, podporuje pouze jejich pasivitu a je manipulací s nimi*. (Motejl et al., 2007, s. 73)

Podle Oldřicha Matouška je důležité, aby byl provoz dětského domova permanentně organizován. Za důležitou součást sociálního prostředí ústavního zařízení jsou považována pravidla soužití a způsob organizace vnitřního života. (Matoušek, 1995, s. 97)

Nahlédněme tedy do vnitřního řádu jednoho z dětských domovů, abychom lépe pochopili režim, který je běžně v těchto zařízeních nastaven. V tomto případě se jedná konkrétně o oblast péče o dítě a jeho zabezpečení:

- a) Podle organizačních možností dětského domova, jsou zařazovány děti do rodinných skupin. Je-li to možné, dětský domov se snaží dítě zařadit podle věku dítěte, školní úspěšnosti, jeho kazuistiky a podle zájmů dítěte. Sourozenci jsou umísťováni na shodnou rodinku, převážně na jeden pokoj. Na všech rodinných skupinách jsou zastoupeny děti různého pohlaví a různého věku.

- b) Rodinná skupina má své sociální zařízení, kuchyňku, jídelnu, chodbu, pokoje a obývací pokoj, který se u menších dětí používá i jako učebna. Na pokoji má každé dítě postel, skříňku na oblečení, nábytek na hračky a osobní věci.
- c) Materiální zabezpečení vychází z finančních možností domova, darů a šetrnosti dětí. Každá rodinka má televizi, video, PC, mikrovlnou troubu, sporák, rychlovarnou konvici, hifi věž, lednici a vybavení pro sport a turistiku a věci potřebné pro úklid a školu. Každé dítě má minimálně nezbytné oblečení a obuv. Další věci může získat formou dárku ať již od domova nebo spolupracující organizace, což je jeho osobní dar.
- d) Finanční prostředky dětí jsou uschovány v pokladně rodinné skupiny popřípadě na účtu dítěte (pokud ho má). Větší obnos může být i v hlavním trezoru dětského domova. Dítě získává finance z kapesného. Dále může získávat finance z brigád, mimořádného kapesného, pomoci od sponzorů, partnerů apod.
- e) Děti se stravují převážně na rodinných skupinách. Oběd je většinou ve škole, kterou dítě navštěvuje. Není-li možné to zajistit, domluví se kmenoví vychovatelé s dítětem a řeší obědy individuálně. V případě nemoci dítěte je stravování zajištěno celodenně na rodinné skupině.
- f) V případě, že děti vyjedou na společný pobyt nebo na letní či zimní rekreaci, může být domov omezen v provozu nebo uzavřen. V případě, že je na některé rodinné skupině dítě, tak se podle počtu řeší případné sloučení rodinných skupin. Je to ovšem záležitost spíše ojedinělá. Uzavření domova připadá v úvahu pouze v případě, že je dětem zajištěna plná péče jinde. (Lněnička a Jedelská, ©2015)

Richard H. Moos (in Fraser, 1991, s. 61) označuje za spoluutváření klimatu následující dominanty, a to:

- ❖ **vzájemné vztahy mezi aktéry**
- ❖ **hodnotový růst a sociální zaměření**
- ❖ **údržbu a změnu systému.**

Za environmentalistický přístup bývá označováno jeho teoretické pojetí zkoumání klimatu.

Je zřejmé, že klima má skutečně značný vliv na výchovu jedince, na oblast uspokojování jeho potřeb, na celkovou osobnost jedince. V následující kapitole se tedy zaměříme na osobnost dítěte v prostředí zařízení dětského domova.

2.2 Osobnost dítěte a dětský domov

Osobnost dítěte utváří a formuje mnoho faktorů. Jedním z nich je také prostředí, v němž dítě pobývá. Každé takové prostředí se vyznačuje určitým klimatem, které je pro něj specifické. Klima může mít na osobnost dítěte pozitivní či negativní vliv. My se budeme v tomto směru zabývat klimatem prostředí ústavní výchovy, přesněji dětského domova. Definice osobnosti dítěte existuje skutečně celá řada. Kupříkladu Gordon Willard Allport považuje osobnost za dynamickou organizaci psychofyzických systémů v jedinci, která určuje jeho adaptaci na prostředí a jeho charakteristické způsoby chování a prožívání. (Hartl a Hartlová, 2000, s. 379)

Německo-britský psycholog Hans Jürgen Eysenck označuje osobnost za poměrně stálou jednotku charakteru, temperamentu, intelektu a těla, což umožňuje její jedinečnou adaptaci na prostředí. (Eysenck, in Hartl a Hartlová, 2000, s. 380)

Názor, že *osobností se člověk nerodí, ale postupně se jí stává*, vyslovuje Zdeněk Helus. Veškerá pojetí osobnosti se shodují na těchto obsahových znacích: souhrnnost, jednota, přizpůsobení, jedinečnost, podstata. (Helus, in Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 141)

Všichni autoři zabývající se osobností, jsou jednotní v názoru, že znakem osobnosti je její jedinečnost, výlučnost, odlišnost od ostatních osobností. (Hartl a Hartlová, 2000, s. 380)

V souvislosti s osobností dítěte je třeba připomenout jednotlivé vývojové fáze období dětství, jež mají velký význam při jejím formování. Prvotní vývoj je označován jako prenatální období. Již v tomto vývojovém stádiu je plod schopen jednoduchého učení a získává první zkušenosti. Po narození dítěte nastává novorozenecké období, které je obdobím adaptace dítěte na nové podmínky. V tomto stádiu je učení novorozence aktivizováno především v rámci sociální interakce. Individuální rozdíly jednotlivých dětí v chování, prožívání a celkovém vývoji se projeví v následujícím vývojovém stádiu, čili ve stádiu kojeneckém. Zde Marie Vágnerová zdůrazňuje především primární potřeby stimulace, jež je podmínkou rozvoje individuálních dispozic dítěte a základem kontaktu s prostředím. (Vágnerová, 2000, s. 35 - 44)

Další vývojovou fází dítěte je batolecí věk, kdy charakteristickým znakem je osamostatňování a uvolňování z různých vazeb. Je obdobím první emancipace. (Vágnerová, 2000, s. 74)

Obdobím od 3 do 6 let věku je označováno jako období předškolního věku, jež je důležitým vývojovým mezníkem. Konec tohoto období není určeno pouze fyzickým věkem, ale zejména sociálně - nástupem do školy. A právě nástup do školy je začátkem dalšího období a to období školního věku. V této době probíhá proces odpoutávání ze závislosti na rodině a její vliv je postupně nahrazován působením jiných sociálních skupin. Posledním obdobím dětství je fáze dospívání neboli pubescence. Dochází v něm ke komplexní proměně všech složek osobnosti. (Vágnerová, 2000, s. 102)

V případě dětí, které se ocitnou v dětském domově, tedy ocitnou se v nesnadné životní situaci, je naprosto přirozené, že tato skutečnost ovlivní jejich osobnost.

Dítě přicházející do dětského domova se v adaptační fázi učí jednat s autoritami a svými vrstevníky a v neposlední řadě slušnému chování. Tyto děti mají většinou vlastní rodiče a tak umístění do dětského domova často pociťují jako nespravedlivé odloučení od rodiny. Je proto velmi zásadní vzbudit u nich důvěru a vést je k přesvědčení, že se jim v novém prostředí dostane porozumění a pomoci. (Vocilka, 1999, s. 12)

Po celou dobu jejich pobytu v tomto zařízení se vychovatelé a pedagogové snaží vést je k samostatnosti a potřebné dovednosti. Rozvíjí u nich cit pro pořádek a čistotu, vedou je k hygienickým návykům, na které nebyly zvyklé. (Dvořáková, 2006, s. 22)

Veškerým tímto působením ze strany vychovatelů dochází k jistému formování osobnosti dětí. Přesto však mnohdy není jejich snaha zúročena. Děti, jež odcházejí z ústavních zařízení, jsou velmi často zvyklé na neustálou péči a dohled ze strany vychovatelů a učitelů, kteří se o ně po celou dobu starali a zajišťovali jim vše nezbytné. A právě proto mívají jedinci, kteří opustí výchovné zařízení, často problémy při adaptaci do běžné společnosti, nejsou dostatečně připraveni na hospodaření s finančními prostředky, na zajištění si určitého standardu na bydlení a potřeby, na které byli ze zařízení zvyklí. Velmi často pak propadají trestné činnosti, zneužívání návykových látek, alkoholu a prostituci apod. (Pedagogicko - psychologická poradna Plzeň, ©2015)

Zdeněk Helus (2007, s. 69) ve své publikaci hovoří o tom, že pokud se dětem dostane patřičných podmínek pro jejich všestranný a harmonický rozvoj, pak jsou v nich ve většině případů podchyceny schopnosti a dobrá vůle zvládnout a realizovat všechno to, co chod světa v oblasti rozměru lidskosti potřebuje.

Prostředí dětského domova je velmi specifické, které jistě hraje zásadní roli v oblasti rozvoje osobnosti zde umístěných dětí. Jedním ze závažných problémů jak teorie, tak praxe

výchovy v současnosti je nevymezení základních podstatných problémů, v nichž se koncentrují soubory všech ostatních stránek osobnosti. (Pelikán, 1997, s. 160)

Pokud je dítě vychovááno v prostředí vysokých nároků, kde je ponecháno málo prostoru pro vlastní rozhodování dítěte a jeho impulzivita je tlumena, pak je pro toto dítě typická zvýšená citlivost, starostlivost, obava z neúspěchu, z nedodržení pokynů dospělých, nebo dokonce strach ze selhání a nenaplnění očekávání blízkých (v našem případě vychovatelů). Problémem je i situace, kdy dítě vyrůstá v prostředí, kde okolí v podstatě vše dělá za něj, nenaučí jej odpovědnosti za sebe, ale i za druhé. Zkrátka existuje více variant, kdy narušené klima vede k chybnému či nedostatečnému rozvoji osobnosti. (Pelikán, 1997, s. 165)

Otakar Motejl et al. (2007, s. 66) uvádí, že *jestliže je dítěti nařízena ústavní výchova, pak ji lze definovat jako umístění dítěte do školského zařízení určeného pro výkon ústavní výchovy na základě soudu po dobu nezbytně nutnou.*

Ústavní péče představuje celou řadu dopadů na dítě, jež můžeme považovat za nepříznivé. Děti žijící v dětských domovech jsou řazeny do kategorie dětí se sociálním znevýhodněním. Jejich nežádoucí životní situace ohrožuje všechny složky jejich osobnosti, tedy oblast kognitivní, sociální a emocionální. Často je vážně ohroženo jeho sebepojetí a sociální stabilita. (Němec a Vojtová, 2009, s. 64)

Pro děti je nepříznivé střídání osob, které o ně pečují, neboť obvykle vystřídají více zařízení a jsou nuceni se odloučit od předchozích pečovatelů a zvykat si na nové. Zvláště u citlivých klientů může dojít k dočasnému vývojovému regresu. Pro vychovatele představuje dětský domov pracovní místo, citové zakotvení mají někde jinde. Z toho plyne, že se svěřeným dětem věnují jen určitý vymezený čas. (Matějček, 2005, s. 205)

Velmi důležitá je v prostředí dětského domova, a nejen tam, interakce vychovávaného a vychovatele. Vzájemný vztah mezi nimi můžeme považovat za základní a nejdůležitější vztah edukačního procesu. Dále Jana Kantorová ve své publikaci uvádí, že *kvalita tohoto vztahu ovlivňuje dosah, šířku a hloubku pedagogova výchovného a osobního působení na dítě.* (Kantorová, 2008, s. 241-242)

Z toho tedy plyne, že vychovávající a jeho interakce s vychovávaným ovlivňuje celkovou atmosféru, vztahy a chování dětí v kolektivu i celkové klima.

Neméně podstatná je také stránka osobnostně - vztahová, která se promítá do pojmu

sociálně-psychické klima. Toto klima tvoří převážně účastníci, projevující se trvalejším sociálním a emocionálním naladěním. (Kraus, 2008, s. 107)

Jiří Mareš vyjmenoval 3 základní oblasti, jež klima zpětně ovlivňuje:

- ❖ **charakteristiky aktérů** – zdravotní, sociální, psychologické, pedagogické,
 - ❖ **úspěšnost fungování instituce jako celku** – tzv. průběhové charakteristiky,
 - ❖ **kvalitu výstupů instituce** – charakteristiky krátkodobého i dlouhodobého rázu.
- (Mareš, 2005, s. 87)

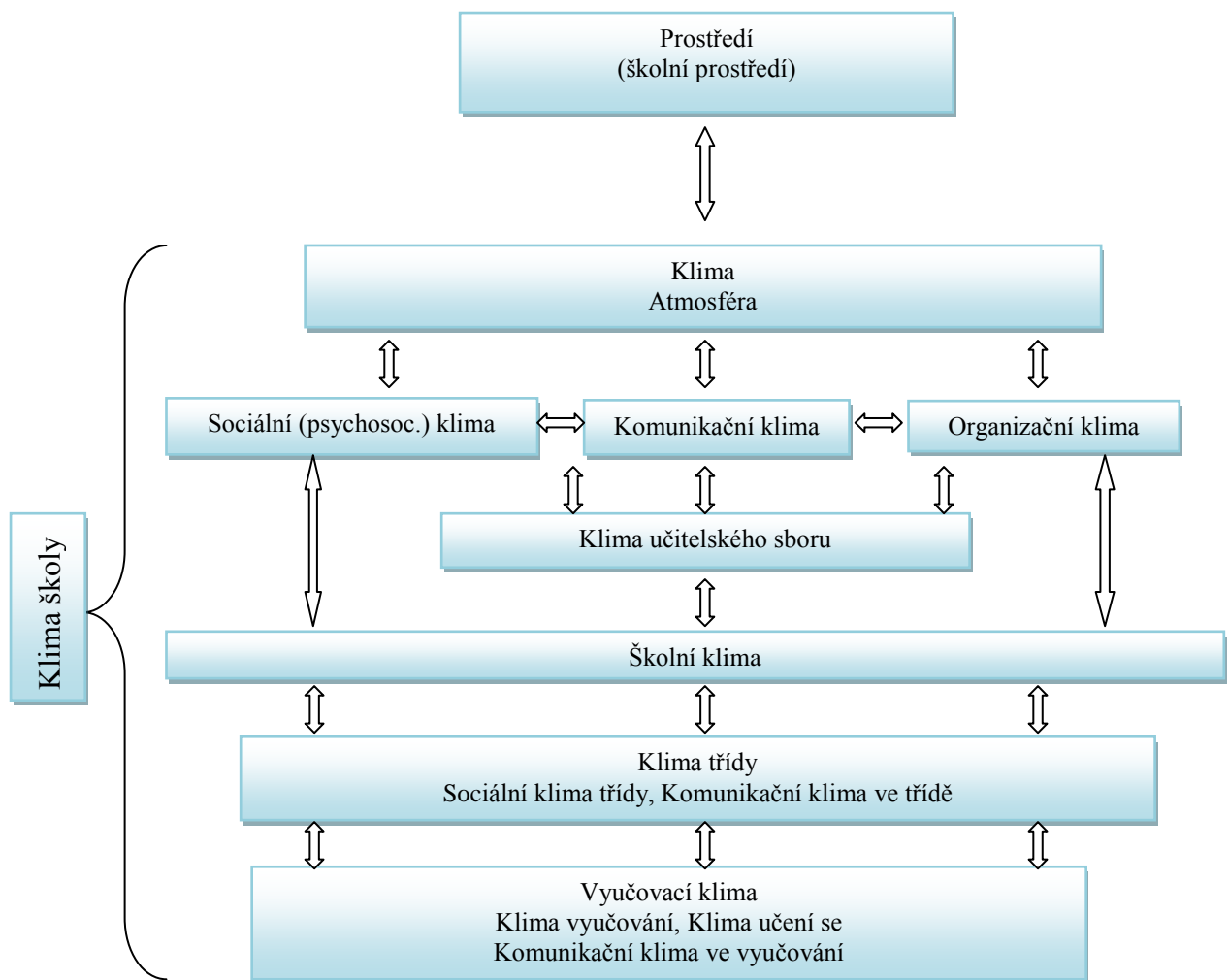
Na formování osobnosti dítěte má nemalý vliv také existence pravidel. James S. Cangelosi se domnívá, že pokud je dětem hned ze začátku sdělováno očekávané chování, pak některé vzorce nespolupracujícího chování nemají možnost vzniknout. Doporučuje ale, aby těchto pravidel nebylo mnoho, neboť pak si je děti zdaleka všechna nepamatují, a navíc jednotlivá pravidla se v menším počtu jeví jako důležitější. (Cangelosi, 1994, s. 54)

Při formování osobnosti člověka značně pomáhá i systém odměn a trestů. V zařízení dětského domova je tento systém veden jako kladná a záporná výchovná opatření a je uveden ve vnitřním řádu každého tohoto zařízení. Součástí každého vnitřního řádu DD jsou také práva a povinnosti zde žijících dětí. Bezesporu i fakt, co děti „můžou a musí“, je důležitý při rozvoji jejich osobnosti. Výňatek z vnitřního řádu Dětského domova Uherské Hradiště uvádíme v příloze P III.

Klima prostředí, v němž je jedinec vychováván, je evidentně velmi důležité ve vztahu k jeho osobnosti. Proto je zapotřebí klima pozitivně ovlivňovat a vytvářet tak co možná nejvhodnější podmínky pro rozvoj dítěte.

2.3 Ovlivňování klimatu dětského domova jako prostředek rozvoje osobnosti dítěte

Klima dětského domova je mnohým ovlivňováno a utvářeno. Mezi nejzákladnější vlivy, jež působí na prostředí dětského domova, patří osobnost ředitele zařízení, osobnost vychovatelů, úroveň vzájemné komunikace, ale také materiální vybavení i estetičnost. Pro bližší představu uvádíme níže schéma školy, včetně faktorů, které ho utvářejí a jsou jeho nedílnou součástí.



Obr. 2 Schéma klimatu školy

Zdroj: Mareš a Křivohlavý, 1995, s. 158

Schéma klimatu školy autorů Jiřího Mareše a Jara Křivohlavého vystihuje také klima dětského domova. Stejně jako v prostředí školy, tak i v prostředí zařízení dětského domova, je celkové klima utvářeno několika faktory, mezi nimiž je patrná určitá návaznost, propojenost. Pro snazší pochopení aplikace tohoto schématu na klima dětského domova si uvedeme přípodobnění pojmů v daném schématu. Výchozí prostředí (školní prostředí) je v našem případě klimatem prostředí dětského domova. Klima učitelského sboru je v podstatě totéž, co v dětském domově klima pedagogických pracovníků (sociálních pedagogů, vychovatelů, speciálních pedagogů). Klima třídy představuje v případě dětského domova klima rodinné skupiny. A konečně vyučovací klima, což je v dětském domově vlastně klima utvářené prostřednictvím celodenního výchovně vzdělávacího působení na děti, které zde žijí. Pro vychovatele představuje toto působení na děti každodenní náplň jejich práce.

Být dobrým vychovatelem nebo učitelem není jen věcí vzdělání. *Učitel se učitelem stává učení a to nejen když učí jiné, ale především, když se učí sám, stejně jako žena se nestává matkou v okamžiku, kdy porodí dítě, ale tehdy, když se o ně začíná starat, bát se o něj, radovat se z něho. A stejně jako matka není matkou bez svých dětí, není učitel učitelem bez svých žáků.* (Pelcová, 2001, s. 49)

Zuzana Hadj-Mousová řadí mezi vychovatelovy žádoucí osobnostní předpoklady jeho osobnostní charakteristiky, také však jeho profesní kompetence. V řadě případů vychovatel působí spíše v pomáhající než pedagogické roli, je proto zapotřebí, aby byl i k tomu dostatečně vybaven. Z osobnostních charakteristik zdůrazňuje především sílu jeho osobnosti a prosociální zaměření. Sílu osobnosti spatřuje v její vyrovnanosti, v odolnosti vůči frustraci, v odpovědnosti za své jednání a ve schopnosti sebereflexe, umožňující vychovateli korigovat své chyby a brát si z nich poučení pro svůj další rozvoj. Prosociálním zaměřením míní ochotu (možná až potřebu) pomáhat, kdy altruismus a etická morální vyspělost, projevující se v hodnotách a postojích vychovatele, vede jeho chování ve prospěch druhých, ne však pro uspokojení vlastních potřeb (myšleno moc nad druhými, potvrzení vlastní důležitosti apod.). (Hadj-Mousová, 2006, s. 96)

Dobrý vychovatel, který získal důvěru svých svěřenců, jim poskytuje pomocnou ruku v situacích, o kterých se leckdy učitel ani nedozví (osobní či rodinné problémy dítěte, problémy vztahu s vrstevníky apod.). Vychovatel se tak spíše než učitel může stát dospělým důvěrníkem dítěte, jeho oporou. (Hadj-Mousová, 2006, s. 101)

Vyzrálá osobnost vychovatele by měla mít široký kulturně politický rozhled i vysokou erudovanost ve svém oboru. Vychovatel musí být specialistou na práci s lidmi v procesu vzájemného působení a formování jednoho člověka druhým člověkem. Samozřejmě se neobejde ani bez komunikativních dovedností a především bez hlubokého a vřelého vztahu k dětem. (Nelešovská, 2005, s. 11)

Nejdůležitější roli pedagoga v náhradní rodinné výchově zastává kmenový vychovatel - speciální nebo sociální pedagog. Pro dítě je to nejbližší člověk, tráví s ním největší část svého volného času. Zastupuje rodiče dítěte v roli výchovné, vzdělávací a především organizuje život v rodinné skupině. Kmenový vychovatel je profesionální pracovník k tomuto účelu vzdělán. Provádí dítě během jeho vyrovnávání se s minulostí, při řešení jeho aktuálních problémů i při hledání východisek do budoucnosti. Míra profesionality u této profese vyžaduje jistou míru stability a společenské podpory. Kmenový vychovatel by měl

být:

- ❖ odborně vzdělaný, zdravotně způsobilý po fyzické i psychické stránce, trestně bezúhonný;
- ❖ tvořivý a vynalézavý, hudebně a dramaticky nadaný, poradce ve školní přípravě;
- ❖ manuálně zručný, kutil, uklízečka, švadlenka, holička, zásobovač a kuchařka v jedné osobě;
- ❖ vyrovnaný, tolerantní, laskavý, důsledný, odolný vůči stresu, empatický, vstřícný, kamarádský, zainteresovaný pozorovatel, ochranitel;
- ❖ pracovní flexibilitu, velitelem - organizátorem, administrativním pracovníkem;
- ❖ přirozenou autoritou se schopností komunikovat;
- ❖ toužící po dalším vzdělávání a odborném růstu;
- ❖ propagátor (při získávání sponzorů), manažer (při získávání dotací a grantů).
(Škoviera, 2007, s. 120).

Jaroslav Řáda v publikaci Jaroslava Balvína uvádí, že *Když lékař učiní špatný zásah, může to znamenat i smrt. Když výchova zasáhne děti zlými výchovnými přístupy, může to znamenat, že takové děti budou parazitovat na naší společnosti dobrých padesát let.* (Řáda, in Balvín, 1997, s. 48)

Kmenový vychovatel dítěte vypracovává Individuální výchovný program rozvoje osobnosti dítěte na jeden školní rok, vychází z anamnézy dítěte a přihlíží k prognózám ve výchově. Součástí jsou osobní data dítěte, způsob vzdělávání, datum přijetí do zařízení, aktuální medikamentózní léčba a zařazení do stupně pro zajišťování specifických výchovně vzdělávacích potřeb. Celý Individuální výchovný program rozvoje osobnosti dítěte je členěn na obecné oblasti rozvoje - sociální, výchovnou, vzdělávací a oblast péče o vlastní osobu. Ty se dále člení na jednotlivé oblasti rozvoje. Dvakrát ročně vychovatel zhodnotí, do jaké míry byly stanovené cíle rozvoje splněny a v dalším období z těchto závěrů vychází. (Škoviera, 2007, s. 123)

Díky promyšlenému systému volených pedagogických prostředků dochází u dětí k všestrannému rozvoji. *Výchova ve volném čase zvláště umožňuje uspokojovat a kultivovat potřeby, usměrňovat, rozšiřovat a prohlubovat zájmy, objevovat a rozvíjet specifické schopnosti vychovávaných jedinců.* (Pávková, 2008, s. 70)

Už Jan Amos Komenský zastával názor, že podstata učitelství není jen ve znalostech, ale především v učitelově osobnosti, která by měla být dětem vzorem. Jiří Dvořáček zmiňuje i otázku autority, kdy tzv. neformální autorita vyjadřuje přirozený respekt k učiteli pro jeho osobnost, znalosti i schopnost a ochotu jim v případě potřeby pomoci. Historická zkušenost dokládá, že tato přirozená autorita ve výchově přirozeně působí kladně na celkové klima výchovného prostředí, kdy mu udává řád a směr, pocit jistoty a bezpečí. Rovněž jako vzor pozitivně ovlivňuje budoucí postoje mladého člověka. (Dvořáček, 2009, s. 44)

Jiřina Pávková et al., se vyjadřují k osobnosti vychovatele následovně: *Úspěchy nebo selhání ústavní výchovy jsou dány více než kde jinde především vysoce osobnostními vztahy, které se vytvářejí mezi pracovníky těchto zařízení a dětmi a mladými lidmi, kteří jsou jim svěřeni.* (Pávková et al., in Sekera 2009, s. 41)

Vychovatel by měl být pro dítě klíčovým partnerem i vzorem. Jedinec se identifikuje s prostředím, v němž žije a přebírá vzorce chování silných osobností. V našem případě to znamená, že dítě žijící v dětském domově kopíruje chování svých vychovatelů. (Sekera, 2009, s. 52)

Jako moudrou označuje Jaroslav Řáda tu vychovatelku, která mimo jiné zná osobní potíže každého dítěte, povznáší děti při jejich jakémkoliv úspěchu, neutrácí sebeovládání, umí prožívat s dětmi jejich štěstí, ví, že zákaz je účinnější než hrozba, dovede se k dětem chovat tak, jako by byly její vlastní. (Řáda, in Balvín, 1997, s. 49)

Pavel Janský ve své publikaci účel dětských domovů přibližuje následně. Dětské domovy pečují o děti, které nemohou být vychovávány ve vlastní rodině a nemají závažné poruchy chování. Saturují děti především sociální a výchovné zázemí. Velké procento zde umístěných dětí přichází jako nechtěné z rozpadlých rodin. V posledních letech ale dochází k novému jevu, kdy do dětských domovů jsou umísťovány děti z důvodů „chudoby“, to znamená z rodin, které nejsou schopny dítě materiálně zabezpečit. (Janský, 2004, s. 94) Prvotní, citově významná vazba mezi matkou a dítětem, později rozšířená na okruh rodiny, je určujícím činitelem při utváření osobnosti dítěte. Pokud však nejsou tyto vazby dostatečně silné, či dokonce zcela selhávají, stává se rodina vysoce rizikovým činitelem v oblasti výchovy a rozvoje dítěte. (Janský, 2004, s. 92)

Nejčastější problém, se kterým se u dětí přicházejících do DD setkáváme, je zanedbávání v původní rodině. Bývají to projevy nedostatku sensorické, ale i emocionální stimulace v původním prostředí, ústící v nezalost a neschopnost chápání základních sociálních norem

apod. Můžeme konstatovat, že každé dítě přicházející do DD si s sebou již nese určitá stigmata deprivace v nejrůznějších oblastech. (Koukolík a Drtilová, 2001, s. 79)

Ústavní péče, tedy i péče v dětském domově, s sebou nese určitá rizika. Vznik a projev deprivčního syndromu bývá označován za jeden z průvodních znaků těchto rizik. Na práci zařízení je, aby se tato deprivace neprohlubovala nebo se nevytvářely její nové formy, pakliže není možno její projevy odstranit. U dětí v dětském domově se nejčastěji objevuje deprivace psychická, jejímž důsledkem bývá narušení kognitivního a motorického vývoje či narušení vývoje osobnosti. Děti, které jsou citově deprivovány, se pak nejčastěji projevují sociální hyperaktivitou, sociální provokací nebo útlumem. Neexistuje tedy žádný jednotný klinický obraz citově a sociálně deprivovaného dítěte. (Krejčířová a Řičan, 2006, s. 288 - 289)

Následky psychické deprivace se dle Josefa Langmeiera a Zdeňka Matějčka projeví tím, že jedinec v důsledku dlouhého neuspokojení svých psychických potřeb (jak by toho bylo třeba pro vytvoření žádoucí a v dané společnosti dobře integrované osobnosti) nebude schopen přizpůsobit se situacím, které jsou v dané společnosti běžné - bude se chovat „zvláštně“, svým způsobem asociálně, deprivovaně. (Langmeier a Matějček, 2011, s. 102) Jednou ze základních psychických potřeb dítěte je *potřeba stimulace, neboli potřeba určitého množství, proměnlivosti a kvality vnějších podnětů*. (Matějček, 2005, s. 199)

Tyto děti, více než děti zdravé a bezproblémové, potřebují pro svůj rozvoj především klidné prostředí. Jan Průcha uvádí, že do daného prostoru, v němž jedinec přebývá, se promítají její *prostorové dispozice, způsoby vybavení, konstrukce nábytku, využití barev, osvětlení, možnosti větrání atd.* (Průcha, 2009, s. 185)

Psychologickým účinkům barev se věnuje mnoho odborných studií, z nichž vyplývají různá doporučení. Například tam, kde chceme vyvolat krátkodobé stimulace, by měly být užity především teplé barvy. Naopak tam, kde chceme dosáhnout emocionální stability, působí lépe modré, zelené, zelenomodré odstíny barev. Také světlo ovlivňuje náladu a bdělost, při čemž nejvhodnější je světlo denní. Nejen materiální prostředí ale vytváří klima. Důležitou součástí klimatu je také interakce mezi aktéry - v našem případě tedy vztah vychovatel – osobnost dítěte. (Průcha, 2009, s. 187) Propojenost a provázanost vzájemné spolupráce osobnosti dítěte s vychovatelem je v zařízení ústavní výchovy pro úspěšnost a naplnění účelnosti těchto zařízení prvořadá.

Miroslav Vocilka v publikaci uvádí, že *specifičnost práce pedagogických pracovníků v*

ústavních zařízeních spočívá v tom, že na jedné straně vystupují jako vychovatelé a na druhé straně jako ti, kteří dětem nahrazují rodiče. (Vocilka, 1999, s. 12)

Také Chris Kyriacou se vyjadřuje k důležitosti vztahu mezi vychovatelem a vychovávaným, když tvrdí, že *k tomu, aby oba aktéři spoluprožívali příjemné a přátelské klima, přispívá cílevědomost, vřelost, smysl pro pořádek a spravedlnost.* (Kyriacou, 1991, s. 62)

Neméně podstatná je při utváření klimatu v zařízení také komunikace mezi pedagogy a dětmi. Významnost komunikace byla v povědomí ze strany pedagogických teoretiků již ve starších obdobích. *Komunikace je lakmusovým papírkem dění v rodinné skupině. Jestliže je vedena v prostředí suportivního klimatu, umožňuje lepší řešení problémových situací i vhodné výchovné působení. Zároveň socializuje správné návyky a postoje, netýkající se pouze komunikace, ale i sociálních vazeb mezi dětmi ve skupině a jejich vztahu k vychovateli.* (Čapek, 2010, s. 53)

Dále Robert Čapek vymezuje 9 typů komunikace, která podporuje suportivní (sociálně orientované) klima:

- ❖ **přátelská** – podporována pozitivní zpětnou vazbou,
- ❖ **nestresující** – dítě není pedagogem přerušováno, ironicky komentováno atd.,
- ❖ **svobodná** – pedagog přenechává dítěti prostor vyjádřit se, není striktní, každý názor je považován za legitimní,
- ❖ **korigovaná** – každá komunikace musí mít svá pravidla. Nelze si skákat do řeči, překřikovat se apod.
- ❖ **vyvážená** – názor každého má svoji váhu, nikdo není upřednostňován,
- ❖ **zajímavá** – komunikace ba pro děti měla být vždy aktivizující, zábavná, podněcující. Také by v ní měl být obsažen i humor, který podporuje soudržnost rodinné skupiny a spokojenost dětí i pedagoga,
- ❖ **nepovýšená** – pochopitelně komunikaci vede především vychovatel, avšak měl by využít každou možnost, kdy se lze upozadit a odlehčit tak svou mocenskou pozici,
- ❖ **nemanipulující** – pedagog by se měl vyhnout citovým výlevům a indoktrinaci dětí svými vlastními postoji. Naopak by měl děti vést k dovednosti se takové postoje vytvořit a respektovat u druhých,

- ❖ **rovná** – vychovatel by neměl lhát, vymlouvat se a mlžit. Teprve potom může totéž vyžadovat po dětech. (Čapek, 2010, s. 52 - 53)

V této kapitole jsme tedy objasnili, co všechno ovlivňuje klima prostředí, v našem případě klima dětského domova. Toto klima pak, v závislosti na všech činitelích, může být kladné či záporné, pozitivní či negativní. V navazující části se bude tato práce zabývat tím, jak klima, ať už pozitivní či negativní, může ovlivňovat osobnost dítěte.

3 VLIV KLIMATU NA OSOBNOST DÍTĚTE

Nemusíme dohledávat vliv klimatu na osobnost dítěte přímo v odborné literatuře. Existuje celá řada uměleckých, literárních či filmových zpracování vztahujících se k tématu ústavní výchovy. Z české kinematografie můžeme zmínit např. filmy *Dívka s mušlí*, *Skleněný dům*, *Indiáni z Větrova*, jejichž děj je zasazen přímo do prostředí dětských domovů. Ze zahraniční tvorby si přiblížíme silně emotivní a působivé ztvárnění např. francouzského filmu *Slavíci v kleci*. Tuto kapitolu bychom tedy rádi uvedli formou rozboru a zároveň srovnáním uměleckého díla s realitou v zařízení dětského domova.

Francouzský film *Slavíci v kleci*, natočený podle skutečné události, přibližuje fakt, že prostředí ústavní péče a jeho klima hraje zásadní roli v oblasti vlivu na celkovou osobnost dítěte. V tomto nádherném a velmi poutavém příběhu hraje nejzásadnější roli ředitel internátní školy, který svým způsobem vedení velmi negativně působí na tamní děti a také jeden z vychovatelů, který je jeho pravým opakem. K dětem přistupuje humánně, lidsky a hledá v nich potenciál pro správnou cestu k jejich rozvoji. V této práci se zabýváme mimo jiné i vlivem klimatu na osobnost ústavního dítěte, jeho rozvoj, jeho přípravu do budoucího samostatného života. Právě v tomto díle můžeme vidět, jak důležité je, kdo s těmito dětmi pracuje, kdo je s nimi v každodenním kontaktu a tudíž je do velké míry ovlivňuje. Tito lidé pak spoluutvářejí klima prostředí, v němž děti vyrůstají a v němž dochází k přebírání vzorců chování. Příběh pokračuje situací, kdy onen vychovatel uslyší jedno z dětí zpívat. Jakožto učitel hudby ihned rozpozná, že se jedná o nádherný zpěv velmi talentovaného dítěte. Poté dostane nápad, že by založil pěvecký sbor přímo v internátní škole. Ve škole se však nachází ještě jeden geniální pěvecký hlas, patřící třináctiletému chlapci, který je však ve velké nelibě pana ředitele.

Celý film je protkán dějovou linkou samotného pana vychovatele, který má velké problémy s ředitelem ústavu, jenž ho neustále šikanuje a vyčítá mu jeho „příliš benevolentní“ přístup k dětem. V samotném závěru vzplane v ústavu požár, a jelikož je tento vychovatel obviněn z nedbalosti, ředitel neváhá a vychovatele ihned propustí. Ředitel, jak je v jeho povaze, zakáže jakékoliv loučení dětí s vychovatelem. Děti však mají s vychovatelem natolik vřelý vztah, že k rozloučení dojde. A to i přesto, že děti dobře vědí, že trest ze strany ředitele za porušení jeho nařízení, je nemine.

Tento velice poutavý příběh zcela jasně ukazuje, že vztah vychovatele a dětí je nedílnou součástí klimatu v těchto zařízeních. Je bezesporu velmi důležité, aby děti byly vedeny

k určitému řádu, zodpovědnosti a disciplíně. Avšak neméně žádoucí je také to, aby vztahy mezi dětmi a vychovateli byly skutečně vřelé a plné lásky. Jedině tak jsou tyto děti schopny pochopit smysl a důležitost mezilidských vztahů pro život.

3.1 Pozitivní a negativní determinanty vlivů na klima dětského domova

Jakékoliv prostředí, jakékoliv klima je vždy spoluutvářeno jistými činiteli, které jim dávají určitou podobu. Tyto spoluutvářející činitele nazýváme dle odborné literatury determinanty. Za determinanty považujeme skutečnosti, a to nejen v prostředí a životě dětského domova, které mají svou originální podobu, jsou relativně svébytné a ovlivňují vznik, účinky i stav klimatu daného prostředí. Používáme tento termín proto, že není vždy dosti dobře možno odlišit a přesně popsat příčiny a následky sledovaných jevů.

Dle Jana Laška do determinant patří mimo jiné:

❖ **zvláštnosti dětského domova:**

typ dětského domova (rodinný, internátní)

pravidla života v dětském domově (vnitřní řád, režim dne, vyžadované dodržování a sankce),

❖ **zvláštnosti vychovatelů:**

osobnost vychovatele

vychovatelem preferované pojetí výchovy a vzdělávání, z něhož vychází jeho styl výchovy,

❖ **zvláštnosti rodinných skupin:**

rodinná skupina a vychovatel; rodinná skupina jako celek;

❖ **zvláštnosti dětí:**

dítě jako člen rodinné skupiny, resp.

dítě jako individuální osobnost. (Lašek, 2001, s. 42)

Klima není jednolitý celek, má své konstruktivní prvky, složky. Ty obvykle nestojí izolovaně; recipročně na sebe působí, vytvářejí složitou strukturu. Podle kvality působení determinant jsou pak v rodinné skupině dětmi prožívány tu silně, tu minimálně. Nepochybně zde hrají roli aktivity vychovatele, tj. jednání, jeho styl výchovy apod. Jednání vychovatele je tedy velmi důležitým prvkem klimatu rodinné skupiny. Vychovatel

rodinnou skupinu řídí, organizuje, inovuje, navrhuje pravidla, kontroluje, je buď formální či nikoli, pracuje s dětmi frontálně, individuálně či skupinově, diferencuje je podle schopností. Ale také dezorganizuje. Osobnost dítěte je pak někdy chápána pouze jako reagující jedinec; domníváme se, že je vhodnější mluvit o *spolupráci a prožívání klimatu dítětem*. (Lašek, 2001, s. 45 - 46)

Vlastimil Švec ve své publikaci uvádí výčet faktorů, které tvoří klima školní třídy:

- 1) **Faktory související s jednotlivcem** (žákem, učitelem), např. jeho spokojenost, nezávislost, spontánnost, podřízenost apod.
- 2) **Sociálně – psychologické faktory třídy**, např. možnost uplatnění všech žáků ve třídě, soutěživost, soudržnost třídy (jestli drží pohromadě i v náročných situacích), diferencovanost třídy atd.
- 3) **Pedagogicko – psychologické faktory**, kam patří např. variabilita učebních činností žáků, organizovanost třídy, učitelova snaha pomoci žákům, zaměřenost výuky a její obtížnost, orientovanost výuky, učitelovo řízení aj. (Švec, 1997, s. 71)

Albín Škoviera uvádí, že *Obsah výchovné práce je nejčastěji organizovaný (i prakticky vcelku dobře kontrolovatelný) těmito vnitřními dokumenty a materiály:*

- ❖ **Plán hlavních úkolů.** *Jde o hlavní pracovní teze zařízení a vybrané konkrétní akce, které se mají v zařízení závazně realizovat, pro 1 kalendářní resp. školní rok.*
- ❖ **Roční plán výchovné činnosti.** *Vychází z plánu hlavních úkolů a rozpracovává ho na podmínky výchovy (mimo vyučování). Zahrnuje především činnosti, které jsou pro většinu nebo všechny výchovné nebo samostatné skupiny jednotné anebo je mezi nimi nutné zabezpečit koordinaci (časovou, obsahovou apod.).*
- ❖ **Měsíční (čtrnáctidenní resp. týdenní) plán výchovné činnosti.** *Jde o rozpracování plánu a jeho konkretizaci pro konkrétní výchovnou skupinu. Sestavují ho příslušní vychovatelé, je vhodné, pokud se na jeho přípravě podílejí i děti.*
- ❖ **Denní přípravy.** *Konkretizují činnost do jednotlivých kroků, časového rozvrhu a materiálního (občas i personálního) zabezpečení. (Škoviera, 2002, s. 32)*

Pedagogický deník, který slouží k pravidelným záznamům o dětech, zaznamenávají se v něm všechny významné skutečnosti, které mohou upřesnit obraz o dítěti (zájmové aktivity, úspěchy, přestupky atp.), je dalším důležitým dokumentem zařízení dětského domova. (Škoviera, 2002, s. 33)

Organizovanou výchovnou činnost rozděluje Albín Škoviera (2007, s. 36 - 37) do několika modelů. Prvním je **Model výchovy zaměřený na externí aktivity**- *Většina dětských domovů se nechala vtáhnout do komerce výchovné činnosti.* Další je **Model zaměřený na účast na nabízených akcích.** *V tomto případě nejde o to, aby děti prezentovali svoje zařízení tím, na čem si zakládá, ale o to, že příliš často a bez většího výběru přijímá různorodé nabídky na účast svých dětí, které jsou někdy spojené s reklamními dary nebo finančním obnosem.* Negativně se takto zaměřená „výchovná činnost“ projevuje v tom, že (výchovná) skupina je roztržštěná, není dostatek společných smysluplných činností na budování vztahů. Vychovatel je spíše pozorovatelem, než spolutvůrcem programu. Posilňuje se negativní a falešná představa, že „celý svět“ je tu proto, aby poskytoval dětem servis a zábavu. Devaluje se hodnota věcí, činností, zážitků. Dítě z takové instituce absolvuje více rekreací, dostává víc dárků než dítě ze standardní rodiny. Jeho pohled na svět se materializuje. **Model zaměřený na prezentaci zařízení** navenek představuje několik prvků, které se na orientaci procesu podílejí. Vychovatel má při práci s dětmi možnost využití svých specifických schopností, zručnosti. S jejími výsledky se pak chce představit a prezentovat na veřejnosti. Na realizaci činnosti s dětmi jsou potřeba finanční prostředky, které je možné získat od sponzorů. Buduje se tak spojení mezi touhou po úspěšné prezentaci a potřebou peněz, čímž dochází ke vzniku „závislé prezentace“. Pokud se tedy v tomto modelu podřizuje výchovná činnost jiným prioritám, je logické že to často v rozporu se zájmy dítěte, tudíž i s pozitivním rozvojem jeho osobnosti. Není totiž dostatek prostoru pro věnování se škole, vzdělávání a jiným zájmům. **Model výchovy zaměřený na vztahy**, kdy výchovná práce v tomto modelu vychází především z mnohých rodinných prvků. Míra spoluúčasti dětí na budování „rodiny“ je zřejmá a mnohem větší než v předcházejících modelech. *Činnosti dětí jsou tedy praktické a smysluplné, zaměřené především na nitro osobnosti.* A to i přesto, že existuje režim dne či týdne, i přesto, že se děti zúčastňují nejrůznějších vnějších aktivit. Ale oboje má jasnou podobu a frekvenci blízkou běžnému rodinnému životu. (Škoviera, 2007, s. 37)

Z výše uvedeného textu tedy plyne, že i model výchovy uplatňovaný v konkrétním zařízení, utváří určité klima, které pak vede k pozitivnímu či naopak negativnímu ovlivňování dítěte.

Klima dětského domova také značně ovlivňují mezilidské vztahy. Mezilidské vztahy uvnitř ústavního zařízení jsou odlišné od vzájemných vztahů v prostředí rodiny. *Rodinu lze označit za přirozené prostředí, do něhož se člověk rodí, aniž si mohl vybrat jiné a přejímá*

to, co v něm je připraveno rodiči. Avšak nikdy to není prostředí izolované od stávající společnosti, která je obklopuje a nikdy to není prostředí na této společnosti nezávislé. Ve fungující rodině jsou zajištěny trvalé a hluboké citové vztahy, kdy v ústavním zařízení tyto podmínky nejsou. Není možné, aby byli pedagogové plně citově angažováni, kdy vztah mezi nimi a dítětem nemá dlouhého trvání, jelikož děti jsou v ústavu jen na dobu omezenou a v dospělosti se již nevracejí. (Přadka, 1983, s. 90)

Celkové klima školského zařízení pro ústavní výchovu je dle Julia Sekery z velké části ovlivňováno ředitelem zařízení, jeho způsobem vedení. Toto ředitelovo působení může být povzbuzující nebo naopak ohrožující. (Sekera, 2001, s. 64)

Závěrem této kapitoly lze tedy říci, že klima dětského domova může být ovlivňováno pozitivně i negativně. Je však zcela pochopitelné, že stav klimatu v tomto zařízení značně ovlivňuje osobnost dítěte, které zde tráví určitou část svého života, mnohdy i spoustu let. V navazující podkapitole se budeme zabývat vlivy, které působí na osobnost dítěte žijícím právě v dětském domově.

3.2 Pozitivní a negativní determinanty vlivů ovlivňující osobnost dítěte v dětském domově

V této kapitole se budeme věnovat determinantům, které ovlivňují osobnost dítěte - ať už pozitivně či negativně. Je zřejmé, že klima v dětském domově ovlivňuje děti, jež v něm žijí. Působení ústavního zařízení na dítě je bezesporu odlišné od působení rodinného prostředí. Dítě vyrůstající v dětském domově je logicky determinováno především v oblasti citové a vztahové.

Jak uvádí Jana Kantorová v psychologii i pedagogických disciplínách, označujeme pojmem osobnost každého člověka, aniž bychom pod něj zahrnovali jakýkoliv hodnotící aspekt. (Kantorová, 2008, s. 222)

Osobnost je také možné chápat jako jednotný celek, který se neustále vyvíjí v celku a v jednotlivých složkách ve složitě interakci vnitřních i vnějších podmínek. Ačkoli se v průběhu svého vývoje člověk v mnohém mění, všechny změny mají svou kontinuitu. Tím pádem má individuum po všechna období svého vývoje určité trvalé individuální rysy. (Hrabal, in Kantorová, 2008, s. 132)

Klima na osobnost dítěte působí:

- ❖ **Ve smyslu osobním:** cítí se více či méně zajat dětským domovem, přináší větší či menší mentální a emoční vklad do života v rodinné skupině, klikaří, vyvolává třenice (nebo jimi trpí), cítí pozitivní satisfakci ze strany dětského domova či naopak apatii vůči jemu jako výsledek jejího vlivu, pocituje více či méně pomoc vychovatele, kterou chápe jako výsledek stylu výchovy vychovatele. Orientuje se na povinnosti, cítí osobní integraci a nezávislost, prožívá soutěživost; zkoumá sebe i okolí.
- ❖ **V sociálně psychologickém smyslu slova** se pak žák přidružením stává členem skupiny, podílí se na činnosti skupiny, na různém stupni je otevřený v kontaktu s druhými, je favorizován vychovatelem či spoluchovanci nebo naopak odsouván do pozadí. (Lašek, 2001, s. 44)

Jiřina Taxová uvádí, že *činnost každého ústavu, ať je jeho organizační struktura jakákoli, odráží do značné míry osobní kvality celého pedagogického kolektivu.* (Taxová, 1967, s. 38) Z tohoto tvrzení vyplývá, že vychovatel, jeho osobnost, má značný podíl na utváření klimatu dětského domova a tím tedy i na ovlivňování dítěte.

Je známo, že dlouho pracovat s dětmi nevydrží ten vychovatel, který chápe tuto práci pouze jako své zaměstnání či jako přechodné. Osobnost vychovatele je totiž ve výchově mimo výuku jedním z nejdůležitějších činitelů při formování dítěte. (Kouteková, 2006, s. 14)

Podstatné dovednosti, které vychovatel potřebuje ke spoluvytváření pozitivního klimatu, shrnuje Jarmila Svobodová do tří základních kategorií:

- a) **sociální dovednosti** - nutnost motivovat a posilovat pozitivní vztah k práci, lidem, ke škole a vzdělávání, podporovat spolupráci, aktivní a pracovní atmosféru, ohled na potřeby dětí, posilování kladných reakcí a iniciativ, rozvíjet umění tolerovat odlišnosti druhých, korigovat kladení požadavků, vést k samostatnosti apod.
- b) **komunikativní dovednosti** - navázání kontaktu s dětmi, vytváření otevřeného a partnerského vztahu, vysvětlování a argumentace, respektování názoru, reagování na vznik nestandardních situací, srozumitelné neverbální sdělování a reakce. Mluvit stručně, výstižně a k věci, být trpělivý, užívat správné volby tónu a síly hlasu, volit výrazy adekvátní situaci a úrovni posluchačů, užívat postoj, pohled, proxemiku, atd.

c) **organizační dovednosti** - stanovení jasných pravidel chování a práce ve třídě v zájmu pořádku, klidu a jistoty, dodržování dohodnutých pravidel, slibů a závazků, rozdělení úkolů, zařazování aktivizujících metod, poskytování jasných a stručných instrukcí, atd. S dovednostmi vychovatele úzce souvisí také jeho kompetence. (Svobodová, in Střelec 2004, s. 94)

Kupříkladu Zlatica Bakošová uvádí 5 kompetencí sociálního pedagoga, jež jsou pro tuto profesi specifické. Jsou to **kompetence výchovně vzdělávací**, kdy pedagog se angažuje v oblastech výchovy, sebevýchovy i vzdělávání. **Kompetence poradenská** skýtá schopnost pedagoga zvolit vhodný poradenský přístup. Jako další uvádí Zlatica Bakošová **kompetenci preventivní** – sociální pedagog zasahuje nejčastěji do oblasti primární či sekundární prevence. Čtvrtou kompetencí je **kompetence manažerská**. Ta je potřebná k tomu, aby sociální pedagog dokázal poskytovat a koordinovat účinnou pomoc tomu, kdo ji potřebuje. A konečně poslední, **kompetence reedukační**, neboli **převýchovná**. Sociální pedagog je schopen stát se *sociální oporou pro jedince, dovede zasáhnout a cíleně pomoci. Měl by využívat především nepřímého působení postaveného na principech podpory a pomoci*. V praxi by měl bez potíží diagnostikovat odklon od normy a včas zahájit intervenci. (Bakošová, in Procházka 2012, s. 80 - 81)

Jaroslava Vašutová definuje v publikaci profesní kompetence pedagoga jako *otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah profese v komponentách znalostí, zkušeností, dovedností, postojů a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápané celostně*. (Vašutová, in Kantorová, 2008, s. 173)

V literatuře se mnohdy setkáváme s pojmem klíčové kompetence, k nimž mají autoři nejednotný přístup a postoj. Například R. Boyatzis tento pojem definuje jako schopnost člověka chovat se způsobem, odpovídajícím požadavkům práce v parametrech daných prostředím organizace, a tak přinášet žádoucí výsledky. A. Furnham vidí kompetence jako jakési schopnosti či způsobilosti vedoucí k dobrému výkonu práce. Naproti tomu J. Murphy tímto termínem rozumí vlastnost nebo dovednost, která může být považována za bezprostředně související s efektivním pracovním výkonem. (Boyatzis, Furnham a Murphy, in Sekera, 2009, s. 55)

Podle Ch. Richtera je jedinec po zvládnutí klíčových kompetencí schopen flexibilně uplatňovat to, co se naučil a navíc je schopen:

- ❖ měnit podle svých potřeb to, co se naučil,
- ❖ integrovat do tohoto systému nové alternativní jednání,
- ❖ vybírat z alternativ tak, aby se choval vhodně,
- ❖ nově nabyté schopnosti spojovat s dalšími schopnostmi,
- ❖ rozšiřovat repertoár svého jednání a schopnosti vzájemně propojovat. (Richter, in Sekera, 2009, s. 54)

Pojmy pedagogické dovednosti a schopnosti jsou u mnoha autorů nerozlišeny. Častěji je právě používán termín pedagogická kompetence, pod níž rozumíme určité činnosti pedagoga. Pedagogické dovednosti, tj. aktualizace schopností vychovávat a vzdělávat, předpokládají vrozený potenciál, teoretické vzdělání a pedagogickou praxi, jimiž se tento potenciál přetváří v pedagogické dovednosti. (Nelešovská, 2005, s. 15 - 16)

Již v minulosti se řada odborníků zabývala nelehkým osudem dětí, u kterých z různých důvodů selhala primární rodina. Tohle téma zůstává pro společnost stále velmi citlivé. V následující kapitole se budeme zabývat různými determinanty, které hrají důležitou roli pro dostatečný rozvoj dětí v dětských domovech a možnostmi eliminace prvků, které tento rozvoj narušují.

3.3 Možnosti eliminace negativních vlivů a rozvoj pozitivních determinant ve vztahu k rozvoji osobnosti dítěte v dětském domově

Prostředí dětského domova s sebou bohužel nese nemalé množství negativ, které působí na zde žijící děti. Jedná se zejména o oblast psychickou, která je u dětí ocitajících se mimo prostředí biologické rodiny, velmi narušena. Zkušené pedagogové a odborníci hledají a nalézají způsoby, jak eliminovat veškeré negativní vlivy a působit na tyto děti tak, aby docházelo k pozitivnímu rozvoji jejich osobnosti.

Výchovou opuštěných a osiřelých dětí se zabýval humanista a demokrat Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). Svým působením velkou měrou přispíval k utváření pozitivního psychosociálního klimatu v institucích pečujících o tyto děti. Svou pozornost zaměřil na děti ze sociálně slabých poměrů, kdy příčinu bídy a zaostalosti viděl v nedostatečné výchově a vzdělání. Založil statek Neuhoř, který přeměnil na výchovný ústav. Zásadním smyslem výchovné práce byla jeho láska k lidem, ve které spatřoval mravnost. Vyzdvihoval citovou výchovu a působení rodiny na harmonické utváření osobnosti dítěte.

(Haškovec, in Chráska, 2003, s. 194)

Další důležitou osobností spojenou s výchovou opuštěné mládeže se stal polský lékař a vychovatel Janusz Korczak (1878-1942). Vzhledem k jeho lékařskému vzdělání se zaměřoval na fyzický vývoj dětí a dle růstu a váhy usuzoval jejich duševní pohodu a spokojenost. Významná jsou jeho díla „Jak milovat dítě“ a „Právo dítěte na úctu“. Pracoval s dětmi trpícími všeobecnými nedostatky, sirotky a židovskými dětmi. (Haškovec, in Chráska, 2003, s. 196)

Anton Semjonovič Makarenko (1888-1939), je další z osobností dějin pedagogiky. Usiloval celoživotně o převýchovu mladistvých. Ve státním zařízení Kolonie, kde působil 15 let, prošlo jeho výchovným systémem 3 000 svěřenců. Bylo jim zde zabezpečeno vzdělávání základní, školní i pracovní a měly k dispozici ubytování, stravu a ošacení. (Haškovec, in Chráska, 2003, s. 198)

Makarenko v převýchovném procesu upřednostňoval výrobní práci s vyučováním v jednotě rozumové, mravní, fyzické, pracovní a estetické výchovy. Hluboce věřil v tvořivé síly a možnosti dětí a byl přesvědčen, že správně vedenou výchovou je možno tyto síly probudit. *Odmítal tvrdý přístup k dětem i rozmazlování a snažil se nalézat míru mezi láskou, přísností, mezi laskavostí a pevností. Dobré v člověku je nutno stále plánovat. Pedagog musí přistupovat k člověku s optimistickou hypotézou, i když riskuje, že se někdy zmýlí.* (Štverák, 1983, s. 348 - 352)

V souvislosti s tímto tématem zmíníme také Miroslava Dědiče (1925), který v poválečné době působil jako učitel a svým způsobem výchovného působení také přispíval k utváření pozitivních determinant ve vztahu k rozvoji osobnosti dětí. Miroslav Dědič se přikláněl k internátnímu způsobu výchovy. Domníval se, že pokud bude dítě odděleno od negativních a špatných poměrů v rodině, dokáže se rychleji emancipovat. Působil jako pedagog v Květušíně v takzvané Škole míru. Díky jeho působnosti získávala škola na významu nejenom v pedagogických, ale i politických kruzích, dále v oblasti kultury a tisku. Kulturní zájem i vystupování dětí podněcoval Miroslav Dědič po celém Československu. Jako dětský domov začala škola fungovat až v roce 1953, a to po jejím přemístění do Dobré Vody u Záblatí na Prachaticku. Květušínská škola se stala námětem pro literární dílo J. Štycha „Děti kapitána Kohla“ a byla předlohou režiséra Dušana Kleina pro filmové zpracování „Kdo se bojí, utíká“. (PAMETNARODA, © 2000 – 2015)

Přemysl Pitter (1895-1976) se též velmi angažoval v oblasti výchovy, převýchovy a pomoci dětem. Válka ho připravila o veškeré dědictví po otci, proto byl nucen hledat zaměstnání i nové zázemí. Při návštěvách „mámy Pohlové“ na Žižkově zaznamenal potulující se děti, které místo chození do školy hledaly zábavu ve vybíjení oken. Mnohé z nich neměly rodiče, vedly zahálčivý způsob života. Znamý žižkovský učitel po vyslovení výroku „Hrozím se toho, až tahle generace jednou vyroste“, vnukl Pittrovi myšlenku podpořit právě tvořící se organizaci péče o mládež. Pitter se snaží tuto myšlenku spojenou s velkou životní výzvou podpořit a naplňovat. Osobně navštěvuje rodiny, vodí jejich děti do školy, obstarává jim oblečení, zajišťuje pro ně finanční podporu, pořádá dětská zábavná odpoledne i besídky. Svěřováním důležitých úkolů se mu daří přemoci dětskou nedůvěru a nekázeň, podporuje v dětech kolektivní zodpovědnost i cítění. Práce se mu daří, Přemysl Pitter je úspěšný a šťastný. Nepřející a závistivé pomluvy, které ho obvinily z volnomyšlenkářství či klerikalizmu, však ukončily jeho šestileté aktivity.

Pittrovi přátelé nezháleli, vypracovali projekt pro žižkovské děti. Poté zahájil Milíčův dům na Žižkově svou činnost. Stalo se tak v roce 1933. Mimoškolní výchovu dětí, založenou na důvěře, péči a křesťanské lásce, uskutečňoval Přemysl Pitter společně se spolupracovníky na základě svých dlouhodobých a vysněných představ.

Děti, které Milíčův dům navštěvovaly, pocházely z nuzných poměrů. Docházela sem i mimo jiné pozdější žena prezidenta Václava Havla, Olga Havlová. Děti se zde dočkaly pravého opaku toho, v čem doposud žily – útulné a čisté prostředí, mohly zde rozvíjet své záliby a s dopomocí vychovatelů zde vypracovávaly školní úkoly. Věnovaly se zde sportu, kolektivním hrám, zpěvu, práci v dílně i na zahradě. Dobrota srdce, jednoduchý a srozumitelný řád se staly výsadou Milíčova domu. Mnozí, kteří ho po čase opouštěli, se s ním těžce loučili a problém jim činilo na něj zapomenout. Za dob 1. republiky bylo tak díky Přemyslu Pittrovi vytvořeno, nízkoprahové komunitní centrum pro děti a mládež. (Kohn, 1995, s. 42 - 49)

Jsou osobnosti, jejichž výhry a prohry se nedají vysvětlit jen jako úspěšná a neúspěšná střetnutí jejich vůle s historickým obdobím, které jim bylo vyměřeno. Chtě nechtě nalzáme v jejich osudech třetí rozměr, který Pitter a jeho spolupracovníci s jemným humorem označovali písmeny V a R a termínem Vyšší Režie.

Osobnosti Pestalozziho, Korczaka, Makarenka, Pittra i Dědiče se vyznačovali humanistickým postojem ve vztahu k dětem. Pro každého současného „dobrého“

vychovatele by mohl být jejich přístup vzorem, předlohou a vodítkem v náplni vlastní pedagogické činnosti.

Z výše uvedeného textu je tedy zřejmé, že již v minulosti zásluhou působení skutečně velkých osobností, docházelo k výchově či převýchově dětí. Vždy sehrála hlavní roli skutečnost, jakou osobností byl člověk, který tyto děti vedl. Přístup těchto osobností, stanovený řád s pevnými pravidly, vytvoření příjemného prostředí pro výchovu, vzdělávání a formování osobnosti a především láska k dětem - to vše je nutné považovat i v současné době za neodmyslitelnou součást zdravého klimatu, které tak zásadně ovlivňuje formování a rozvoj osobnosti dětí a mládeže.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V teoretické části bakalářské práce jsme se zabývali klimatem zařízení dětského domova a jeho vlivem na rozvoj dítěte. Na tyto teoretické poznatky navážeme v níže uvedené praktické části, která se zabývá vnímáním klimatu z pohledu dětí zde žijících, jejich vztahy k vychovatelům a také názorem těchto dětí na režim zařízení dětského domova.

4.1 Pojetí výzkumu

Pro zjištění požadovaných skutečností, jsme vzhledem k našemu tématu, následně stanovenému cíli a výzkumnému problému, zvolili kvantitativní metodu výzkumu, konkrétně formu dotazníkového šetření. V následujících kapitolách se zaměříme na konkrétní realizaci samotného výzkumu.

Kvantitativní výzkum v pedagogice vymezuje Miroslav Chráska jako *záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy.* (Chráska, 2007, s. 12)

4.2 Cíle výzkumu

Hlavním cílem této práce je zjistit pohled dětí žijících v dětském domově na celkové klima tohoto zařízení. Dále jsme si také stanovili dílčí výzkumné cíle:

- ❖ **zjistit, zda je svěřování se dětí svému kmenovému vychovateli a ostatním vychovatelům závislé na věku dětí**
- ❖ **zjistit, zda se názor dětí na režim zařízení DD v jednotlivých věkových kategoriích liší**
- ❖ **zjistit, zda je u chlapců a dívek rozdíl v názoru na celkové klima DD**

Jak již uvádíme výše, k dosažení těchto cílů jsme použili dotazníkové šetření. *Dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně.* (Chráska, 2007, s. 163)

R. M. W. Travers uvádí, že *zatímco v jiných oblastech společenských věd lze pozorovat určitý odklon od používání dotazníku směrem k interview, v pedagogice je frekvence jeho využívání dosud velmi vysoká.* (Travers, in Chráska, 2007, s. 164)

4.3 Stanovení hypotéz

Na základě stanovených cílů výzkumu jsme si zformulovali tři hypotézy. Gavora (2000, s. 84) uvádí tři základní požadavky při formulaci hypotéz:

- ❖ *Hypotéza je tvrzení, které je vyjádřeno oznamovací větou.*
- ❖ *Hypotéza musí vyjadřovat vztah mezi dvěma proměnnými. Proto musí být hypotéza vždy formulována jako tvrzení o rozdílech, vztazích nebo následcích.*
- ❖ *Hypotézu musí být možno empiricky ověřovat. Proměnné, které v hypotéze vystupují, musí být měřitelné.*

Je intenzita svěřování se dětmi kmenovým či jiným vychovatelům závislá na věku dětí?

H1: Předpokládáme, že děti od 16 let věku se více než ostatním vychovatelům svěřují kmenovému vychovateli na rozdíl od dětí ve věku od 8 do 15 let.

H0: Mezi věkem dětí a intenzitou jejich svěřování se kmenovému vychovateli není závislost.

HA: Mezi věkem dětí a intenzitou jejich svěřování se kmenovému vychovateli je závislost.

Do jaké míry jsou děti spokojené s režimem v DD?

H2: Předpokládáme, že děti mladšího věku jsou s režimem v DD více spokojeny než děti starší.

H0: Mezi věkem dětí a jejich spokojeností s režimem v DD není závislost.

HA: Mezi věkem dětí a jejich spokojeností s režimem v DD je závislost.

Jak děti vnímají celkové klima DD?

H3: Předpokládáme, že existují rozdíly ve vnímání klimatu DD mezi dívkami a chlapci.

H0: Mezi pohlavím dětí a jejich názorem na klima DD není závislost.

HA: Mezi pohlavím dětí a jejich názorem na klima DD je závislost

4.4 Metoda výzkumu

Ke zjištění daného cíle výzkumu jsme použili metodu kvantitativní, konkrétně formu dotazníkového šetření. Právě dotazník je nejčastěji používanou technikou při hromadném získávání údajů. Chráska (2007, s. 164) uvádí, že *nespornou výhodou dotazníku je umožnění poměrně rychlého a ekonomického získávání dat od velkého počtu respondentů.*

V první fázi výzkumu jsme oslovili ředitele každého dětského domova Zlínského kraje a požádali je o spolupráci, přičemž všichni reagovali kladně a spolupráci přislíbili. Před samotnou realizací výzkumného šetření, byl z důvodu ověření validity a reliability připraveného dotazníku proveden jeho výzkum pilotní. Tento výzkum jsme znovu opakovali po uplynutí šesti týdnů u týchž respondentů.

Dle Chrásky (2007, s. 171) *validita spočívá v tom, že dotazník zjišťuje skutečně to, co má zjišťovat a reliabilitou dotazníku se rozumí schopnost dotazníku zachycovat spolehlivě a přesně zkoumané jevy.*

Dotazník, který jsme v této bakalářské práci použili, uvádíme v příloze P IV, má následující podobu. V úvodní části je respondent seznámen s tím, na co je dotazník zaměřený a také k jakému účelu byl sestaven. Každý z dotazovaných je také ubezpečen, že data získaná z těchto dotazníků jsou zcela anonymní a poslouží výhradně pouze pro účely zpracování bakalářské práce. Dotazník je sestaven celkem z 25 otázek. Tyto otázky jsou určeny dětem ve věku od 8 let, které žijí v dětských domovech. Všechny otázky jsou strukturované, tedy uzavřené, a respondent tak má ve všech případech možnost výběru jedné z více odpovědí.

Výhodou těchto položek je i to, že respondenti ochotněji vyplňují dotazník s již připravenými odpověďmi. (Chráska, 2007, s. 166)

Otázka 1. a 2. zjišťují pohlaví a věkovou kategorii respondenta. 3. a 4. otázka se zaměřuje na názory dětí v oblasti atmosféry dětského domova, v němž žijí a na kamarádské vztahy mezi těmito dětmi. Pohledem dětí na režim zařízení se zabývají otázky 5 – 10. V otázkách 11 a 12 se respondenta ptáme na jeho spokojenost se stravou a materiálním vybavením v dětském domově. Pohled dětí na vychovatele a vztahy dětí k vychovatelům řeší otázky 13 – 19. V samotném závěru dotazníku, otázky 20 – 24 jsou umístěny otázky týkající se názoru dětí na klima dětského domova, v němž žijí. V této části dotazníku také zjišťujeme, jak děti pohlíží na rozvoj své osobnosti v souvislosti s jejich pobytem v zařízení dětského

domova. Poslední, 25. otázka, se respondentů táže, zda se v dětském domově cítí bezpečně.

4.5 Výzkumný soubor a způsob jeho výběru

Základním výzkumným souborem praktické části této bakalářské práce jsou děti, které žijí v dětských domovech. Výběrovým výzkumným souborem jsou děti ve věku od osmi let žijící v dětských domovech Zlínského kraje.

Do tohoto výzkumného šetření se zapojilo celkem 11 dětských domovů, tedy všechna tato zařízení spadající do Zlínského kraje. Celkový počet respondentů dosáhl čísla 159, přičemž dívek bylo 76 a chlapců 83. Nejvíce vyplněných dotazníků bylo posláno z Dětského domova Liptál, a to 24. Naopak nejmenší počet dotazníků, konkrétně 7, vyplnily děti z Dětského domova Zlín – Lazy.

V rámci výzkumného šetření bylo rozesláno celkem 180 dotazníků, z nichž bylo vyplněno a zpět odesláno 159 dotazníků. Z toho tedy vyplývá, že návratnost dosáhla 88,33%.

4.6 Postup zpracování dat

Veškerá potřebná data z dotazníkového šetření, související s hypotézami, byla po jeho ukončení přenesena do tabulek četností, vytvořených v programu Microsoft Word, pomocí čárkovací metody. Tato data byla do tabulek zaznamenána v číselné podobě. Všechny údaje získané z dotazníků jsou interpretovány formou grafů v kapitole týkající se vyhodnocení výsledků.

4.7 Metoda získávání dat

Po předběžné domluvě s řediteli jednotlivých dětských domovů ve Zlínském kraji byly dotazníky na konkrétní adresy odeslány poštou v tištěné podobě.

4.8 Metoda analýzy

Po vyplnění dotazníků následovalo jejich vyhodnocení. Nejprve jsme sestavili tabulky četností čárkovací metodou. Každá otázka byla vyhodnocena zvlášť. Pro větší přehlednost byly u každé otázky sestrojeny grafy. U každého grafu byly uvedeny číselné hodnoty (počty respondentů) podle toho, jak odpovídali na jednotlivé otázky. Tabulky četností a grafy jsme vyhotovili v programu Microsoft Word.

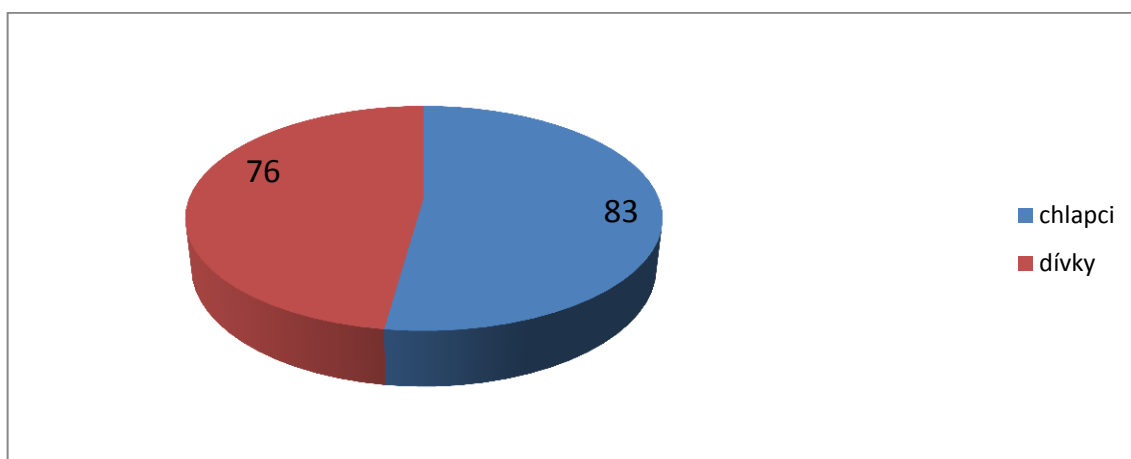
5 INTERPRETACE A VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

V této kapitole jsme se zabývali vyhodnocením celého výzkumu. Byla zde uvedena statistika výsledků odpovědí na jednotlivé otázky z dotazníku. Interpretace výsledků byla znázorněna pomocí tabulek a grafů, které jsme vytvořili v programu Microsoft Word. U každého z výsledků pak byl uveden krátký komentář. Také hypotézy, které jsme si stanovili před zahájením výzkumu, byly v této kapitole ověřeny. Součástí závěrečné kapitoly jsme uvedli odpovědi na jednotlivé výzkumné otázky.

5.1 Interpretace výsledků výzkumu

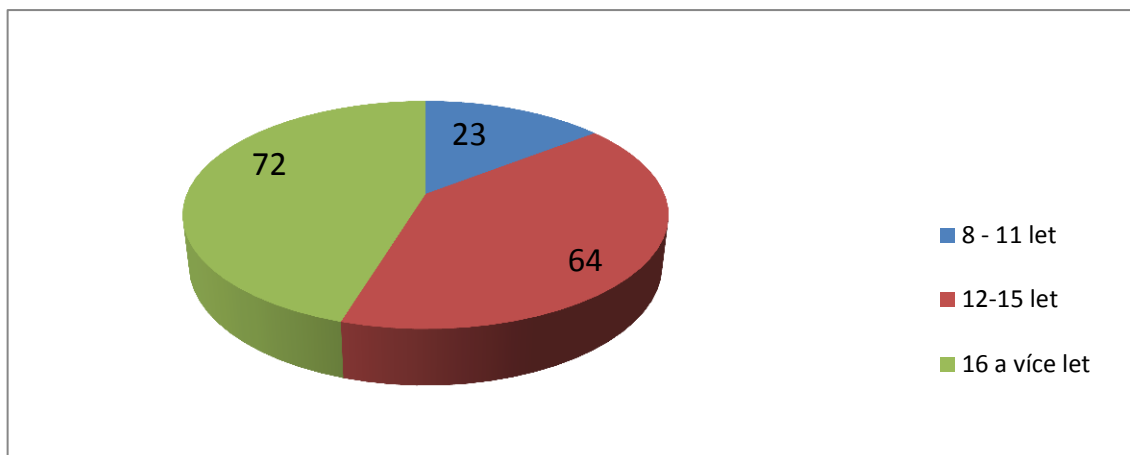
Sečtením odpovědí ze všech vyplněných dotazníků jsme získali výsledky, které prezentujeme níže.

Otázka č. 1: Jsi dívka/chlapec?



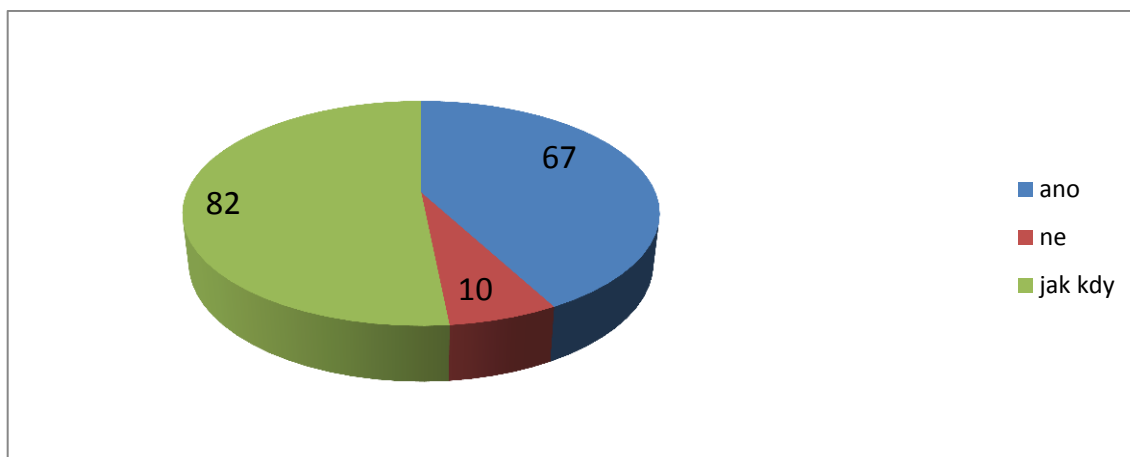
Graf 1 Rozložení respondentů dle pohlaví

První otázkou v dotazníku jsme zjišťovali rozložení respondentů dle pohlaví. Vyhodnocením výsledků jsme došli k závěru, že **chlapců** ve věku **od 8 let**, kteří žijí v dětských domovech Zlínského kraje, je **nepatrně více** nežli **dívek** v této věkové kategorii, které žijí v dětských domovech téhož kraje. Tento výsledek nebyl pro další šetření významný, avšak tato otázka je stěžejní pro vyhodnocení jedné z hypotéz našeho výzkumu.

Otázka č. 2: Kolik je ti let?

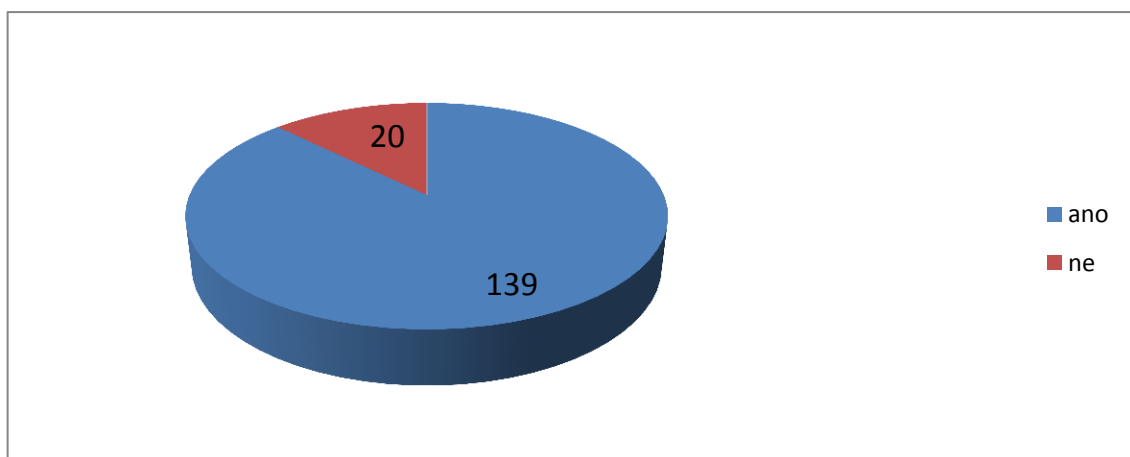
Graf 2 Rozložení respondentů podle věku

Výsledek vyhodnocení otázky č. 2 ukázal, že **nejvíce** respondentů dosahuje věku **16 a více let**, naopak **nejméně** dotazovaných dětí je ve věku **od 8 do 11 let**.

Otázka č. 3: Vládne dle tvého názoru ve vašem DD dobrá atmosféra?

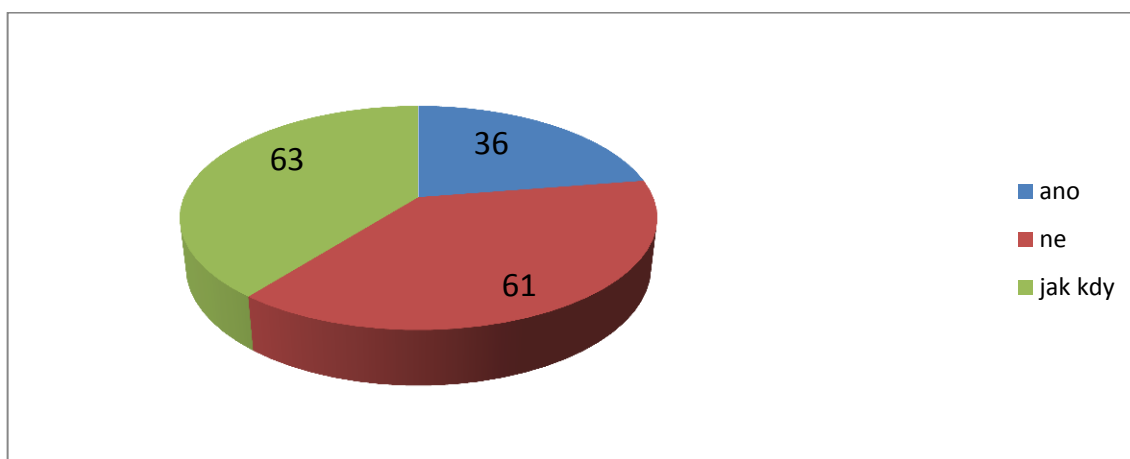
Graf 3 Pohled dětí na atmosféru v dětském domově

Otázkou č. 3 v dotazníku jsme zjišťovali názor dětí na atmosféru v dětském domově, v němž žijí. Nejvíce dětí (**82**), zvolilo možnost, že vládne dobrá atmosféra pouze někdy, naopak nejméně **10** dětí, odpovědělo, že u nich v dětském domově nevládne dobrá atmosféra. Zbylých **67** respondentů vidí atmosféru jako dobrou.

Otázka č. 4: Máš mezi dětmi v DD dobré kamarády?

Graf 4 Respondenti mající a nemající v DD dobré kamarády

Na 4. otázku odpověděla většina dětí kladně. **139** z nich odpovědělo, že má v dětském domově dobré kamarády. Pouze **20** dětí zvolilo odpověď ne.

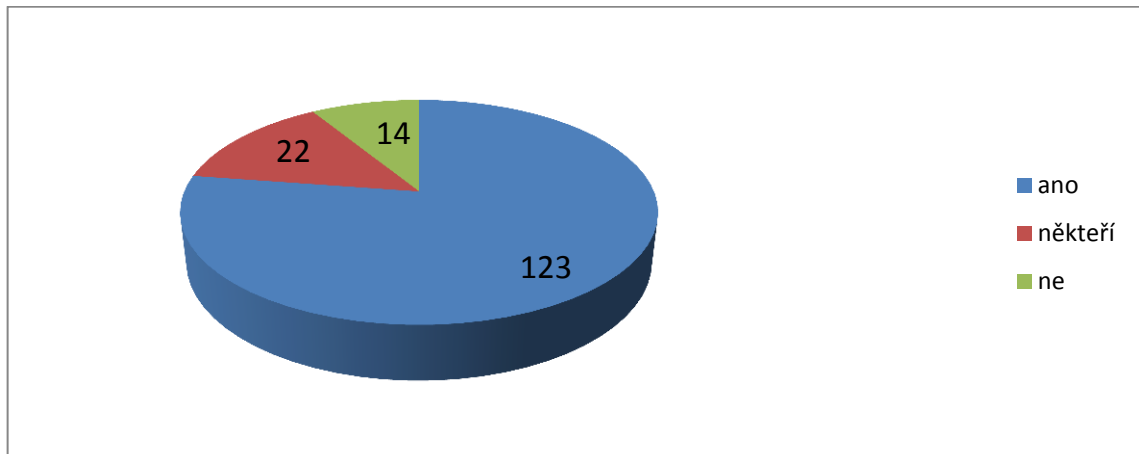
Otázka č. 5: Zabírá dle tvého názoru příprava na vyučování v režimu dne příliš mnoho času?

Graf 5 Názor dětí na délku vyhrazenou v režimu dne pro přípravu na vyučování

5. otázkou jsme zjišťovali, zda si děti myslí, že příprava na vyučování v jejich dětském domově zabírá příliš mnoho času. Nejvíce dětí, **63**, zvolilo odpověď „jak kdy“. **61** dětí

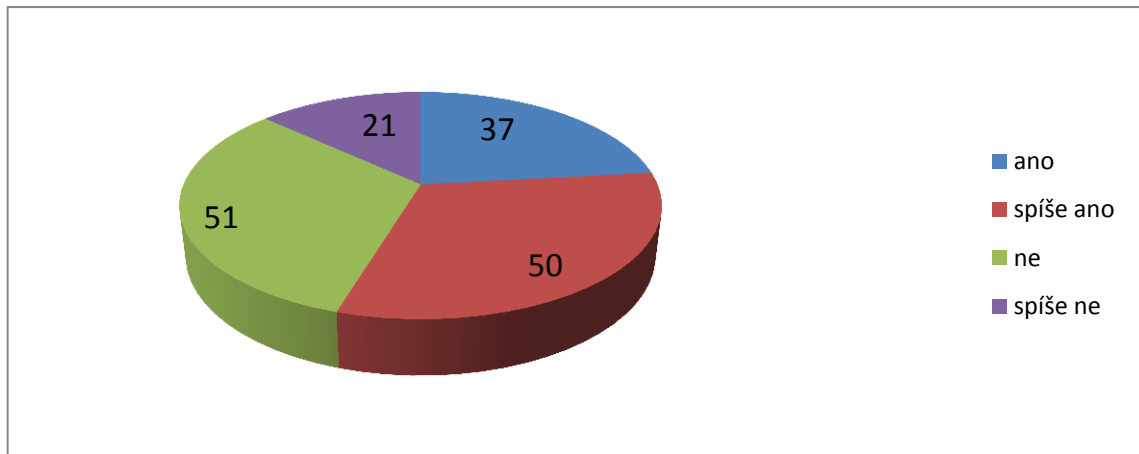
odpovědělo, že ne. **36** dětí si pak myslí, že příprava na vyučování v jejich DD zabírá příliš mnoho času.

Otázka č. 6: Věnují se ti vychovatelé při přípravě do školy dostatečně?



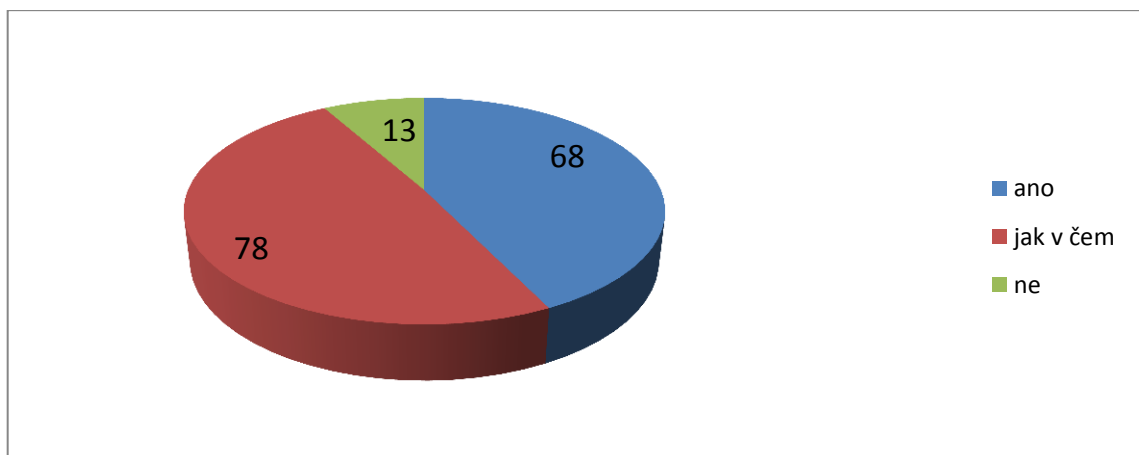
Graf 6 Názor dětí na péči vychovatelů při přípravě na vyučování

Z odpovědí na 6. otázku vyplynulo, že většina dětí, **123**, si myslí, že vychovatelé se jim věnují dostatečně při přípravě na vyučování. **22** dětí uvedlo, že pouze někteří vychovatelé se jim v této oblasti dostatečně věnují. Pouze **14** dětí se přiklonilo k možnosti, že se jim vychovatelé nevěnují dostatečně při přípravě na vyučování.

Otázka č. 7: Podobá se režim dne v DD režimu v běžné rodině?

Graf 7 Podobnost režimu v DD s režimem v běžné rodině

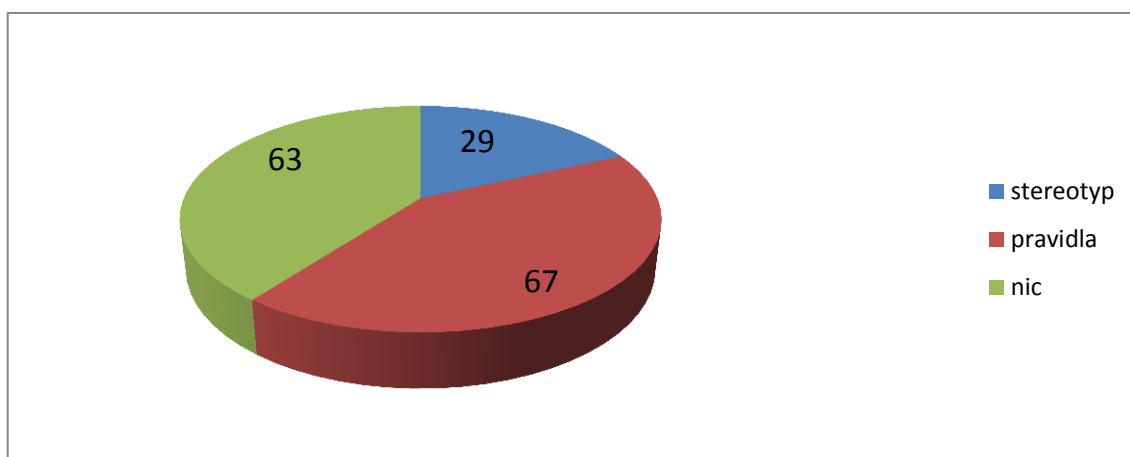
Vyhodnocením 7. otázky jsme došli k závěru, že počet dětí, které odpověděly, že režim v DD se spíše podobá režimu v běžné rodině (**50** respondentů) a počet těch, kteří odpověděli, že se režim v DD nepodobá režimu v běžné rodině (**51** respondentů) je téměř totožný. Děti, které odpověděly, že se spíše nepodobá režimu v běžné rodině, bylo nejméně, tedy **21**. Těch, kteří zvolili odpověď „ano“, tedy že se režim v DD podobá režimu v běžné rodině, bylo **37**.

Otázka č. 8: Jsi s režimem ve vašem DD spokojený?

Graf 8 Spokojenost dětí s režimem v DD

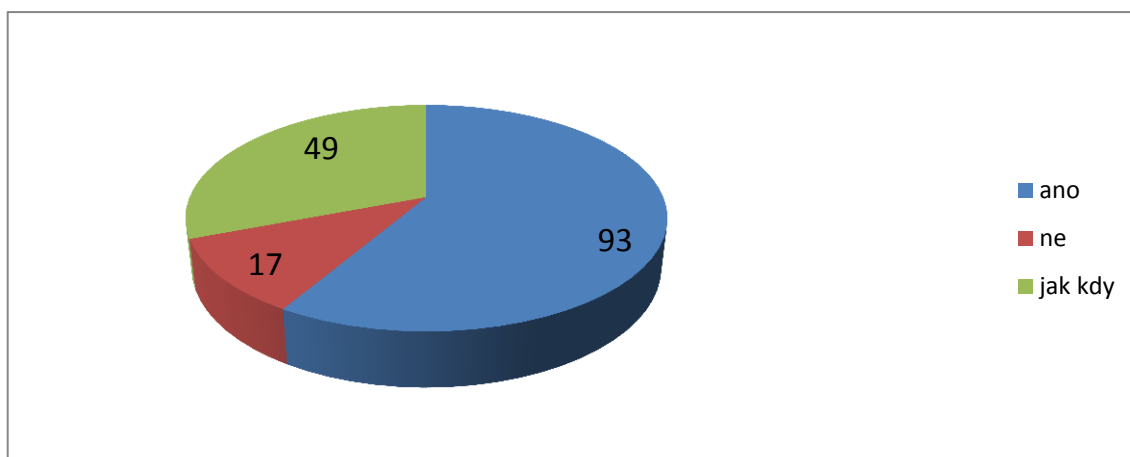
Na otázku č. 8, zda jsou děti s režimem v DD spokojené, odpovědělo nejvíce dětí, že pouze v něčem, a to **78**. Spokojených s režimem v DD je celkem **68** dotazovaných, naopak nespokojeno je v této oblasti **13** dětí.

Otázka č. 9: Co ti na režimu dne v DD nejvíce vadí?

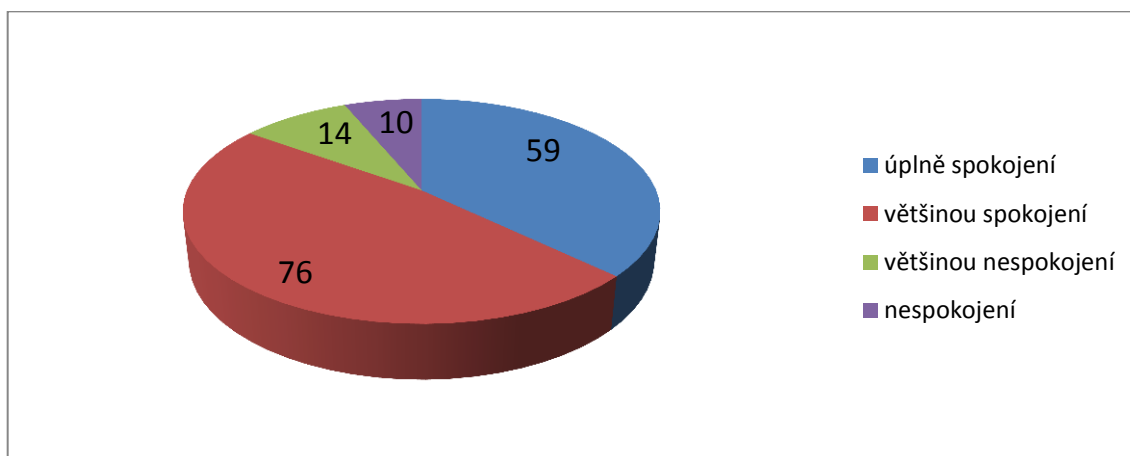


Graf 9 Názor dětí na některé složky režimu v DD

Odpovědi na 9. otázku nám odhalily, že dětem žijícím v DD nejčastěji vadí na režimu dne pravidla, která musí dodržovat, a to v **67** případech. Stereotyp v režimu DD vadí **29** dětem. Děti, kterým na režimu v jejich DD nevadí nic, je **63**.

Otázka č. 10: Máš dle svého názoru v DD dostatek volného času?*Graf 10 Názor dětí na dostatek volného času v DD*

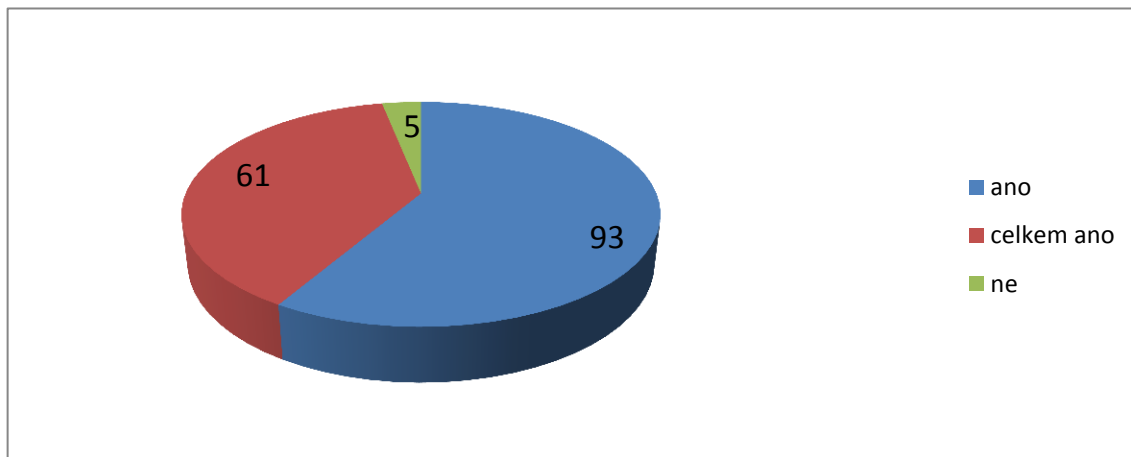
V otázce 10. jsme se dotazovali, zda mají děti v DD, dle jejich názoru, dostatek volného času. Nejvíce dětí, konkrétně **93**, odpovědělo, že ano. Naopak nejméně dětí, a to **17**, si myslí, že nemá v DD dostatek volného času. K odpovědi „jak kdy“ se přiklonilo celkem **49** dětí.

Otázka č. 11: Jsi spokojená/ý s jídlem, které vám v DD vaří kuchařky?*Graf 11 Spokojenost dětí s jídlem v DD*

Z odpovědí na otázku č. 11 vyplynulo, že nejvíce dětí, **76**, je s jídlem v DD většinou spokojených. Úplně spokojených je **59** dětí. Většinou nespokojených je **14** dětí. Nejméně

je dětí, které jsou úplně nespokojené s jídlem v DD, a to **10**.

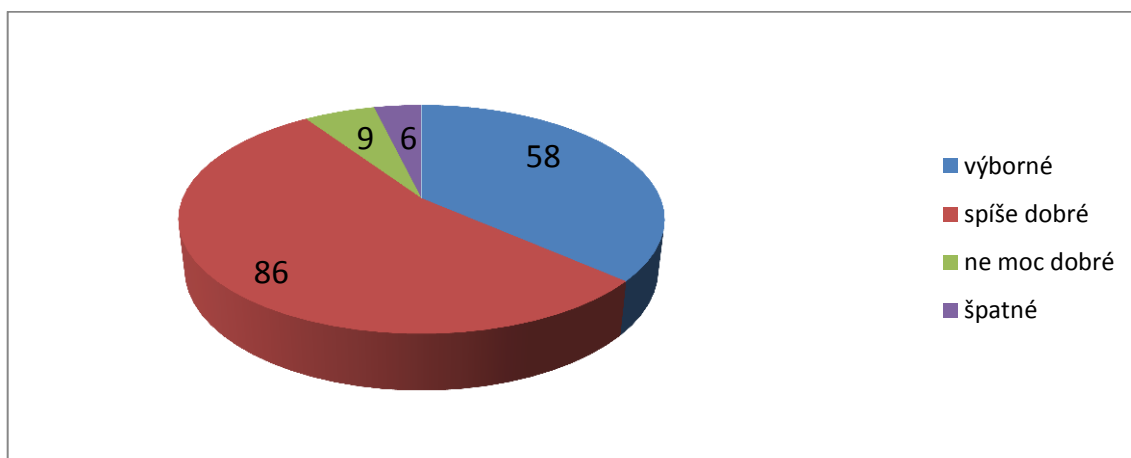
Otázka č. 12: Vyhovuje ti materiální vybavení vašeho DD?



Graf 12 Spokojenost dětí s materiálním vybavením v DD

Vyhodnocením otázky č. 12 jsme dospěli k závěru, že většina dotazovaných dětí, a to **93**, je s materiálním vybavením v DD spokojená. „Celkem ano“ odpovědělo v rámci spokojenosti **61** respondentů. **5** dětí se ke spokojenosti s materiálním vybavením vyjádřilo negativně.

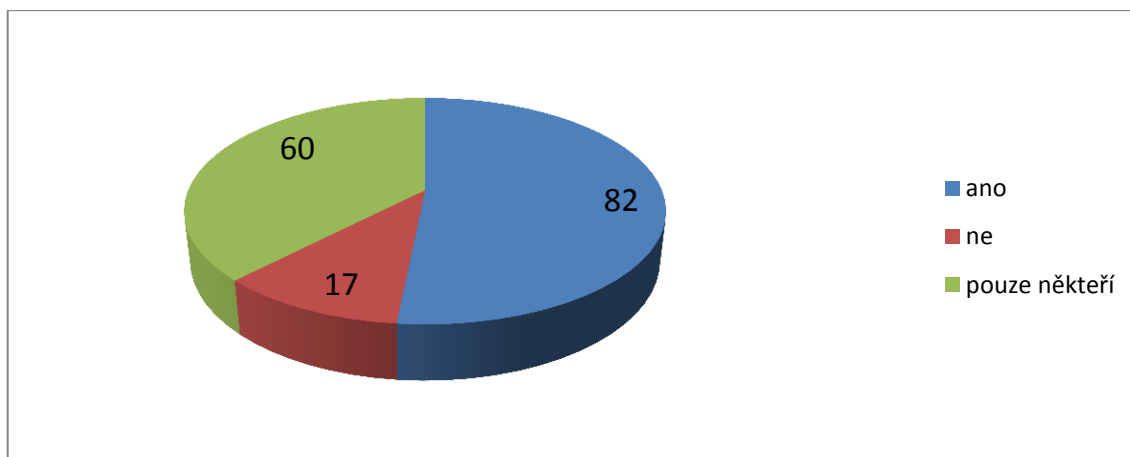
Otázka č. 13: Jaké vztahy máš k dospělým osobám ve vašem DD?



Graf 13 Názor dětí na vztahy k dospělým osobám v DD

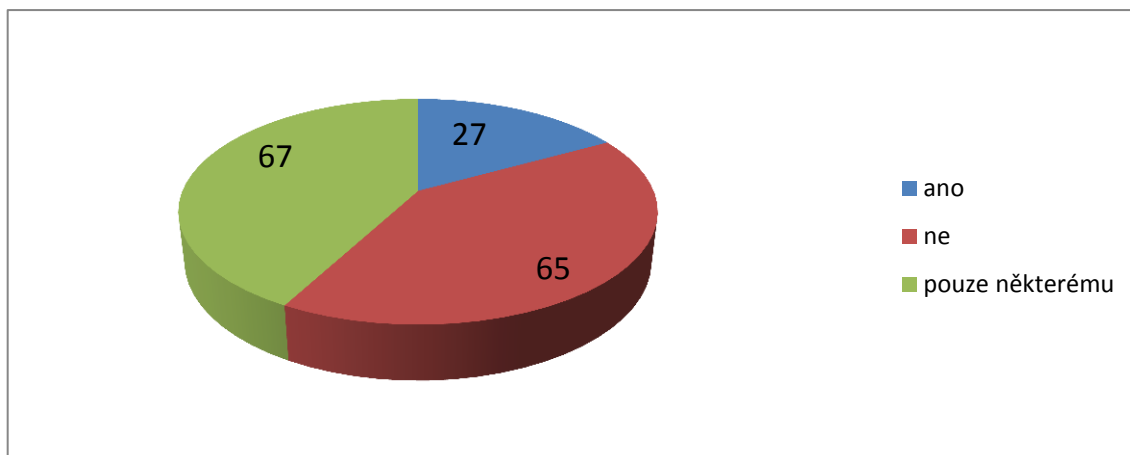
Zjištění u otázky č. 13 ukázalo, že vztahy dětí k dospělým jsou v DD spíše dobré. Vyjádřilo se tak **86** dětí, což je většina z celkového počtu. **58** dětí označilo vztah k dospělým za výborný. Vztahy jako „ne moc dobré“ vyhodnotilo **9** dětí. Pouze **6** dětí z celkového počtu respondentů pokládá vztahy dětí k dospělým v DD za špatné.

Otázka č. 14: Mají vychovatelé pochopení pro tvoje problémy?



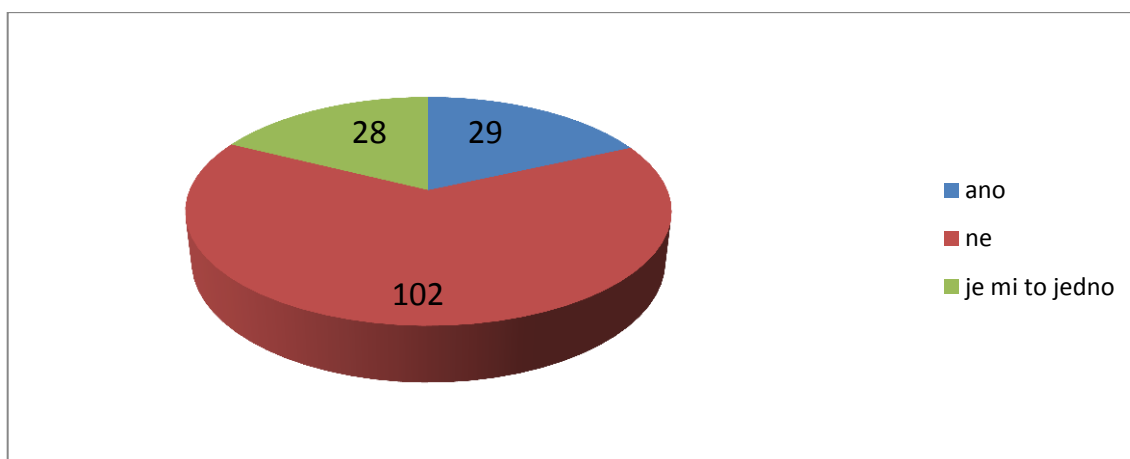
Graf 14 Vyjádření dětí k pochopení vlastních problémů vychovatelem

Vyhodnocením 14. otázky jsme došli k závěru, že většina, a to **82** dětí odpovědělo, že vychovatelé mají pochopení pro jejich problémy. **60** respondentů se vyjádřilo, že pochopení pro problémy dětí mají pouze někteří vychovatelé, **17** dětí se domnívá, že pro jejich problémy vychovatelé v DD pochopení nemají.

Otázka č. 15: Máš obavu sdělit vychovateli svůj názor?

Graf 15 Postřehy dětí na sdělení svého názoru vychovateli

Na otázku, zda mají děti v DD obavu sdělit vychovateli svůj názor, odpovědělo **67** respondentů, že „pouze některému“. **27** dětí odpovědělo, že se sdělování názorů vychovateli obává. **65** dětí nemá problém vyjádřit svůj názor před vychovatelem.

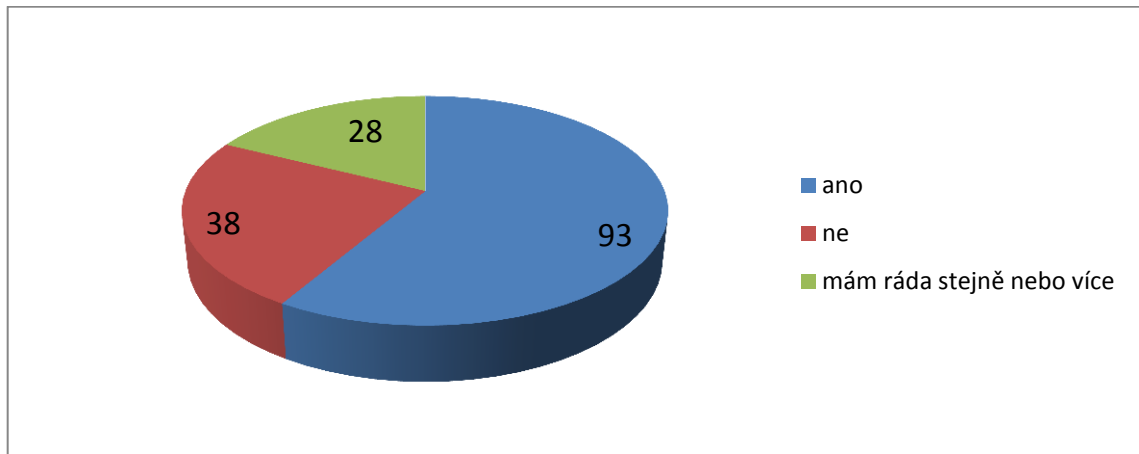
Otázka č. 16: Přál/a by sis mít jiného kmenového vychovatele, než máš nyní?

Graf 16 Spokojenost dětí se svým kmenovým vychovatelem

Z odpovědi na otázku č. 16 vyplynulo, že většina dětí, a to **102**, je naprosto spokojena se svým kmenovým vychovatelem. **29** dětí projevilo přání mít jiného kmenového vychovatele. Rozdíl mezi kmenovým vychovatelem a ostatními nedělá **28** dětí, všechny

vychovatele mají stejně rády.

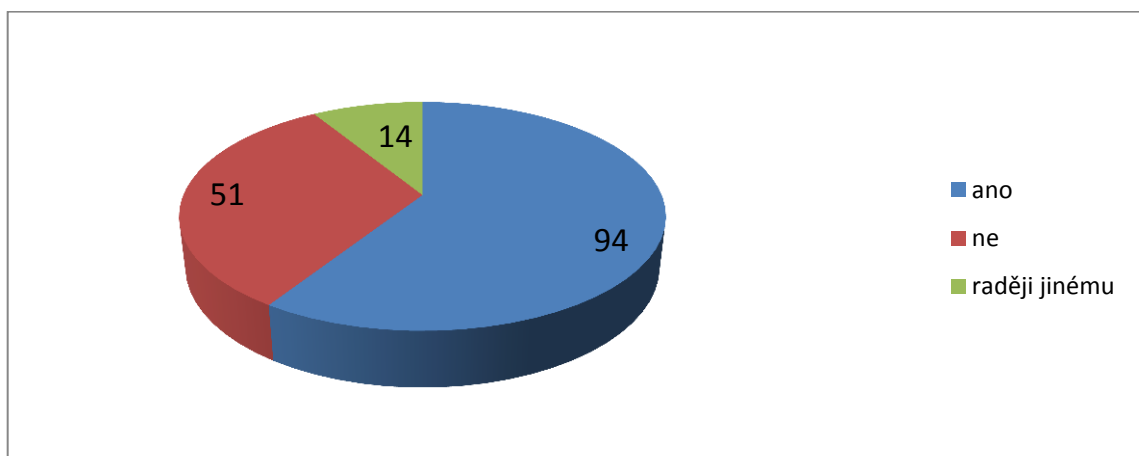
Otázka č. 17: Máš ke svému kmenovému vychovateli bližší vztah, než k ostatním vychovatelům?



Graf 17 Rozdílnost ve vztahových vazbách dítěte ke kmenovému a ostatním vychovatelům

Tato otázka nám poskytla informace, že převaha respondentů, **93** dětí, má ke svému kmenovému vychovateli bližší vztah, než k ostatním vychovatelům. **38** dětí se vyjádřilo, že nemá ke svému kmenovému vychovateli bližší vztah. **28** dětí odpovědělo, že má některé vychovatele stejně nebo i více rádo než svého vychovatele kmenového.

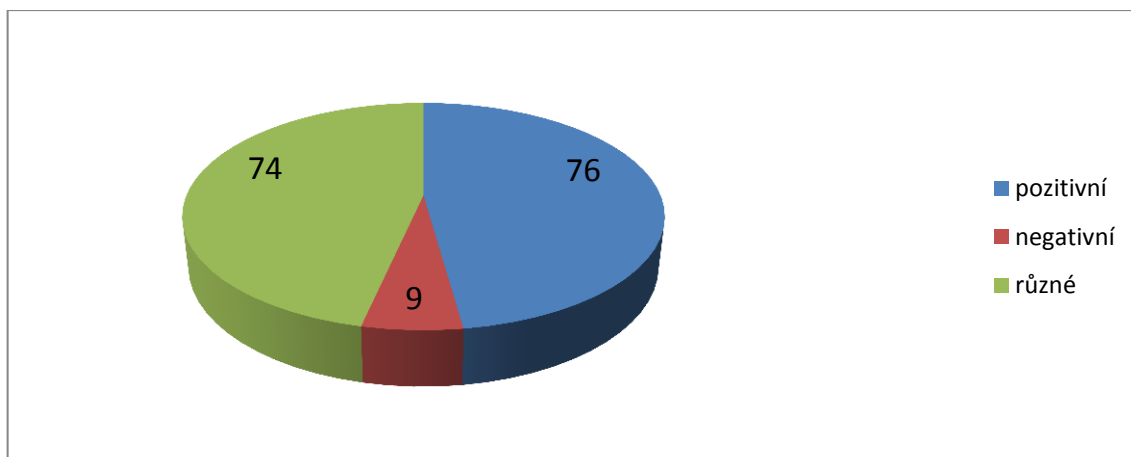
Otázka č. 18: Svěřuješ se kmenovému vychovateli více než ostatním vychovatelům?



Graf 18 Míra důvěry dětí v kmenového vychovatele při svěřování

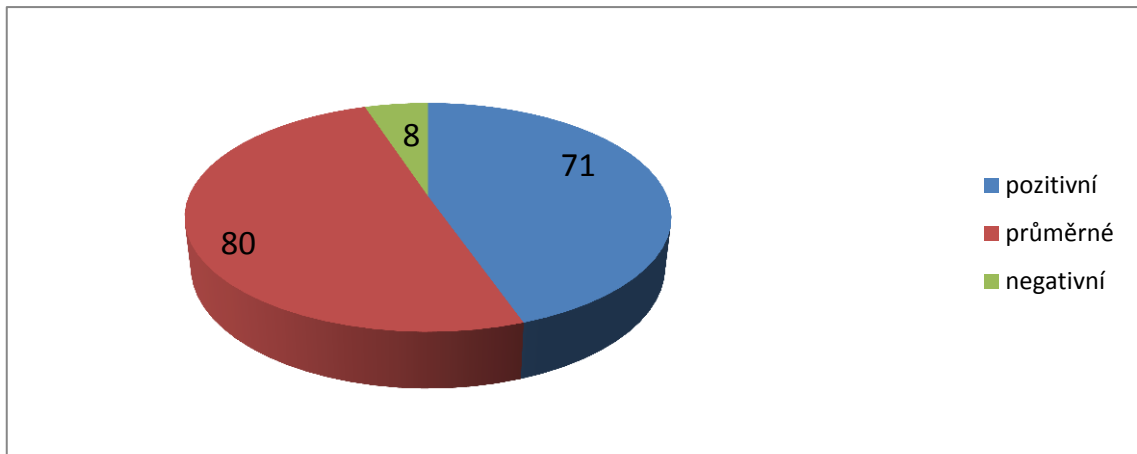
Po sečtení jednotlivých odpovědí na otázku jsme zjistili, že nejvíce respondentů, a to **94**, má důvěru při svěřování ve svého kmenového vychovatele. **51** respondentů neupřednostňuje při svěřování svého kmenového vychovatele před ostatními. **14** respondentů se svěří raději vychovateli jinému, než kmenovému.

Otázka č. 19: Jak vnímáš vztahy mezi vychovateli ve vašem DD?

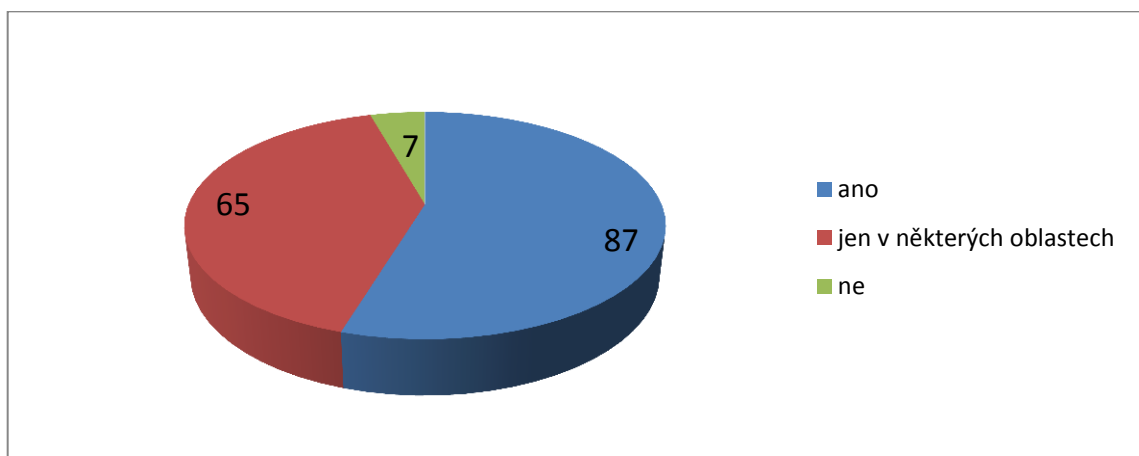


Graf 19 Názor dětí na vztahy vychovatelů v DD

Z uvedených výsledků vyplývá, že názor respondentů na vnímání vztahů mezi vychovateli v DD, a to na kladné vztahy (**76** respondentů) a vztahy různé (**74** respondentů), je hodně vyvážený. Pouze **9** dětí označuje vztahy v DD mezi vychovateli za negativní.

Otázka č. 20: Jaký je tvůj názor na celkové klima vašeho DD?*Graf 20 Vnímání celkového klimatu v DD*

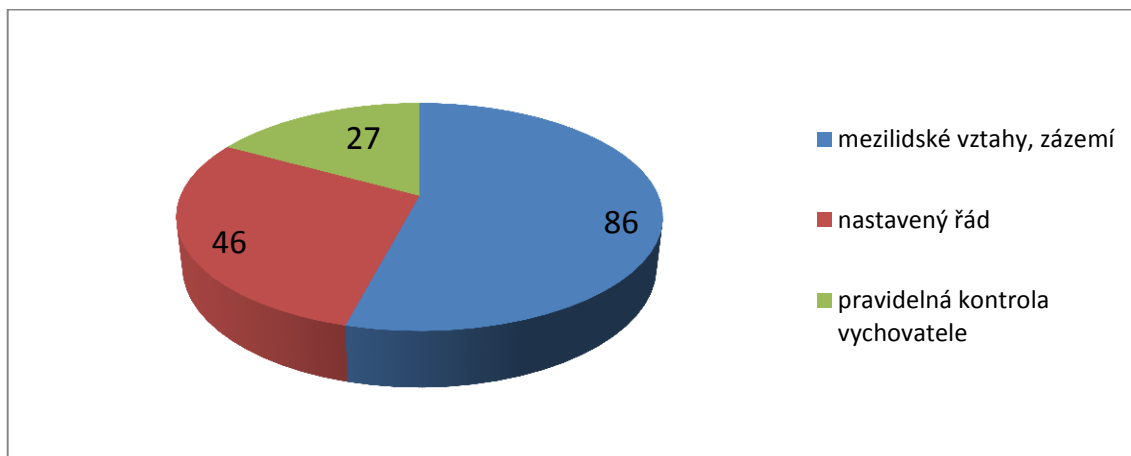
V otázce č. 20 označilo vnímání celkového klimatu v DD za průměrné **80** dětí, **71** dětí hodnotí celkové klima jako pozitivní. Pouze naprostá menšina z celkového počtu dotázaných, tj. **8** dětí, považuje celkové klima v DD za negativní.

Otázka č. 21: Myslíš, že DD, v němž žiješ, přispívá dostatečně k celkovému rozvoji tvé osobnosti?*Graf 21 Přispění DD na celkový rozvoj osobnosti dítěte*

Při vyhodnocení otázky č. 21 jsme zjistili, že **87** dětí se domnívá, že DD přispívá dostatečně na celkový rozvoj osobnosti. Naopak **7** dětí se s touto odpovědí neztotožňuje.

65 dětí si myslí, že přispívá na rozvoj dítěte pouze v některých oblastech.

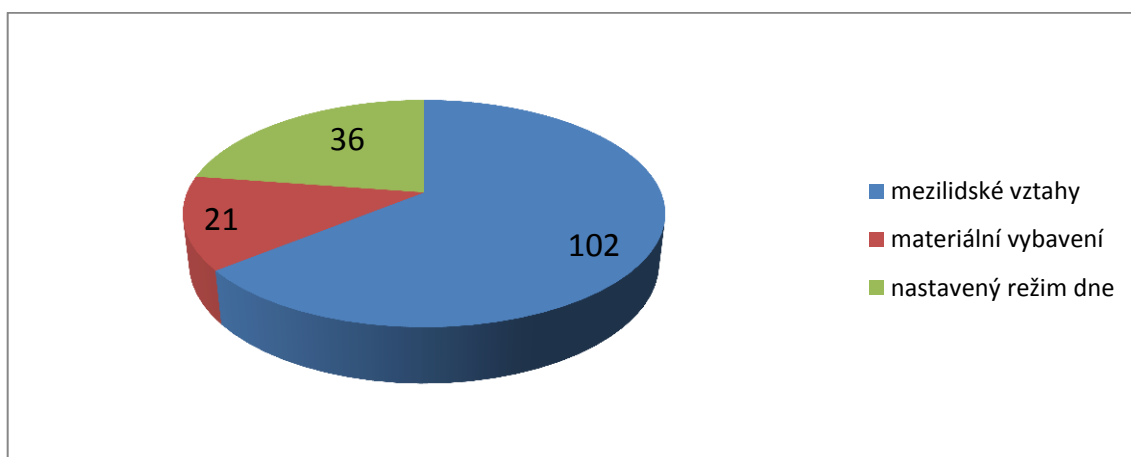
Otázka č. 22: Co podle tebe v zařízení DD nejvíce přispívá k rozvoji tvé osobnosti?



Graf 22 Oblasti (možnosti) působení DD na rozvoj osobnosti dítěte

Vyhodnocení otázky č. 22 přináší následující odpovědi. Za největší přínos pro rozvoj osobnosti dítěte označilo **86** respondentů mezilidské vztahy. **46** respondentů se domnívá, že rozvoji osobnosti dítěte nejvíce přispívá nastavený řád. Možnost pravidelné kontroly ze strany vychovatele označilo za přínos k rozvoji dítěte **27** dětí.

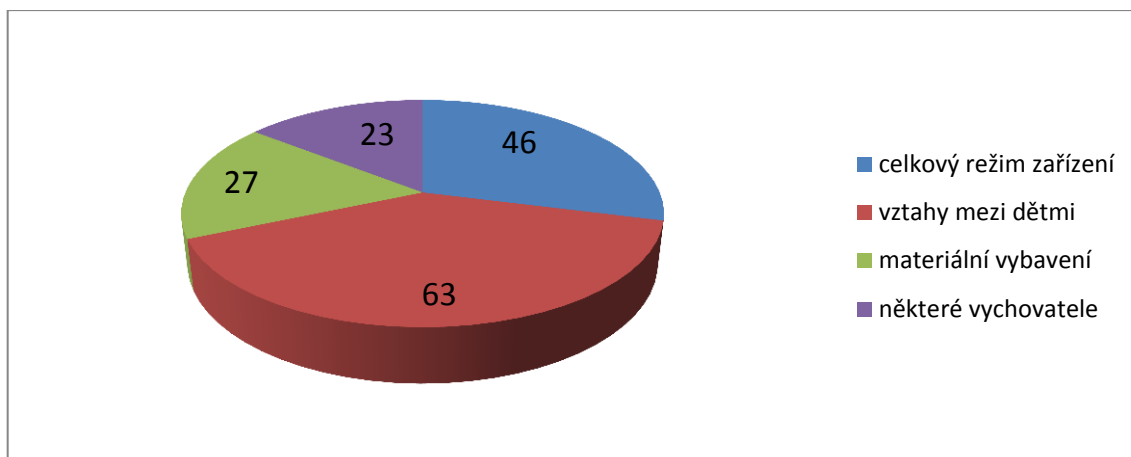
Otázka č. 23: Co má podle tebe největší vliv na celkové klima DD?



Graf 23 Největší vliv na celkové klima DD

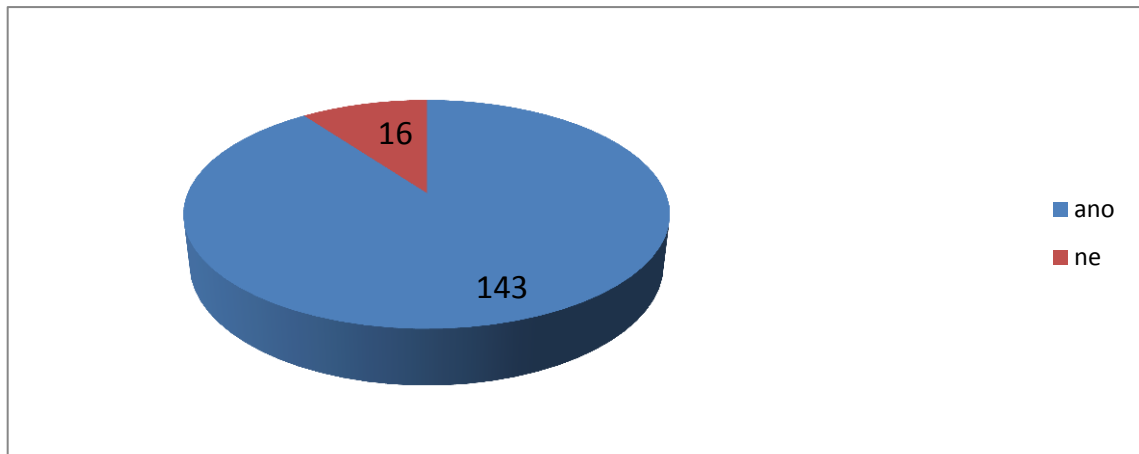
Z uvedených výsledků k otázce č. 23 vyplývá, že z pohledu **102** dětí mají největší vliv na celkové klima DD mezilidské vztahy. **36** dětí se domnívá, že celkové klima v DD nejvíce ovlivňuje nastavený režim. K materiálnímu vybavení se přiklání v souvislosti s největším vlivem na celkové klima v DD **21** respondentů.

Otázka č. 24: Kdybys mohl/a cokoliv ve vašem DD změnit, co by to bylo?



Graf 24 Využití možnosti změny v DD

Při zjištění vyhodnocení odpovědí u 24. otázky se ukázalo, že největší počet, **63** dětí, by volilo alternativu využití možnosti k lepšímu změnu vztahů mezi dětmi. **46** dětí by si přálo změnit celkový režim zařízení, **27** dětí by se v DD přiklánělo ke změně materiálního vybavení. **23** dětí by změnilo některé vychovatele.

Otázka č. 25: Cítíš se v DD bezpečně?

Graf 25 Pocit bezpečí dětí v DD

Pocit bezpečí nalézá v DD dle odpovědí naprostá většina respondentů, a to **143** dětí. Tento přesvědčivý výsledek byl pro naši práci v rámci šetření velmi pozitivní. Z celkového počtu **159** respondentů se pouze **16** dětí vyjádřilo, že se v DD bezpečně necítí.

5.2 Výsledky vyhodnocení dat

V následující kapitole se budeme zabývat odpověďmi na výzkumné otázky a ověříme stanovené hypotézy.

Výzkumná otázka č. 1

Je intenzita svěřování se dětí kmenovým či jiným vychovatelům závislá na věku dětí?

Nejprve jsme si z dat získaných z dotazníkového šetření vytvořili **tabulku četnosti k hypotéze H1**.

SVĚŘOVÁNÍ SE DĚTÍ VYCHOVATELI			
Respondenti dle věkových kategorií	Více se svěřuji kmenovému vychovateli	Ostatním vychovatelům se svěřuji stejně či více než kmenovému	Σ
Děti 8 – 15 let	65	21	86
Děti 16 a více let	26	47	73
Σ	91	68	159

Tab. 1 Svěřování se dětí vychovateli

K této výzkumné otázce byla stanovena následující **hypotéza H1**:

H1: Předpokládáme, že děti od 16let věku se více než ostatním vychovatelům svěřují kmenovému vychovateli na rozdíl od dětí ve věku od 8 do 15let.

Touto hypotézou jsme tedy předpokládali, že existuje vztah mezi věkem dětí a jejich intenzitou svěřování se svému kmenovému vychovateli.

Data potřebná k ověření této hypotézy jsme získali vyhodnocením **otázek č. 2 a 18** z dotazníku.

Dále jsme pro ověření hypotézy zvolili statistický **test nezávislosti chí-kvadrát**.

Proto bylo zapotřebí sestavit si **nulovou H0** a **alternativní HA hypotézu**:

H0: Mezi věkem dětí a intenzitou jejich svěřování se kmenovému vychovateli **není závislost**.

HA: Mezi věkem dětí a intenzitou jejich svěřování se kmenovému vychovateli **je závislost**.

Tuto hypotézu jsme testovali při **hladině významnosti 0, 05**, což znamená, že **riziko** neoprávněného **odmítnutí nulové hypotézy představuje 5%**.

Jednalo se o **čtyřpolní tabulku**, mohli jsme tedy **testové kritérium χ^2** vypočítat podle zjednodušeného vzorce:

$$\chi^2 = \frac{n \cdot (ad - bc)}{(a + b)(c + d)(a + c)(b + d)}$$

Po dosazení dat z tabulky do výše uvedeného vzorce jsme vypočítali hodnotu $\chi^2 = 1,535$.

Pro posouzení vypočítané hodnoty testového kritéria je potřeba **určit počet stupňů volnosti** dle vzorce $f = (r - 1) \cdot (s - 1)$, kde písmeno „r“ značí **počet řádků** a písmeno „s“ **počet sloupců** v tabulce.

$$f = (2 - 1) \cdot (2 - 1)$$

$$f = 1$$

V případě **čtyřpolní tabulky** je tedy výsledkem **stupeň volnosti 1**.

Kritické hodnoty testového kritéria chí-kvadrát jsou uváděny samotným autorem ve dvou hladinách významnosti v tabulce kritických hodnot chí-kvadrát. (Chráška, 2007, s. 248)

V dalším kroku jsme si ve statistických tabulkách dohledali **kritickou hodnotu** testovaného kritéria pro **hladinu významnosti 0,05** a počet **stupňů volnosti 1**, což je $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$ a jednotlivé hodnoty porovnali.

Kritická hodnota: $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$

$1,535 < 3,841$

Zjistili jsme tedy, že **vypočítaná hodnota χ^2** je **menší než hodnota kritická**, proto **přijímáme nulovou hypotézu H_0** a **odmítáme hypotézu alternativní H_A** , což tedy znamená, že s **95% jistotou** můžeme tvrdit, že: **Mezi věkem dětí a intenzitou jejich svěřování se kmenovému vychovateli není závislost.**

Výzkumná otázka č. 2:

Do jaké míry jsou děti spokojené s režimem v DD?

Stejně jako u první otázky jsme si z dat získaných z dotazníkového šetření vytvořili tabulku četnosti k hypotéze H2.

SPOKOJENOST DĚTÍ S REŽIMEM V DD			
Respondenti dle věkových kategorií	Úplně spokojeni	Zcela nebo částečně nespokojeni	Σ
8 – 11 let	19	5	24
12 a více let	44	91	135
Σ	63	96	159

Tab. 2 Spokojenost dětí s režimem v DD

K této výzkumné otázce byla stanovena následující **hypotéza H2**:

H2: Předpokládáme, že děti mladšího věku jsou s režimem v DD více spokojeny než děti starší.

Hypotéza byla opět ověřována při **hladině významnosti 0,05**.

Data pro ověření této hypotézy jsme získali vyhodnocením odpovědí na **otázky č. 2 a 8** v dotazníku.

Pro zjištění, zda existuje vztah mezi věkem dětí žijících v dětském domově a jejich spokojeností s režimem v DD jsme pro **výpočet testového kritéria χ^2** použili taktéž zjednodušeného vzorce statistického **testu nezávislosti chí-kvadrát** pro **čtyřpolní tabulku**:

$$\chi^2 = \frac{n \cdot (ad - bc)}{(a + b)(c + d)(a + c)(b + d)}$$

I v tomto případě bylo nutno sestavit **nulovou H0** a **alternativní HA** hypotézu:

H0: Mezi věkem dětí a jejich spokojeností s režimem v DD **není závislost**.

HA: Mezi věkem dětí a jejich spokojeností s režimem v DD je závislost.

Po dosazení získaných dat do vzorce jsme zjistili, že **testové kritérium je $\chi^2 = 2,069$.**

Poté jsme výše **uvedený výsledek** porovnali s kritickou hodnotou testového kritéria pro **hladinu významnosti 0,05** a počtu **stupňů volnosti 1**, což je **$\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$.**

Kritická hodnota: **$\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$**

$2,069 < 3,841$

Jelikož je **vypočítaná hodnota χ^2 nižší než hodnota kritická**, pak **přijímáme nulovou hypotézu H0** a **odmítáme hypotézu alternativní HA**. S **95% jistotou** tak mohu tvrdit, že: **Mezi věkem dětí a jejich spokojeností s režimem v DD není závislost.**

Výzkumná otázka č. 3

Jak děti vnímají celkové klima DD?

Z údajů získaných z dotazníkového šetření jsme si nejprve vytvořili následující **tabulku četnosti k hypotéze H3**.

VNÍMÁNÍ KLIMATU DD			
Respondenti dle pohlaví	Pozitivní	Průměrné či negativní	Σ
Dívky	30	45	75
Chlapci	40	44	84
Σ	70	89	159

Tab. 3 Vnímání klimatu DD

K výše uvedené výzkumné otázce jsme také stanovili **hypotézu H3:**

H3: Předpokládáme, že existují rozdíly ve vnímání klimatu DD mezi dívkami a chlapci.

I tuto hypotézu jsme ověřovali při **hladině významnosti 0,05**.

Data pro ověření této hypotézy jsme získali vyhodnocením odpovědí na **otázky č. 1 a 20** v dotazníku.

Pro zjištění, zda existuje vztah mezi pohlavím dětí žijících v dětském domově a jejich názorem na klima DD, jsme pro **výpočet testového kritéria χ^2** použili taktéž zjednodušeného vzorce statistického **testu nezávislosti chí-kvadrát** pro **čtyřpolní tabulku**:

$$\chi^2 = \frac{n \cdot (ad - bc)}{(a + b)(c + d)(a + c)(b + d)}$$

I v tomto případě bylo nutno sestavit **nulovou H0** a **alternativní HA** hypotézu:

H0: Mezi pohlavím dětí a jejich názorem na klima DD **není závislost**.

HA: Mezi pohlavím dětí a jejich názorem na klima DD **je závislost**.

Poté, co jsme dosadili získaná data z dotazníku do vzorce, jsme zjistili, že **testové kritérium** je $\chi^2 = 0,933$.

Kritická hodnota: $\chi^2_{0,05(1)} = 3,841$

$0,933 < 3,841$

Po porovnání **vypočítaného výsledku** s **kritickou hodnotou** testového kritéria **pro hladinu významnosti 0,05** a počtu **stupňů volnosti 1**, která je $\chi^2_{0,05(1)} = 3,841$, bylo zjištěno, že **jeho hodnota $\chi^2 = 0,933$** je opět **nižší než hodnota kritická**.

Proto **přijímáme nulovou** hypotézu **H0** a **odmítáme** hypotézu **alternativní HA**. Pak tedy můžeme s **95% jistotou** tvrdit, že: **Mezi pohlavím dětí a jejich názorem na klima DD není závislost**.

6 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Hlavním cílem této bakalářské práce bylo zjistit pohled dětí žijících v dětském domově na celkové klima tohoto zařízení. Dílčími cíli pak bylo zjistit, zda je svěřování se dětí svému kmenovému vychovateli a ostatním vychovatelům závislé na věku dětí, zda se názor dětí na režim zařízení dětského domova v jednotlivých věkových kategoriích liší a také, je-li rozdíl v názoru na celkové klima dětského domova u chlapců a dívek. Do tohoto výzkumu se zapojilo celkem 159 dětí z 11 dětských domovů Zlínského kraje. Mezi respondenty bylo 76 dívek a 83 chlapců, při čemž nejvíce dětí bylo ve věkové kategorii 16 a více let, a to 72. Nejméně naopak bylo dětí ve věku 8 – 11 let, tedy 23. Počet dětí ve věku 12 – 15 let dosáhl čísla 64.

Na počátku výzkumu byly na základě stanovených dílčích cílů sestaveny 3 hypotézy, které pak pomocí vyhodnocení výsledků byly potvrzeny či vyvráceny. Všechny tři hypotézy jsme vyvrátili. Zvolili jsme při tom hladinu významnosti 0,05, což znamená, že riziko neoprávněného odmítnutí nulové hypotézy je 5%. Proto můžeme na základě vyhodnocení těchto hypotéz s 95% jistotou tvrdit, že mezi věkem dětí a intenzitou jejich svěřování se kmenovému vychovateli není závislost, stejně jako mezi věkem dětí a jejich spokojeností s režimem v dětském domově není závislost. A také, že mezi pohlavím dětí a jejich názorem na klima dětského domova není závislost.

Z výsledků výzkumu také vyplynulo, jak uvádíme i výše, že v současné době tvoří klientelu dětských domovů Zlínského kraje převážně děti ve věku 16 a více let. Dále z výzkumu vyplynulo, že 63 dětí z celkového počtu 159 dotazovaných by ve svém dětském domově nejraději změnilo vztahy mezi dětmi. Většina dětí, a to 86, si myslí, že nejvíce přispívají k rozvoji jejich osobnosti zázemí dětského domova a rovněž mezilidské vztahy v dětském domově. 123 dětí je názoru, že vychovatelé se jim při přípravě na vyučování věnují dostatečně, s množstvím volného času je zcela spokojeno 93 dětí, naopak s režimem v dětském domově je zcela nespokojeno pouze 13 dětí z celkového počtu 159. Kladný názor má většina dětí také na materiální vybavení a stravu v dětském domově, při čemž 93 dětí je zcela spokojeno s materiálním vybavením a se stravou je pak vždy či většinou spokojeno 135 dětí. Co se týká vztahu dětí k jejich kmenovým vychovatelům, z výzkumu vyplynulo, že 102 dětí je zcela spokojeno se svým kmenovým vychovatelem a nechtěly by jiného. 67 dětí má u některých vychovatelů obavu sdělit jim svůj názor. Pohled dětí na celkové klima dětského domova, v němž žijí, je celkem pozitivní. Děti vnímají v 80

případech klima jejich dětského domova jako průměrné, 71 dětí má názor, že klima v jejich dětském domově je pozitivní a pouze 8 dětí ho vnímá negativně. Úplným závěrem je důležité říci, že velká většina dětí, konkrétně 143, se v zařízení dětského domova cítí bezpečně.

Díky mapování klimatu dětských domovů ve Zlínském kraji, jsme získali velké množství dat, které mohou sloužit nejen k dalším oblastem výzkumu klimatu dětských domovů, ale také ke konkrétním intervencím a řady zlepšení samotných dětských domovů.

DISKUSE A DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Naším příspěvkem do diskuse je bakalářská práce, která se zabývá tématem Klima dětského domova jako prostředek rozvoje osobnosti dítěte. V tomto našem přístupu jsme nenalezli mnoho prací, které by se dotýkaly přímo klimatu DD, proto jsme vycházeli a využili práce o klimatu školy, které jsme v naší práci aplikovali do prostředí dětského domova. Klimatem v tomto povědomí se zabývá řada odborníků, z nichž do diskuse přispívají zejména práce Roberta Čapka, Jana Laška, Heleny Grecmanové či Friedricha Oswalda. I když publikace od těchto autorů nenesou přímo název Klima DD, zabývají se konkrétně klimatem školy či třídy a popisují prostředí, atmosféru, determinanty, vztahy učitel-žák apod. Kupříkladu Helena Grecmanová uvádí, že první výzkumy klimatu organizace se rozvíjely ve Spojených státech amerických již od 30. let 20. století. V České republice se klima školy stalo aktuální teprve po roce 1990, což znamená ve srovnání se zahraničím značné zpoždění. V centru pozornosti českých výzkumníků od počátku byla snaha zvládnout jak teoretické ukotvení zkoumaného jevu, tak i výzkumné strategie. (Grecmanová, 2008, s. 25)

Jedni z mála autorů, kteří se zabývají konkrétně prostředím a klimatem zařízení DD je Albín Škoviera nebo Jiří Mareš, z jejichž publikací jsme pro naši práci také čerpali. Z teoretické části jasně vyplývá, že pro dítě – jeho osobnostní růst a rozvoj je prostředí, v němž vyrůstá a žije velmi důležité. Jiřina Taxová se ve svých publikacích zmiňuje o dětských domovech. I když se nezmiňuje přímo o klimatu, byla pro nás její publikace pro popis klimatu stěžejní. Prostor člověka je tvořeno nejen materiálně, ale je také otázkou nastaveného režimu, pravidel a v neposlední řadě i otázkou vztahů mezi lidmi, jež se v tomto prostředí pohybují, jež v tomto prostředí společně žijí. V případě zařízení dětského domova je tedy pro utváření správného klimatu stěžejní osobnost pedagoga – vychovatele.

Data, získaná v praktické části naší bakalářské práce, výše uvedené potvrzují. Ve výzkumné části jsme mapovali postoje dětí žijících v dětských domovech ke klimatu daného zařízení.

Významnými činiteli ve výzkumu klimatu, tak jako i v jiných výzkumných šetřeních, jsou respondenti. Bez nich by nebylo možné vůbec výzkum zrealizovat. Ve výzkumu klimatu DD je sledováno jejich vnímání, prožívání a hodnocení daného prostředí. Respondenty mohou být děti, vychovatelé, ředitel, rodiče. V našem případě byly respondenty děti. Získané výsledky nám poskytují několik zajímavých námětů k zamyšlení.

Výsledky našeho výzkumu ukázaly, že děti žijící v dětském domově považují za velmi důležité především mezilidské vztahy. Proč? Z našeho pohledu plyne, že jde o zcela logické vyústění situace těchto dětí. Ve své biologické rodině citově strádaly, tudíž potřebují mít kolem sebe lidi, kteří je budou mít rádi, kteří k nim zaujmou pozitivní přístup. Bohužel uvádějí ve většině případů, že režim DD nelze přirovnávat k režimu v běžné rodině, což samozřejmě stojí za zamyšlení, neboť snahou dětských domovů je vytvořit zde žijícím dětem prostředí co nejvíce připomínající „pravý domov“. Z odpovědí na otázky týkající se vychovatelů je patrné, že ne všichni z nich jsou pro děti tím „skutečným náhradním rodičem“. Ne pro všechny je jejich práce posláním, tak jak by to zajisté mělo v oblasti práce s opuštěnými dětmi být. Snad právě proto většina dětí vnímá klima dětského domova, v němž žijí, jako průměrné. Na druhou stranu by děti v dětském domově nejrady žily „bez pravidel“, jak vyplynulo z odpovědí na jednu z otázek. Bolesť dnešních dětských domovů je skutečnost, že jsou zde ve velké většině umístěny děti pubertálního věku, nejčastěji od 13 let výše. S těmito dětmi je pak práce složitější, jelikož mají už zakódované určité návyky a způsoby chování a jednání. Z výzkumu je také patrné, že děti mnohdy nedělají rozdíl mezi vztahem ke kmenovým a ostatním vychovatelům. Ptáme se tedy, proč tomu tak je? Vysvětlujeme si to tím, že tyto děti jsou často emočně ploché, neboť většina z nich pochází z citově nepodnětného prostředí. Poměrně vysoký počet dětí udává, že nedůvěřuje vychovateli, což je podle nás způsobeno především systémem, který je v zařízeních DD nastaven. U dětí se střídá příliš mnoho dospělých jedinců – vychovatelů, kteří si formálně předávají informace o dětech, mnohdy i ty důvěrné a to může být pro děti odrazující fakt. Z výzkumu také vyplynulo, že některé z dětí si přejí změnit vztahy mezi dětmi v DD. Důvodem je podle nás fakt, že aktuálně jsou do zařízení dětských domovů stále častěji umístěny děti s poruchami chování, často psychiatricky medikované. Tyto skutečnosti pak mohou vést k tomu, že vztahy mezi dětmi nejsou příliš pozitivní a dochází k častým konfliktům a střetům. Proto v mnoha případech působí v DD psycholog – ať už interně či externě. S dětmi se pořádají různá sezení, skupinové terapie apod.

Z tohoto je tedy zřejmé, že práce vychovatele v dětském domově není jednoduchá. Vytvořit co nejpříznivější klima, v němž by se tyto děti cítily skutečně výborně a přitom je vést k dodržování jakéhosi nastaveného řádu a režimu, je obtížná záležitost a vyžaduje značné úsilí a trpělivost.

Myslíme si tedy, že rozšiřování znalostí a zkvalitňování kompetencí vychovatelů i jejich profesní příprava na stále složitější podmínky v prostředí těchto zařízení je vhodnou cestou vedoucí ke zkvalitňování klimatu dětských domovů a tím i k rozvoji osobnosti dětí, které jsou zde umístěny.

Vzhledem k tomu, že se doposud klimatem dětských domovů a jeho vlivu na rozvoj dětí zabývalo pouze minimum výzkumných prací jak v našem domácím vědeckém poli, tak v zahraniční literatuře, spatřujeme hlavní přínos této práce zejména v rozšíření informací a povědomí o tomto tématu a položení základu pro další výzkumné práce zabývající se klimatem dětských domovů.

Klima dětského domova hraje významnou úlohu v rozvoji dětí, které v dětském domově pobývají. A proto jsme přesvědčeni, že se jím musíme zabývat nejen po výzkumné stránce, ale také uplatňovat nové poznatky přímo v praxi při samotné práci s dětmi v dětských domovech.

ZÁVĚR

V této bakalářské práci jsme se zabývali klimatem prostředí dětského domova a především jeho vlivem na rozvoj osobnosti dětí, které v tomto zařízení žijí. V 1. kapitole se zabýváme základními pojmy, které jsou pro tuto práci stěžejní, také literaturou – naší i zahraniční, která s tématem klimatu prostředí souvisí. Součástí 1. kapitoly je také zamyšlení nad vztahem daného tématu a oboru Sociální pedagogika. V dalších kapitolách se věnujeme klimatu prostředí dětského domova a jeho vlivem na rozvoj osobnosti dětí zde žijících.

Prostředí a výchova jsou spolu biologickou podstatou člověka významnými činiteli podílející na rozvoji osobnosti. Rodina je považována za základní prostředí, z něhož dítě vyrůstá do sociálního prostředí, které je historicky podmíněno kulturou, jejím zvyky, tradicemi a řečí. V případech, kdy se dítě narodí jako nechtěné, nebo kdy rodina není schopna plnit svoje funkce a tím zabezpečit dítěti jeho základní potřeby a dítě je ohroženo na zdraví či životě, poskytuje stát pomoc ve formě sociálně právní ochrany dětí, která ve většině případů vyústí v soudem nařízenou ústavní výchovu. Pokud není dítě příliš zatíženo fyzickým či psychickým handicapem, zajišťuje jeho výchovu dětský domov.

Prostředí bezesporu každého jedince formuje a ovlivňuje. Klima prostředí dětského domova má velký vliv na sociální chování dětí, na jejich motivaci ke zlepšení, i na jejich celkový psychický stav. V nepřátelském, studeném, utiskujícím a výhružném prostředí nemůžeme očekávat, že se bude rozvíjet pocit bezpečí a důvěry, že budeme moci děti vychovávat v duchu spravedlnosti, snášenlivosti a tolerance. Většina odborníků zdůrazňuje velký vliv klimatu na chování a jednání lidí. Proto je skutečně velmi důležité připravit pro tyto děti klima přátelské, plné tolerance, pochopení a vzájemné důvěry.

Příznivé klima v dětském domově prospívá nejen dětem, ale má také vliv na pracovní spokojenost a motivaci kolektivu vychovatelů. Klimatem dětského domova i jednotlivých rodinných skupin je ovlivněna psychická situace dítěte i vychovatele, atmosféra v kolektivu dětí i vychovatelů, která zpětně působí na kvalitu výchovného procesu a procesu rozvoje osobnosti dětí v dětských domovech.

Cílem této práce bylo zjistit, jak děti, v rámci Zlínského kraje, pohlíží na klima dětského domova, v němž žijí. A provést srovnání s teoretickými východisky uváděnými v literatuře a výsledky dosavadních výzkumů klimatu.

Zaměřili jsme se především na názor dětí na oblasti vztahů k vychovatelům a režimu dne v daném zařízení. Také nás zajímal pohled dětí na celkové klima dětského domova.

Vyhodnocení výsledků výzkumu ukázalo, že většina dětí vnímá klima dětského domova, v němž žijí jako pozitivní či průměrné. Stejně tak většina dětí je spokojená se svým kmenovým vychovatelem i režimem dne. Jako nejdůležitější vnímáme fakt, že děti se ve velké většině případů cítí v dětském domově bezpečně, což samozřejmě jednoznačně vypovídá o jejich celkovém pohledu na klima tohoto zařízení.

V neposlední řadě spatřujeme velmi přínosně velké množství informací o klimatu konkrétních dětských domovů, které se výzkumu zúčastnily, a které tak mohou vést k samotným intervencím uvnitř dětských domovů a okamžité pozitivní změně a dopadu na děti.

Za nejvýznamnější přínos této práce považujeme upozornění na dosavadní minimální povědomí a zájem o klima dětských domovů, rozšíření informací o této oblasti a podnícení dalšího zájmu o tuto oblast. Důležitá úloha klimatu dětských domovů při dalším osobnostním rozvoji dětí a její další výzkum by měl být šířen mezi odborníky a zejména mezi samotné pracovníky dětských domovů. Doufáme, že tato práce tomu napomůže.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BAKOŠOVÁ, Zlatica, 2005. *Sociálna pedagogika jako životná pomoc*. Bratislava: Stimul. ISBN 978-80-969944-0-3.
- [2] BALVÍN, Jaroslav, 1997. *Romové a dětské domovy*. Ústí nad Labem: Atelier Grad. ISBN 80-902-149-4-0.
- [3] CANGELOSI, James, S., 1994. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-014-6.
- [4] ČAPEK, Robert, 2010. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2742-4.
- [5] ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2007. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.
- [6] DVOŘÁČEK, Jiří, 2009. *Kompendium pedagogiky*. Praha: UK v Praze, PedF. ISBN 978-80-7290-411-2.
- [7] ERIKSON, Erik, Homburger, 2002. *Dětství a společnost*. Praha: Argo. ISBN 80-7203-308-8.
- [8] GARCZYŃSKI, Štefan, 1982. *Chyby a omyly*. Praha: Mladá fronta. ISBN 3-411-04802-6.
- [9] GAVORA, Peter, 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.
- [10] GRECMANOVÁ, Helena, 2008. *Klima školy*. Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-7409-010-3.
- [11] HADJ-MOUSSOVÁ, Zuzana, 2006. *Pedagogická psychologie pro vychovatele*. Praha: Univerzita Kalova, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-243-1.

- [12] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-71-78-303-X.
- [13] HAVLÍK, Jaromír a Jaroslav KOŤA, 2002. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-635-7.
- [14] HELUS, Zdeněk, 2007. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha. ISBN 978-80-247-1168-3.
- [15] HRABAL, Vladimír, 1989. *Pedagogicko psychologická diagnostika žáka*. Praha: SPN. ISBN 80-04-22149-1.
- [16] HRUŠÁKOVÁ, Milana, 1993. *Dítě, rodina, stát. (Úvahy nad právním postavením dítěte)*. Brno: Masarykova univerzita v Brně. Právnická fakulta. ISBN 80-2100-694-3.
- [17] CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 768-80-247-1369-7.
- [18] CHRÁSKA, Miroslav, Dana TOMANOVÁ a HOLOUŠOVÁ, Drahomíra, 2003. *Klima současné české školy: Sborník příspěvků z 11. Konference ČPdS*. Brno: Konvoj. ISBN 80-7302-064-5.
- [19] JANSKÝ, Pavel, 2004. *Problémové dítě a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-114-7.
- [20] JEŽEK, Stanislav, 2004. *Psychosociální klima školy II. Sborník příspěvků*. Brno: MSD Brno s.r.o. ISBN 80-866-3329-2.
- [21] KANTOROVÁ, Jana et al., 2008. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky*. Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-7409-024-0.
- [22] KOHN, Pavel, 1995. *Můj život nepatří mně: Čtení o Přemyslu Pittrovi*. Praha: Kalich. ISBN: 80-7017-852-3.

- [23] KOUKOLÍK, František a Jana DRTILOVÁ, 2001. *Zlo na každý den, život s deprivanty I*. Praha: Galén. ISBN 80-7262-088-6.
- [24] KOUTEKOVÁ, Marie, 2006. *Osobnosť vychovávateľa v systéme výchovy mimo vyučovania*. Banská Bystrica: PdF, Univerzita Mateja Bela. ISBN 80-8055-802-7.
- [25] KRAUS, Blahoslav, 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.
- [26] KREJČÍŘOVÁ, Dana a Pavel ŘÍČAN et al., 2006. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1049-5.
- [27] KYRIACOU, Chris, 1991. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-022-7.
- [28] LANGMEIER, Josef a Zdeněk MATĚJČEK, 2011. *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-2461-983-5.
- [29] LAŠEK, Jan, 2001. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-088-4.
- [30] MAREŠ, Jiří, 2005. *Role sociálně psychologických proměnných v hlubším poznávání klimatu školy*. Brno: MSD s. r. o. ISBN 80-86633-45-4.
- [31] MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ, 1995. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita v Brně. ISBN 80-210-1070-3.
- [32] MATĚJČEK, Zdeněk, 2005. *Výběr z díla*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1056-6.
- [33] MATOUŠEK, Oldřich, 1995. *Ústavní péče*. Praha: Slon. ISBN 80-85850-76-1.
- [34] MOOS, Richard H., 1991. *Connection between School, Work, and Family Settings*. In FRASER, B. J., WALBERG, H.J.(Eds.) *Educational Enviroments: Evaluation, Antecedents and Noc-sequences*. Oxford: Pergamon Press. ISBN 0080374166.

- [35] MOTEJL, Otakar et al., 2007. *Rodina a dítě: Sborník stanovisek veřejného ochránce práv*. Brno: Veřejný ochránce práv. ISBN neuvedeno.
- [36] NELEŠOVSKÁ, Alena, 2005. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0738-1.
- [37] NĚMEC, Jiří a Věra VOJTOVÁ et al., 2009. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-191-1.
- [38] OSWALD, Friedrich et al., 1989. *Schulklima*. Wien: Universitätsverlag. ISBN 3-85114-040-0.
- [39] PÁVKOVÁ Jiřina et al., 2008. *Teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-423-6.
- [40] PELCOVÁ, Naděžda, 2001. *Vzorce lidství*. Praha: ISV nakladatelství. ISBN 80-85866-64-1.
- [41] PELIKÁN, Jiří, 1997. *Výchova pro život*. Praha: ISV. ISBN 80-85866-23-4.
- [42] PIPEKOVÁ, Jarmila et al., 1998. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-65-6.
- [43] PROCHÁZKA, Miroslav, 2012. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-802-4734-705.
- [44] PRŮCHA, Jan, 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.
- [45] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2009. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.
- [46] PŘADKA, Milan, 1983. *Vybrané problémy vztahu výchovy a prostředí*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně. ISBN neuvedeno.

- [47] PŘADKA, Milan, Dana KNOTOVÁ a Jarmila FALTÝSKOVÁ, 2004. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita v Brně. ISBN 80-210-3469-6.
- [48] ŘÍČAN, Pavel, 2007. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1174.
- [49] SEKERA, Julius, 2001. *Mikrořízení a interpersonální vztahy v organizacích ústavní výchovy*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity. ISBN 80-7042-187-8.
- [50] SEKERA, Ondřej, 2009. *Identifikace profesních aktivit vychovatelů výchovných ústavů a dětských domovů*. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 978 – 80-7368-728-1.
- [51] STŘELEČEK, Stanislav, 2004. (ed.) *Studie z teorie a metodiky výchovy I*. Brno: MSD s.r.o. ISBN 80-86633-21-7.
- [52] ŠKOVIERA, Albín, 2002. *Náhradná výchova dieťaťa v rodinách a inštitúciách*. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 80-7164-330-0.
- [53] ŠKOVIERA, Albín, 2007. *Dilemata náhradní výchovy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-318-5.
- [54] ŠTVERÁK, Vladimír, 1983. *Stručné dějiny pedagogiky*. Praha: SPN. ISBN 43-00-24/1.
- [55] ŠVEC, Vlastimil, et al., 1997. *Klima školní třídy jako důležitý faktor efektivnosti výuky*. In *Vybrané kapitoly z obecné didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-120-1308-7.
- [56] TAXOVÁ, Jiřina, 1967. *Výchovné problémy dětských domovů*. Praha: SPN 64-0-86.
- [57] VÁGNEROVÁ, Marie, 2000. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0.

[58] VOCILKA, Miroslav, 1999. *Dětské domovy v české republice*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. ISBN neuvedeno.

Legislativní dokumenty:

[59] ČESKO. Zákon č. 109 ze dne 5. února. Zákon o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. In: Sbíрка zákonů České republiky. 2002, částka 48, s. 2978 – 2992. Dostupný také z http://www.msmt.cz/uploads/legislativa/2002_109.pdf

Internetové zdroje:

[60] PEDAGOGICKO PSYCHOLOGICKÁ PORADNA, ©2009. Úvod. [online]. [cit. 2015-01-06]. Dostupné z: <http://www.kapezet.cz/>

[61] LNĚNIČKA, Martin a Hana JEDELSKÁ. Vnitřní řád. Is.muni [online]. 2006 [cit. 2015-01-06]. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/208694/pedf_b/Prilohy.pdf

[62] FRANĚK, Petr. Maslowova pyramida lidských potřeb. *Filosofie-uspechu* [online]. 2011 [cit. 2015-01-06]. Dostupné z: <http://www.filosofie-uspechu.cz/maslowova-pyramida-lidskych-potreb/3/>

[63] PAMETNARODA, © 2000 – 2015. PhDr. Miroslav Dědič – životopis. *Pametnaroda.cz*. [online]. [cit. 2015-02-20]. Dostupné z: http://www.pametnaroda.cz/witness/index/id/1359?locale=cs_CZ

Dokumenty a písemnosti:

[64] Vnitřní řád zařízení platný od 10. 12. 2014 – Č. j. DDUH 336/2014

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

et al.	a jiní
cit.	citováno
č.	číslo
vyd.	vydání
s.	strana
Sb.	Sbírka
aj.	a jiné
apod.	a podobně
roč.	ročník
DD	Dětský domov

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1 Maslowova pyramida lidských potřeb.....	24
Obr. 2 Schéma klimatu školy.....	32

SEZNAM TABULEK

Tab. 1 Svěřování se dětí vychovateli	71
Tab. 2 Spokojenost dětí s režimem v DD	73
Tab. 3 Vnímání klimatu DD	74

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Rozložení respondentů dle pohlaví	55
Graf 2 Rozložení respondentů podle věku.....	56
Graf 3 Pohled dětí na atmosféru v dětském domově	56
Graf 4 Respondenti mající a nemající v DD dobré kamarády	57
Graf 5 Názor dětí na délku vyhrazenou v režimu dne pro přípravu na vyučování.....	57
Graf 6 Názor dětí na péči vychovatelů při přípravě na vyučování	58
Graf 7 Podobnost režimu v DD s režimem v běžné rodině	59
Graf 8 Spokojenost dětí s režimem v DD	59
Graf 9 Názor dětí na některé složky režimu v DD	60
Graf 10 Názor dětí na dostatek volného času v DD	61
Graf 11 Spokojenost dětí s jídlem v DD.....	61
Graf 12 Spokojenost dětí s materiálním vybavením v DD.....	62
Graf 13 Názor dětí na vztahy k dospělým osobám v DD	62
Graf 14 Vyjádření dětí k pochopení vlastních problémů vychovatelem	63
Graf 15 Postřehy dětí na sdělení svého názoru vychovateli	64
Graf 16 Spokojenost dětí se svým kmenovým vychovatelem.....	64
Graf 17 Rozdílnost ve vztahových vazbách dítěte ke kmenovému a ostatním vychovatelům.....	65
Graf 18 Míra důvěry dětí v kmenového vychovatele při svěřování	65
Graf 19 Názor dětí na vztahy vychovatelů v DD.....	66
Graf 20 Vnímání celkového klimatu v DD.....	67
Graf 21 Přispění DD na celkový rozvoj osobnosti dítěte	67
Graf 22 Oblasti (možnosti) působení DD na rozvoj osobnosti dítěte.....	68
Graf 23 Největší vliv na celkové klima DD	68
Graf 24 Využití možnosti změn/y v DD	69
Graf 25 Pocit bezpečí dětí v DD.....	70

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P I: Rešerše použité literatury

PŘÍLOHA P II: Slovníček pojmů

PŘÍLOHA P III: Výňatek z Vnitřního řádu Dětského domova Uherské Hradiště

PŘÍLOHA P IV: Dotazník

PŘÍLOHA P I: REŠERŠE POUŽITÉ LITERATURY

BAKOŠOVÁ, Zlatica, 2005. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: Stímul. ISBN 978-80-969944-0-3.

Autorka v publikaci, která je rozdělena do 7 kapitol, se zabývá teoretickou i praktickou částí sociální pedagogiky, samotným vznikem sociální pedagogiky, významným osobnostmi z oboru, popisuje teoretická východiska sociální pedagogiky, dále popisuje rodinu a školu ve vztahu k sociální pedagogice, vymezuje osobnost sociálního pedagoga, jeho kompetence a uplatnění. Jsou zde uváděny též vlastní zkušenosti autorky z oboru a zejména praktická část se opírá o její dlouholetou činnost a provedené výzkumy.

BALVÍN, Jaroslav a kol., 1997. *Romové a dětské domovy*. Ústí nad Labem: Atelier Grad. ISBN 80-902-149-4-0.

Tento sborník je prostředkem pro výměnu zkušeností nejen pedagogů, ale také dalších odborníků zabývajících se multikulturní výchovou se zaměřením na romské dítě. Cílem tohoto odborného díla tedy je, aby si pedagogové, pracující s dětmi a mládeží vyrůstající v zařízeních náhradní ústavní péče, vzájemně vyměnili zkušenosti z oblasti jejich profesního působení.

CANGELOSI, James, S., 1994. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-014-6.

Publikace předkládá studentům pedagogických oborů i pedagogům v praxi metodický návod k úspěšnosti v kolektivně výchovném a vzdělávacím procesu. Zabývá se nejčastějšími stížnostmi učitelů z oblasti řízení a spolupráce, se kterými souvisí potíže s kázní dětí a jejich motivací.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2007. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.

Knih je rozdělena na tři části, zabývá se obecnou a vývojovou psychologií osobnosti, psychologickými východisky výchovy. Poslední část je zaměřena na školní psychologii, která úzce souvisí s klimatem třídy a školy.

ČAPEK, Robert, 2010. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2742-4.

Publikace se zabývá teoretickými i praktickými poznatky z oblasti klimatu třídy a školy. Seznamuje čtenáře s jednotlivými kategoriemi klimatu, měřením klimatu, uvádí příklady, jak lze školní klima zkvalitnit, a zároveň i posílit.

DVOŘÁČEK, Jiří, 2009. *Kompendium pedagogiky*. Praha: UK v Praze, PedF. ISBN 978-80-7290-411-2.

Knihla autora Jiřího Dvořáčka je doporučována jako učebnice studentům v prezenčním i kombinovaném studiu pedagogiky, kteří potřebují získat základní informace o zákonitostech a problematice výchovy a vzdělávání. Pro naši práci se stala stěžejní kapitola čtvrtá, zabývající se výchovou a vzděláváním žáka ve vztahu k sociálnímu prostředí, dále úvodem do sociální pedagogiky a neméně důležitou úlohou morálky. Autor v díle přibližuje výchovu v rodině, náhradní rodinné výchově a ústavní výchově.

ERIKSON, Erik, Homburger, 2002. *Dětství a společnost*. Praha: Argo. ISBN 80-7203-308-8.

Autor publikace Erik H. Erikson patří k nejvýznamnějším představitelům psychoanalýzy 20. století. Ve svém klíčovém díle *Dětství a společnost* obohatil Freudovu psychobiologickou teorii o neméně závažný psychosociální rozměr, zároveň v ní rozpracovává svou teorii vývoje ega a identity a na příkladech jednotlivých kultur poutavě popisuje, jak je osobnost v daných geografických a ekonomických podmínkách utvářena výchovnými zvyklostmi. Podstata chápání dětství a společnosti spočívá dle autora v rozšíření svého pohledu tak, pokud prozkoumáme způsoby, jimiž společnost ulehčují nevyhnutelné konflikty dětství příslibem jisté bezpečnosti, identity a integrity.

GARCZYŃSKI, Štefan. 1982. *Chyby a omyly*. Praha: Mladá fronta. ISBN 3-411-04802-6.

Monografie přispívá k poznání složitých zákonitostí mezilidských vztahů a k jejich zlepšení. Hovoří o nejčastějších typech konfliktních situací, o druzích a hodnotách přátelství, o nebezpečí a podmínkách lásky, a na četných příkladech demonstruje sympatické a nesympatické rysy charakteru a chování lidí. Tuto publikaci jsme také použili pro svoji práci, neboť pozitivní mezilidské vztahy jsou jednou ze základních předpokladů pro vytváření příznivého klimatu.

GAVORA, Peter, 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.

Kniha navazuje na již dříve vydanou příručku *Výzkumné metody v pedagogice*. Slouží studentům pedagogiky a pedagogům k orientaci v základní problematice empirického pedagogického výzkumu, kvalitativního i kvantitativního. Popisuje hlavní činnosti, které má budoucí výzkumník poznat. Pro naši práci jsme použili část o kvantitativním pojetí - vymezení výzkumného problému, informační přípravu výzkumu, formulaci hypotéz, výběr zkoumaných osob, používání výzkumných metod a vyhodnocování získaných údajů

GRECMANOVÁ, Helena, 2008. *Klima školy*. Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-7409-010-3.

Obsahem monografie je fenomén, který má podle našich zkušeností zásadní význam pro život ve škole. Ovlivňuje spokojenost lidí, jejich jistotu a chuť pracovat. Je tedy důležité vědět, co klima školy představuje, o jakou kvalitu jde, jak vzniká, co ovlivňuje, jaké jsou jeho účinky a charakteristiky, jaký je proces jeho změn ve škole. Téma se stává aktuálním při zavádění školních vzdělávacích programů. Monografie nabízí pomoc při realizaci výzkumu, poučení z vlastních výzkumných šetření s popisem, včetně ukázky použitých dotazníků a struktury interviu. Jsou zde uvedeny zkušenosti z výzkumu školního, organizačního a vyučovacího klimatu a také metodický návod jako prostředek ke zkvalitnění klimatu třídy. Publikaci mohou využít různé školy či školská zařízení nebo jednotlivci: manažeři v oblasti školství, výchovní poradci a učitelé, kteří se potřebují seznámit se základy teorie a výzkumu klimatu organizace a především školy.

HADJ-MOUSSOVÁ, Zuzana, 2006. *Pedagogická psychologie pro vychovatele*. Praha: Univerzita Kalova. ISBN 978-80-7290-243-1.

V textu skript jsou obsažena především některá obecnější témata pedagogické psychologie, která jsou potřebná k pochopení témat specializovanějších. Pozornost je v publikaci věnována různým pojetím učení, výchovy a vzdělávání, ze kterých vyplývají specifické přístupy k dětem a rovněž typické metody. Konkrétnější témata podávají informace o rodině, jejich výchovných stylech i o roli motivace a hodnocení v pedagogické práci. Poslední kapitola se zabývá mentálně hygienickou stránkou práce vychovatele.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-71-78-303-X.

Nové, zcela přepracované a rozšířené vydání úspěšného a oblíbeného slovníku obsahuje přes jedenáct tisíc hesel z oblasti psychologie a příbuzných sociálních věd. Autoři kladou důraz především na srozumitelné a přístupné vysvětlení jednotlivých pojmů. Věcný heslář

je doplněn přehledem téměř dvou tisíc světových, českých a slovenských psychologů. Slovník je určen studentům psychologie, učitelství a sociálních oborů, učitelům na různých typech škol a všem zájemcům o psychologii.

HAVLÍK, Jaromír a Jaroslav KOŤA, 2002. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-635-7

Knih autorů předkládá propojenost a souvislost mezi školními výsledky dětí a sociálním prostředím, ve kterém dítě vyrůstá. Zabývá se otázkami, zda škola napomáhá ke zlepšení a dosažení vyrovnanosti v dosažených výsledcích. Pozornost je věnována současnému postavení pedagogů a rolím, které zastávají. Autoři v publikaci představují a přibližují obor sociologii výchovy.

HELUS, Zdeněk, 2007. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1168-3.

Publikace prostřednictvím autora, odborníka sociální a pedagogické psychologie předkládá teoretické i praktické poznatky z oboru formou přehledné učebnice, která je určena především pro studenty učitelství na vysokých školách. Značná pozornost je v kapitolách věnována socializaci dítěte, školní úspěšnosti, interakci vztahů a komunikaci. Zabývá se také sociálně psychologickými problémy pedagogů. Autor se v publikaci věnuje také tématu rodiny.

HRABAL, Vladimír, 1989. *Pedagogicko psychologická diagnostika žáka*. Praha: SPN. ISBN 80-04-22149-1.

V knize, která je doporučována všem pracovníkům ve školské praxi, je věnována pozornost systémovému pohledu na osobnost vychovávaného z diagnostického hlediska, na diagnostiku školní zdatnosti, na oblast výchovy, na diagnostiku sociability a úroveň morálního vývoje dítěte, dále třídy jako sociální skupině, dále statickým pojmům a operacím, v nichž je kladen důraz na kvantifikující postupy. Kniha nabízí podněty k zamyšlení i k praktické aplikaci učitelům i psychologům pracujícím v pedagogické oblasti, stejně jako studentům učitelství.

HRUŠÁKOVÁ, Milana, 1993. *Dítě, rodina, stát. (Úvahy nad právním postavením dítěte)*. Brno: Masarykova univerzita – Právnická fakulta. ISBN 80-2100-694-3.

Autorka v publikaci věnuje ve třech kapitolách pozornost aspektům souvisejícím s právním postavením dítěte, zejména otázkám vymezení dětství, kdo je to vlastně dítě, právům dítěte

a jeho právní způsobilosti. Právní postavení dítěte je tradičně vyvozováno z jeho postavení v rodině, případně v institucionálním zařízení. Kritériem pro posuzování hodnoty v dané společnosti je ochrana, kterou poskytuje generaci znamenající její budoucnost. Přes zdůrazňování práv dítěte vůči rodičům, zejména jeho práva na svobodné samostatné rozhodování, je nepochybné, že dítě s ohledem na své vývojové odlišnosti je nutno chránit. Je nutno jej chránit před škodlivými vlivy, ale v některých případech i před jeho rozhodováním, a to navíc někdy i proti jeho vůli.

CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 768-80-247-1369-7.

Kniha předkládá podrobnosti týkající se kvantitativního výzkumu. Analyzuje jednotlivé fáze výzkumu a zaměřuje se jeho na informační zdroje. Zabývá se otázkami měření v pedagogickém výzkumu a použitím vhodných metod známých, ale i metod, které nejsou pro pedagogický výzkum tak časté.

CHRÁSKA, Miroslav, Dana TOMANOVÁ a HOLOUŠOVÁ, Drahomíra, 2003. *Klima současné české školy. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj. ISBN 80-7302-064-5.

Sborník hlavních referátů a příspěvků ze sekcí, které zazněly na konferenci České pedagogické společnosti, se zabývá klimatem současné české školy. Popisuje důležité souvislosti tvorby klimatu školy, např. vliv vyučujících, třídních učitelů, ředitelů, ale i žáků a rodičů. Zabývá se také školním klimatem z pohledu účastníků procesu výchovy a vzdělávání, teoretickými problémy školního klimatu, školním klimatem a sociálně patologickými jevy. V neposlední řadě se věnuje i přípravě učitelů na roli spolutvůrců školního klimatu.

JANSKÝ, Pavel, 2004. *Problémové dítě a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních*. Hradec Králové: Gaudeamus . ISBN 80-7041-114-7.

V této publikaci nabízí autor jeden z pohledů na oblast problematiky péče o děti s projevy nevhodného sociálního chování. Na pozadí základní orientace v teoretických východiscích bylo jeho snahou v publikaci přiblížit i konkrétní praxi v metodách péče o problémové děti, umístěné ve školských a výchovných zařízeních, Kniha poukazuje na důležité aspekty, které by svou strukturou a spojitostí mohly vytvářet rámcový pohled na aktuální situaci, problémy, témata a otázky edukace dětí v podmínkách náhradní výchovné péče.

JEŽEK, Stanislav, 2004. *Psychosociální klima školy II. Sborník příspěvků*. Brno: MSD Brno s.r.o. ISBN 80-866-3329-2.

Tento sborník prací o sociálním klimatu školy je přínosným dílem, jež vymezuje indikátory klimatu ve školách. Podstatná je zde sekce o diagnostické metodice, kterou lze použít pro exploraci klimatu ve školách i jiných školských zařízeních. Sborník je v samotném závěru doplněn o anglicko-český slovníček pojmů, s nimiž se můžeme setkat nejen v literatuře o školním klimatu.

KANTOROVÁ, Jana et al., 2008. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-7409-024-0.

Obsahem skriptu jsou odpovědi na základní pedagogické otázky a jejich možnosti řešení. Seznamuje studenty s různými stanovisky a názory v oblasti: např. vědního oboru pedagogika, faktorů rozvoje lidského jedince, výchovy jako předmětu pedagogické vědy, pedagogické terminologie, cíle a obsahu výchovy, výchovného procesu, efektivity výchovného procesu a výchovných zásad, dále osobnosti pedagoga, vývoje profesní dráhy učitelů, profesní etiky učitele a v neposlední řadě osobnosti vychovávaného jedince. Publikace pracuje v textu se základními i pomocnými (vedlejšími) pedagogickými kategoriemi. Patří k nim i vychovatel a vychovávaný (vychovávaný jedinec, účastník výchovného procesu). Toto skriptum je doporučováno studentům učitelství pedagogiky - sociální práce, vychovatelství, speciální pedagogiky, má pomoci orientovat se v problematice oboru všem budoucím pedagogům.

KOHN, Pavel, 1995. *Můj život nepatří mně: Čtení o Přemyslu Pittrovi*. Praha: Kalich. ISBN: 80-7017-852-3.

Kniha je prvním literárním pokusem představit osobnost tohoto křesťanského humanisty, kazatele a vychovatele dětí, české veřejnosti, a to nikoli pomocí rozboru jeho náboženského a filozofického myšlení, ale všeobecně přístupným vyličením průběhu jeho často velmi dramatického života. Samotný autor se s Přemyslem Pittrem setkal ve dvou nesmírně důležitých okamžicích, v raném mládí, kdy se jako patnáctiletý vrátil bez rodičů z koncentračních táborů a strávil několik týdnů v jeho ozdravovně a pak ve zralém věku při odchodu do exilu. Klíč k Pittrově osobnosti a k tomu, co ho vedlo, nalézáme ve slovech: pravda, láska, dítě, čin. Přemysl Pittter přistoupil k činu tím, že dával dětem lásku a vychovával je v pravdě.

KOUKOLÍK, František a Jana DRTILOVÁ, 2001. *Zlo na každý den, Život s deprivanty I*. Praha: Galén. ISBN 80-7262-088-6.

Život s deprivanty , kniha od autorů Františka Koukolíka a Jany Drtilové navazuje na knihu Vzpouru deprivantů z roku 1996. Kniha se snaží odpovědět na otázku, proč jsou lidé patologicky zasaženi. Jedná se o obsáhlou knihu složenou ze tří hlavních kapitol. První pojednává o lidství, druhá o destruktivitě a poslední o odolnosti.

KOUTEKOVÁ, Marie, 2006. *Osobnost' vychovatele'a v systéme výchovy mimo vyučovania*. Banská Bystrica: PdF, Univerzita Mateja Bela. ISBN 80-8055-802-7.

Publikace nabízí teoretickou analýzu pojmu osobnost jako východiska k osobnosti vychovatele. Zabývá se také pedagogickou a společenskou autoritou vychovatele, obrazem osobnosti vychovatele v kontextu hodnocení a sebehodnocení. Monografie nabízí studentům základní orientaci v uvedené problematice, poskytuje reálný obraz profese vychovatele, jak ji vnímají žáci.

KRAUS, Blahoslav, 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.

Publikace se zabývá sociální pedagogikou. Přibližuje její historii i současnost. Popisuje metodická východiska, problematiku sociálního prostředí. Zaměřuje se na aktuální možnosti pomoci z oboru jednotlivcům i institucím, osobám i skupinám v obtížných životních situacích. Kniha je určena studentům pedagogických oborů i zájemcům o studium sociálně zaměřených oborů na vysokých školách, pracovníkům v pomáhajících profesích a všem, kteří o tento obor projeví zájem.

KREJČÍŘOVÁ, Dana a Pavel ŘÍČAN et al., 2006. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1049-5.

Publikace komplexně mapuje celý tento obor, zahrnuje nejdůležitější oblasti dětské psychodiagnostiky, psychoterapie a klinického poradenství, zabývá se otázkami vztahujícími se k poruchám řeči i tématy souvisejícími s projevy agresivity dětského věku. Oddíl zaměřený na otázky psychodiagnostiky nabízí čtenářům aktuální přehled nejdůležitějších diagnostických metod, včetně těch, které byly u nás vydány teprve v posledních letech. Vzhledem ke srozumitelnosti a přehlednosti publikace z ní mohou čerpat informace související s osobností dítěte i dětské psychiatrii a pediatrii, ale i další odborníci a studenti.

KYRIACOU, Chris, 1991. *Klíčové dovednosti učitele, Cesty k lepšímu vyučování.* Praha: Portál. ISBN 80-7178-022-7.

Autor v knize stručně a přehledně shrnuje techniky a cíle pedagogického působení učitele. Hlavním tématem je efektivnost vyučovacího a vzdělávacího procesu. Pozornost je zde věnována samotnému klimatu třídy včetně klíčových otázek souvisejících s klimatem. Publikace je určena každému, kdo se zajímá o kvalitu výchovy a vzdělávání.

LANGMEIER, Josef a Zdeněk MATĚJČEK, 2011. *Psychická deprivace v dětství.* Praha: UK Karolinum. ISBN 978-80-2461-983-5.

V publikaci jsou samotnými autory citována pojmy, jako je psychická deprivace, a to v souvislosti s ústavní výchovou. Velká váha je přikládána zájmům dítěte a humanistickému přístupu při působení na celkový rozvoj. Autoři doporučují pro opuštěné děti kombinaci a propojení podporované, rodinné, ústavní a pěstounské péče.

LAŠEK, Jan, 2001. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy.* Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-088-4.

Autor se v knize zabývá klimatem tříd a školy jako komplexním sociálním jevem. Přibližuje zde přesné vymezení klimatu, jeho vznik a působení z hlediska sociálně psychologického. Pomocí aplikace zahraničních metod uvádí autor praktické příklady výzkumu klimatu tříd, učitelských sborů na českém vzorku žákovské a učitelské populace v našich běžných školních podmínkách. Prostřednictvím publikace se s těmito jevy zkoumání klimatu mohou seznamovat nejenom studenti učitelé, ale především pedagogové v praxi a díky novým poznatkům si mohou prohloubit učitelský pohled na osobnost žáků a pracovat tak efektivněji.

MAREŠ, Jiří, 2005. *Role sociálně psychologických proměnných v hlubším poznávání klimatu školy.* Brno: MSD s.r.o. ISBN 80-86633-45-4.

Tato studie upozorňuje na konkrétní a nedostatečně řešené metodologické problémy kvantitativních výzkumu v oblasti školního klimatu. Také se věnuje individuálním a skupinovým vlastnostem aktérů školního klimatu. Připomíná závažnost přelomových období ve škole a zastavuje se u kategorie „sociálního já“ všech aktérů, včetně „kolektivního já“. Ztotožňuje se především s názory významného sociálního psychologa A. Bandury, který zdůraznil, že lidské chování je sociálně situované a jeho vyjadřování se navenek je složitě podmíněno.

MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ, 1995. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1070-3.

Kniha je určena především učitelům či těm, kteří se na budoucí povolání učitele připravují. Rozvádí myšlenku, že pedagogický proces má své sociálně psychologické a pedagogicko-psychologické stránky. Upozorňuje především na to, že dovednost správně komunikovat s lidmi je nezbytnou součástí pedagogových kompetencí. Dílo je rozděleno na dvě části – obecnější, kdy si čtenář ujasní problém, a konkrétnější, v níž se seznámí s různými aplikacemi v oblasti pedagogické praxe.

MATĚJČEK, Zdeněk, 2005. *Výběr z díla*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1056-6.

Profesor Zdeněk Matějček v publikaci soustřeďuje veškerá témata a studie související s rozvojem české dětské psychologie. Zdůrazňuje jejich význam a důležitost pro rozvoj každého jedince. Především předkládá poznatky z rodinného prostředí, a to v návaznosti na dětskou psychiku, která je díky své křehkosti a jemnosti stále v popředí pozornosti a zájmu celé společnosti.

MATOUŠEK, Oldřich, 1995. *Ústavní péče*. Praha: Slon. ISBN 80-85850-76-1.

Kniha podává stručný nástin historie ústavních zařízení, popis předsudků a výčet hlavních rizik a principů této péče. Textem prostupuje jako základní téma rozpor mezi potřebami klienta a nároky skupinového života ústavní komunity. Kniha je učebnicí, která krom výkladu dává příležitost k tzv. problémovému učení ve cvičeních uzavírající jednotlivé kapitoly.

MOOS, Richard H., 1991. *Connection between School, Work, and Family Settings*. In FRASER, B. J., WALBERG, H. J. (Eds.) *Educational Environments: Evaluation, Antecedents and Consequences*. Oxford: Pergamon Press. ISBN 0080374166.

Autor si v publikaci všímá množství a intenzity vztahů, zabývá se osobním a hodnotovým zaměřením, formálními charakteristikami organizačního prostředí. Důraz klade na vzájemnou podporu, schopnost a ochotu podřídit se změnám.

MOTEJL, Otakar et al., 2007. *Rodina a dítě: Sborník stanovisek veřejného ochránce práv*. Brno: Veřejný ochránce práv. ISBN neuvedeno.

Publikace je svazkem edice právních stanovisek veřejného ochránce práv, seznamuje veřejnost s poznatky z činnosti veřejného ochránce práv z vybraných právních oblastí. Jde o zobecnění poznatků získaných na základě prošetřování konkrétních podnětů,

preventivních a systematických návštěv ústavních zařízení. Kniha je přehledem vybraných témat, zásadních z pohledu veřejného ochránce a ochrany základních práv a svobod.

NELEŠOVSKÁ Alena, 2005. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0738-1.

Publikace zahrnuje veškeré poznatky, postřehy a odbornosti o pedagogické komunikaci, které je věnována v současné společnosti velká důležitost. Autorka zde uvádí příklady vzájemné komunikace mezi pedagogy, žáky a skupinou. Upozorňuje teoretickým výkladem na možné nedostatky a základní komunikační chyby, ale předkládá pro názornost i konkrétní příklady, kdy komunikace selhává, vážne nebo naopak funguje velmi dobře.

NĚMEC, Jiří a Věra VOJTOVÁ et al., 2009. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-191-1.

Autoři v knize prezentují především své zkušenosti při inkluzivním přístupu ke vzdělávání, kladou důraz na dovednosti a kompetence dětí. Za cíl si kladou dosažení úspěšné a plnohodnotné socializace a kvality života.

OSWALD, Friedrich, et al., 1989. *Schulklima*. Wien: Universitätsverlag. ISBN 3-85114-040-0.

Rakouský autor se svým kolektivem v publikaci zdůrazňují, že školní klima je socializační aspekt, kdy účinky interakcí na postoje osob zúčastněných na životě školy a je popisem interakčních forem na této škole. Na klimatu školy se mohou tedy podílet rovněž rozdílné postoje a chování se specifickými důsledky a charakteristickými projevy, ke kterým dochází ve vzájemných vztazích mezi zúčastněnými osobami. Autoři chápání školní klima odvozují z pojetí školy jako organizace, instituce, komplexního mechanismu pravidel. Institucionální strukturu školy definují prostřednictvím cíle stanoveného zákonem, vymezením kompetencí k jednání osob ve škole činné, stanovením předpokladů k určitým opatřením nebo k dosažení pozic.

PÁVKOVÁ, Jiřina et al., 2008. *Teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-423-6.

Tato kniha se zaměřuje především na volnočasové aktivity. Souvisí s nimi pedagogická komunikace, zdravý životní styl, duševní hygiena, nové trendy, které lze při naplňování

volného času využít. Nechybí zde ani přehled konkrétních zařízení vhodných pro tuto pedagogickou činnost.

PELCOVÁ, Naděžda, 2001. *Vzorce lidství*. Praha: ISV nakladatelství. ISBN 80-85866-64-1.

Kniha se zabývá důležitým filosofickým problémem, jak lidé v průběhu dějin rozuměli v rámci filosofické reflexe sami sobě. Sebedefinování vypovídá vždy něco podstatného nejen o tom, kdo je člověk, jaká je to osobnost, ale také v jakém světě žije, jaké hodnoty uznává a preferuje, v co věří, jak chápe své možnosti, jak dalece vnímá své dispozice a kam chce směřovat. Kniha podává ucelený výklad o možnostech celoživotního formování člověka v procesu výchovy a vzdělávání, rovněž představuje čtenáři živé filosofické řešení konkrétních problémů, jež se lidského pokolení týká.

PELIKÁN, Jiří, 1997. *Výchova pro život*. Praha: ISV. ISBN 80-85866-23-4.

Publikace je určena nejenom odborníkům z oblasti pedagogiky, ale i učitelům, vychovatelům, rodičům a všem, kteří mají o problematiku výchovy zájem. Spolu s autorem mohou zájemci o působení na osobnost dítěte přemýšlet nad tím, jak na základě poznávání obecnějších zákonitostí pedagogického procesu řešit i zcela konkrétní výchovné problémy, neboť výchova je nesmírně tvořivá činnost a tvořivými v tomto směru se stáváme, pokud dle autora projevíme snahu a zájem znát o dětech co nejvíce. Kniha nabádá k společnému hledání problémů, na něž nestačí zjednodušené pravidlo nebo obecně platné doporučení, ale které musí každý z nás sám pro sebe dořešit podle svého svědomí, situace, svého pojetí světa a v neposlední řadě i podle individuality dětí, na které chce působit.

PIPEKOVÁ, Jarmila et al., 1998. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-65-6.

Kolektiv autorů nabízí prostřednictvím této publikace učební text, který je určen studentům všech studijních oborů na pedagogických fakultách v České republice. V jednotlivých kapitolách se autoři snažili postihnout základní problematiku jednotlivých oborů speciální pedagogiky. V příloze je aktuálně zařazena přednáška Prof. Mag. Dr. Hanse Hovorky, vedoucího Katedry integrativní speciální pedagogiky na Institutu pro školní a sociální pedagogiku na Univerzitě v Klagenfurtu v Rakousku, na téma, "Vztah k životnímu prostředí jako úkol kooperace výzkumu, výuky a praxe v integrativní pedagogice.

PROCHÁZKA, Miroslav, 2012. *Sociální Pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-802-4734-705.

Publikace předkládá ucelený přehled problematiky, jež je v centru zájmu sociální pedagogiky. Přináší informace o minulosti i současnosti tohoto oboru. Zaměřuje se především na vliv prostředí a výchovy na výchovné vlivy jednotlivých sociálních prostředí. Svou pozornost zaměřuje na některé činnosti, v nichž se realizuje sociálně-pedagogická praxe. Umožňuje porozumět problémům současné rodiny, školy a také vlivu vrstevníků na děti a mládež.

PRŮCHA, Jan, 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.

Publikace pedagogická encyklopedie podává bohatý výčet základních složek vzdělávacího systému, popisuje a přibližuje edukační prostředí v návaznosti na žáky i pedagogy. Přibližuje problematiku i úspěchy v edukačním procesu a přináší nové související poznatky.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2009. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.

V tomto nejnovějším vydání pedagogického slovníku je doložen výklad základních myšlenek oboru řadou konkrétních údajů a terminologie pedagogické vědy z výzkumů českého školství a české společnosti v novém, aktualizovaném a rozšířeném vydání. Kniha je určena širšímu okruhu uživatelů- učitelům a ředitelům všech druhů a stupňů škol, studentům a doktorandům oborů učitelství, psychologie a pomáhajících profesí, pracovníkům školské správy a politiky, ale i zájemcům ze širší veřejnosti. Uvítají ji posluchači pedagogiky a sociálních věd, sociologové, zájemci o vzdělávání a školství. Z hlediska obsahu zahrnuje slovník tyto druhy hesel: Pedagogické termíny, pedagogické realie, pedagogické instituce, kromě hesel a jejich výkladů je ve slovníku obsažen doplňující Přehled českých a zahraničních slovníků a encyklopedií. K dosavadním a nově začleněným heslům byly doplněny bibliografické odkazy na nejnovější literaturu jako základní doporučení pro zájemce o podrobnější informace.

PŘADKA, Milan, 1983. *Vybrané problémy vztahu výchovy a prostředí*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně. ISBN neuvedeno.

Monografie je věnována problematice vlivů prostředí při výchově a v té souvislosti také sociální pedagogice. V první části jsou zpracována teoretická východiska a podán

historický i synchronní přehled o problematice u nás. Metodologicky zdůvodňuje autor koncepci takového zaměření pedagogického zájmu, při kterém je výchova chápána jako jev společenský, a má-li být optimalizován, musí brát v potaz podmínky řízeného systému a příchozí případné změny. Ukazuje na složitost působících vnějších faktorů prostředí i problémy jejich klasifikace. Druhá část rozebírá a věnuje pozornost třem druhům prostředí: rodině, skupinám dětí a mládeže a prostředí města a venkova.

PŘADKA, Milan, Dana KNOTOVÁ a Jarmila FALTÝSKOVÁ, 2004. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3469-6.

Tato publikace obsahuje několik studií zaměřených zejména na historizující charakter sociální pedagogiky, přispívá k pochopení samotného vzniku, významu a funkcí tohoto oboru. Převážná část knihy je zaměřena na prostředí a výchovu, jakožto základní pojmy oboru sociální pedagogika. Kolektiv autorů tuto knihu doporučuje především jako skripta pro studenty bakalářského studia oboru sociální pedagogiky.

ŘÍČAN, Pavel, 2007. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1174.

Autor podává v publikaci podrobnosti a vysvětlení o psychologii osobnosti. Uvádí zde výčet složek osobnosti, popisuje individuální rozdíly, zabývá se psychodiagnostikou a jejími metodami. Napomáhá čtenářům a zájemcům proniknout do tohoto oboru a pochopit jeho podstatu. Publikace je přínosná především pro pomáhající profese.

SEKERA, Julius, 2001. *Mikro-řízení a interpersonální vztahy v organizacích ústavní výchovy*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity. ISBN 80-7042-187-8.

Tématem této publikace jsou otázky způsobů řízení a s nimi spojených mezilidských vztahů především personálu pracovních týmů v pedagogických organizacích ústavního charakteru. Obsahuje dvě části. V první autor analyzuje, na základě české i zahraniční literatury, různé typy řízení a hledá nejvhodnější řídicí styly pro výchovné ústavy a ústavy sociální péče. Ve druhé části zkoumá styly řízení v těchto dvou typech institucí.

SEKERA, Ondřej, 2009. *Identifikace profesních aktivit vychovatelů výchovných ústavů a dětských domovů*. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 978-80-7368-728-1.

Publikace identifikuje profesní činnosti vychovatelů a vymezuje pojem vybraných zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy, též v reedukačních a resocializačních zařízeních. Je zde uváděno několik výzkumných metod - pozorování, dotazníky pro vychovatele a

nestrukturované rozhovory. Kniha se zabývá osobností a kompetencemi vychovatele a také vychovatelem jako činitelem edukačního i reedukačního procesu. Prohlubuje rovněž informace o vybraných aspektech ovlivňující práci vychovatelů, potažmo výchovných institucí, které nám poskytuje současná odborná literatura. Publikace by měla napomoci současným vychovatelům a jejich nadřízeným nahlédnout na jejich zařízení očima nestranných pozorovatelů.

STŘELEČ, Stanislav, 2004. (ed.) *Studie z teorie a metodiky výchovy I*. Brno: MSD s.r.o. ISBN 80-86633-21-7.

Předmětem knihy *Teorie a metodiky výchovy* jsou otázky utváření vlastností osobnosti, jejího charakteru, přesvědčení, postojů, motivů, citů, potřeb a zájmů a tomu odpovídajících forem chování a jednání. Výchova je definována a chápána jako systém pomoci dítěti v procesech jeho personalizace, socializace a akulturace, jako vytváření příležitostí jeho optimálního rozvoje, který směřuje k aktivní, samostatné, tvořivé, humánní a demokratické životní orientaci. Publikace se zaměřuje pouze na vybrané tematické celky a kompetence nezbytné z hlediska základní profesní orientace edukátora /učitele, mistry odborné přípravy, vychovatele, sociálně-pedagogické pracovníky/.

ŠKOVIERA, Albín, 2002. *Náhradná výchova dieťaťa v rodinách a inštitúciách*. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 80-7164-330-0.

Publikace přibližuje témata historického vývoje náhradní rodinné výchovy a péče, popisuje organizace a východiska náhradní institucionální výchovy, obsahuje rovněž bohaté praktické zkušenosti v novém modelu práce v kolektivních výchovných zařízeních rodinného typu. Autor zde nastiňuje posun v teoretických poznatcích a seznamuje se specifiky dětských domovů.

ŠKOVIERA, Albín, 2007. *Dilemata náhradní rodinné výchovy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-318-5.

Otázkami souvisejícími s umístěním dětí do náhradní rodinné péče se v publikaci autor v širokém kontextu zabývá ve dvanácti rozsáhlých kapitolách. Problematika se týká opuštěných dětí, jejich umisťování do náhradních rodin a institucionální péče. Přibližuje legislativní funkce a postupy v návaznosti na státní orgány. Rozebírá zde nejčastější výchovné problémy a podává návody na jejich zvládnání či následná řešení.

ŠTVERÁK, Vladimír, 1983. *Stručné dějiny pedagogiky*. Praha: SPN. ISBN 43-00-24/1.

Dějiny pedagogiky charakterizují hodnocení odkazu pedagogických myslitelů, využívajících všeho, co je pro výchovu užitečné a prospěšné, a naopak napomáhají negovat vše, co je neaktuální a přežilé. Dnešní stav pedagogické praxe i teorie je z velké části výsledkem úsilí nalézat takové typy školní, mimoškolní a rodinné výchovy, které by optimálně vyhovovaly konkrétně historickým, ekonomickým, sociálně politickým a kulturním podmínkám vývoje společnosti. Studium dějin pedagogiky rovněž významně napomáhá k rozvoji všeobecné i pedagogické kultury pedagoga, kterému usnadňuje vhléd do vývoje pedagogického myšlení a zároveň mu umožňuje pochopení zákonitostí výchovně vzdělávacích procesů lépe si osvojit pedagogickou logiku a vědecké myšlení, nezbytně pro řešení problematiky objevující se v jeho denní výchovné práci.

ŠVEC, Vlastimil, et al., 1997. *Klíma školní třídy jako důležitý faktor efektivnosti výuky*. In *Vybrané kapitoly z obecné didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-120-1308-7.

V publikaci, kterou předkládá kolektiv autorů, jsou některé kapitoly rozšířeny o nové dílčí problémy spojené s pedagogickou komunikací, s rozvojem aktivity, diagnostikou samostatností a tvořivostí žáků. Pro naši práci se stala stěžejní kapitola, která se zabývá klimatem školní třídy jako jedním z důležitých faktorů efektivnosti výuky. Součástí příloh jsou ukázky dotazníků určených pro kvantitativní výzkum v této oblasti.

TAXOVÁ, Jiřina. 1967. *Výchovné problémy dětských domovů*. Praha: SPN 64-0-86.

Cílem této studie je ukázat, jakou funkci dětské domovy v naší společnosti mají a za jakých podmínek ji mohou co nejlépe plnit. V publikaci je upozorňováno na některé podstatné problémy psychologického rázu, na které ústavní výchova naráží (např. na těžkosti při zajišťování přirozeného stimulačně bohatého výchovného prostředí, na problém citové stabilizace a zakotvení dětí v domově, na otázky psychické deprivace apod.). Publikace je tedy pokusem o syntetický pohled na výchovnou problematiku dětských domovů. Humanitní poslání dětských domovů, obtížnost a společenská závažnost tohoto typu pedagogického úsilí vybízí k aktivizaci pedagogické pracovníky, kteří by teoretickým studiem ověřovali, prohlubovali a usměrňovali praktické zkušenosti a podněcovali zavádění nových forem práce po stránce obsahové i organizační.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2000. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0.

Autorka podává podrobný popis jednotlivých vývojových stádií jedince od narození až po dospělost. Blíže se vyjadřuje k psychickým funkcím a příznačným problémům v rámci každého vývojového stadia. Poukazuje na důsledky nesprávného vývoje. Publikace je přínosná pro studenty, stejně tak i profesionály ve svém oboru

VOCILKA, Miroslav, 1999. *Dětské domovy v České republice*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. ISBN neuvedeno.

Publikace charakterizuje jednotlivé typy dětských domovů v České republice. Blíže seznamuje s chodem těchto zařízení a přibližuje, jakým způsobem tato zařízení a v nich působící pedagogové pečují o děti.

PŘÍLOHA P II: SLOVNÍČEK POJMŮ

Osobnost dítěte (child infant)

Lidský jedinec v období od narození do 15let; právně nezletilec - periodizace věková (Hartl a Hartlová, 2000, s. 117)

Dětský domov

Školské internátní zařízení pro výkon ústavní výchovy mládeže. Zajišťuje výchovnou, hmotnou, a sociální péči mládeži s normálním duševním vývojem, která ze závažných důvodů nemůže být vychovávána ve vlastní rodině a nemůže být osvojena nebo umístěna v jiné formě náhradní rodinné péče. Pečuje o děti a mládež od 3 do 18let, eventuelně do ukončení přípravy na povolání, nařízení ústavní a ochranné výchovy. (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 49)

Na dětský domov lze pohlížet jako na instituci, která zajišťuje základní právo dítěte na výchovu a vzdělání v návaznosti na ústavní principy a mezinárodní smlouvy o lidských právech a základních svobodách, které se Česká republika zavázala naplňovat. (Kovařík, 2004, s. 28)

Jiná autorka popisuje dětský domov jako tradiční formu výchovy opuštěných dětí. Mezi problémy dětských domovů patří velký počet dětí na jednoho vychovatele, neexistence mužské a ženské role, nenaplnění dětských potřeb rodiči, nedostatečná vzdělanost vychovatele a nevhodné prostory. (Bakošová , 2005, s. 152)

Ústavní výchova

Pokud rodina z některých důvodů v péči o dítě naprosto selhává a není možné či vhodné zvolit osvojení nebo pěstounskou péči, je potřeba zajistit dítěti jiné výchovné prostředí. Institucemi ústavní péče s dlouholetou tradicí jsou zvláštní dětská zařízení v rezortu zdravotnictví a školství, a to zařízení ústavní a ochranné výchovy -dětský domov, dětské vesničky SOS. (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 333)

Opatření, které nařizuje příslušný soud podle zákona o rodině v občansko-právním řízení nezletilci do 18let věku v případech, kdy jiná výchovná opatření nevedla k nápravě nebo když rodiče z vážných důvodů nemohou výchovu dítěte zabezpečit. Nařizuje se tedy z důvodů sociálních i výchovných. (Pipeková,1998, s. 199)

Klima sociální, prostředí (climate)

Podle Miluše Havlínové označení dlouhodobých účinků kvality sociálního prostředí na lidi a jejich pohodu; jako faktory sociálního klimatu se uvádějí zobecněné postoje, interpersonální vztahy, schopnost vnímat procesy odehrávající se ve skupině. Organizaci a způsoby emocionálního reagování členů skupiny na ně; důraz je položen na to, jak subjektivně vnímají a interpretují sami aktéři, neboť to ovlivňuje jejich myšlení a jednání. (Havlínová, in Hartl a Hartlová, 2000, s. 257)

Klima školy

Kolektivem autorů je označeno za sociálně psychologickou proměnnou, vyjadřující kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole či v dětském domově, tak, jak ji vnímají, prožívají a hodnotí učitelé /vychovatelé/ a žáci /děti/, případně zaměstnanci školy /dětského domova/. (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 124)

Klima třídy

Sociálně psychologická proměnná, kterou tvoří ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů na to, co se ve třídě (rodinné skupině) odehrálo, právě odehrává nebo má v budoucnu odehrát. K těmto aktérům patří: třída jako celek, skupiny žáků, žák jako jedinec, učitel, skupina učitelů, kteří danou třídu vyučují. Liší se od atmosféry třídy, která je jevem krátkodobým, proměnlivějším. Rozlišuje se klima aktuální (fakticky existující) a klima preferované, které si žáci a učitelé přejí. Klima třídy lze zjišťovat pomocí speciálních diagnostických metod, interakce učitel-žák, vztah učitel-žák, vztah žák-žák. (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 125)

Řád školy

Dle kolektivu autorů je řád školy součástí povinné dokumentace školy. Charakterizuje výchovnou filozofii školy, přístup k žákům, jejich práva a povinnosti. Vydává jej ředitel školy, dřívější centrální školní řády byly nahrazeny školními řády, které vytváří každá škola podle své konkrétní situace. Rámec školního řádu je stanoven legislativně, má zahrnout pravidla chování žáka, docházky do školy, zacházení s učebnicemi, povinnost chránit zdraví své a spolužáků, plnění vnitřních pravidel režimu školy a provozu školy, povinnosti pracovníků školy. Participace žáků na tvorbě školního řádu je progresivním trendem. (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 253)

Pro školu a /školská zařízení/ jsou charakteristické formy sociální interakce centrované kolem způsobu výuky /výchovy/ a jsou současně regulovány společenským řádem školy. Společenský řád má normativní ráz a je sankcionován. Ta jeho část, která je artikulována, se nazývá školní řád, vnitřní řád, studijní řád apod. a je k dispozici všem učitelům /vychovatelům/ a studentům. Má-li výuka, která je hlavní náplní školy a /výchova/ probíhat úspěšně, je třeba současně regulovat nejen samotný proces učení, ale i sociální vztahy uvnitř komunit a učitelů /vychovatelů/ i žáků. (Havlík a Kořa, 2002, s. 127)

Determinanty

Jan Lašek uvádí ve své publikaci, že za determinanty jsou považovány ty skutečnosti v životě školy a třídy, které mají svou originální kompozici, jsou relativně svébytné, ovlivňují vznik podoby a účinky klimatu. Tento termín se používá proto, že není vždy dosti dobře možno odlišit a přesně popsat příčiny a následky sledovaných jevů. (Lašek, 2001, s. 44)

Edukace

Nejobecněji se jedná o proces celkové výchovy člověka, rozvíjení osobnosti. V tomto významu odvozovaném z lat. *educatio* (vychovávání), je používán ve filozofii výchovy. Jiní autoři uplatňují termín edukace v konkrétnějším významu - formální vzdělávání jako ekvivalent k anglickému *education* - vzdělání - výchova (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 59)

Edukační prostředí

Lze za ně označit jakékoliv prostředí, v němž probíhá nějaký řízený proces učení. Má své parametry fyzikální (velikost prostoru, architektura aj.), ergonomické (zařízení, pomůcky aj.) a především psychosociální (typ vztahů a komunikace mezi zúčastněnými subjekty). (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 64)

Osobnost vychovatele

Autorský kolektiv označuje vychovatele za pedagogického pracovníka, který působící ve školách a školských zařízeních ústavní a ochranné výchovy a v oblasti výchov mimo vyučování (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 346)

Osobnost vychovatele představuje nejaktivnější výchovný prvek, v procesu výchovy mimo vyučování. Je nositelem cíle výchovy, vymezuje výchovně-vzdělávací cíle, motivuje

výchovnou činnost, vybírá prostředky výchovy, koordinuje a usměrňuje výchovně-vzdělávací činnost. (Kouteková, 2006, s. 34)

PŘÍLOHA P III: VÝŇATEK Z VNITŘNÍHO ŘÁDU DĚTSKÉHO DOMOVA UHERSKÉ HRADIŠTĚ

System hodnocení dětí a opatření ve výchově – vnitřní řád Dětského domova Uherské Hradiště

- *Dítě je za činnost, kterou v zařízení i mimo něj vykonává, hodnoceno, a to převážně slovní formou; ve zvláštních případech, o nichž rozhoduje ředitel, a na konci školního roku písemně (písemně zpracovávají vychovatelé).*
- *Zvláštní formou hodnocení jsou písemná sdělení a zprávy pro příslušné orgány, které sepisuje sociální pracovníce, popř. ředitel na podkladě písemných údajů od vychovatelů.*
- *Dítě je hodnoceno:*
 - neprodleně po vykonání zadaného úkolu či daného druhu činnosti*
 - v rámci každodenního hodnocení jednotlivců rodinné skupiny*
 - v případě kladné formy hodnocení rovněž na společné poradě*
 - komplexně v rámci ukončení školního roku nebo ukončení pobytu v zařízení*
- *Dítě je hodnoceno zejména za:*
 - kvalitu plnění zadaných úkolů*
 - samostatnost, sebeobsluhu, dobrovolnost při plnění úkolů, pomoc mladším a slabším, projevy chování*
 - úroveň dodržování příslušných ustanovení vnitřního řádu*
 - dosažené školní výsledky, míru vynaloženého úsilí v souvislosti s přípravou na vyučování*
 - reprezentaci zařízení na veřejnosti včetně účasti a výsledků v soutěžích a přehlídkách*
- *Opatření ve výchově v souladu se zákonem navrhuje dítěti vychovatelé příslušné rodinné skupiny, kteří je po vyplnění příslušného formuláře předkládají ke schválení*

řediteli zařízení. Příslušný formulář s podpisem vychovatelů, ředitele i dítěte je poté uložen v osobním spisu dítěte.

1. Za prokázané porušení povinností vymezených zákonem č. 109/2002 Sb., v platném znění může být dítěti:

- a) odňata přiznaná výhoda,
- b) sníženo kapesné v rozsahu stanoveném zákonem č. 109/2002 Sb., v platném znění
- c) s nařízenou ústavní výchovou omezeno nebo zakázáno trávení volného času mimo zařízení v rozsahu max. sedmi dnů nepřetržitě jdoucích po sobě; v této délce však pouze jedenkrát v době třiceti po sobě jdoucích dnů; výjimku tvoří trávení volného času za účelem sportovního vzdělávání či výchovné akce nebo omezení konkrétně určeného specifikovaného místa
- d) odňata možnost účastnit se atraktivní činnosti či akce,
- e) s nařízenou ústavní výchovou zakázány návštěvy, s výjimkou návštěv zákonných zástupců, osob blízkých a oprávněných zaměstnanců orgánů sociálně-právní ochrany, a to na dobu nejdéle třiceti dnů v období následujících tří měsíců.

Předchozí opatření lze ukládat podmíněně se zkušební dobou až na tři měsíce; o délce zkušební doby rozhoduje ředitel na základě návrhu vychovatelů příslušné rodinné skupiny.

2. Za příkladné úsilí a výsledky při plnění povinností nebo za příkladný čin může být dítěti:

- a) prominuto předchozí opatření podle odst. 1,
- b) udělena věcná nebo finanční odměna do výše 500,- Kč, a to z prostředků zařízení nebo sponzorského daru,
- c) zvýšeno kapesné v rozsahu stanoveném zákonem č. 109/2002 Sb., v platném znění,
- d) povolena mimořádná návštěva kulturního zařízení, mimořádná vycházka, mimořádná návštěva v zařízení nebo přiznána jiná osobní výhoda (např. možnost pozdějšího návratu z vycházky).

Režim dne – vnitřní řád Dětského domova Uherské Hradiště

1. organizace dne během pracovních dnů

05:30 – 07:00 probouzení dětí (oblékání, větrání, úklid ložního prádla, úklid pokojů, osobní hygiena)

07:00 – 07:15 příprava snídaně, snídaně

07:15 – 07:30 příprava na odchod do škol (čištění zubů, kontrola oblečení, namátková kontrola vybavení)

od 07:30 odchod do škol

11:30 – 14:00 výdej oběda (individuální výdej dle příchodu ze škol)

12:00 – 16:00 odpočinek, individuální příprava do vyučování, činnost dle týdenního programu, ZÚ, osobní volno

od 15:30 svačina (v případě návštěvy ZÚ individuálně)

16:00 – 18:00 činnost dle týdenního plánu, akce, individuální zájmová činnost, ZÚ, osobní volno

od 18:00 výdej večeře

18:30 – 20:00 péče o obuv, oděv, úklid osobních věcí a společných prostor, osobní hygiena, denní hodnocení, individuální zájmová činnost, osobní volno, příprava na večerní klid

20:00 večerka nejmladších dětí (výjimky povoluje službu konající pedagogický pracovník)

20:00 – 21:00 osobní volno, individuální zájmová činnost (vycházka, televize, PC, četba, poslech hudby ...)

21:00/22:00/ večerka starších dětí (výjimky povoluje službu konající pedagogický pracovník)

2. organizace dne během nepracovních dnů

individuální probouzení dětí (oblékání, větrání, úklid ložního prádla, úklid pokojů, osobní hygiena)

od 08:30 příprava snídaně, snídaně

09:00 – 12:00 akce, zájmová činnost, úklid bytu, individuální činnosti, příprava oběda

12:00 – 12:15 výdej oběda

12:15 – 15:30 odpočinek nejmenších dětí, osobní volno, zájmová činnost skupinová i individuální, akce

od 15:30 svačina

15:45 – 18:00 akce, osobní volno, zájmová činnost skupinová i individuální

od 18:00 výdej večeře

18:30 – 20:00 péče o obuv, oděv, úklid osobních věcí a společných prostor, osobní hygiena, individuální zájmová činnost, osobní volno, příprava na večerní klid

20:00 večerka nejmladších a mladších dětí (výjimky povoluje službu konající pedagogický pracovník)

20:00 – 21:00 osobní volno, individuální zájmová činnost (vycházka, televize, PC, četba, poslech hudby ...)

21:00/22:00/ večerka starších dětí (výjimky povoluje službu konající pedagogický pracovník)

Přehled práv a povinností dětí – vnitřní řád Dětského domova Uherské Hradiště

1) *Dítě s nařízenou ústavní výchovou má právo:*

a) *na zajištění plného přímého zaopatření,*

b) *na rozvíjení tělesných, duševních a citových schopností a sociálních dovedností,*

c) *na respektování lidské důstojnosti,*

- d) *na společné umístění se svými sourozenci, nebrání-li tomu závažné okolnosti ve vývoji a vztazích sourozenců,*
- e) *na vytváření podmínek pro dosažení vzdělání a pro přípravu na povolání v souladu s jeho schopnostmi, nadáním a potřebami,*
- f) *na svobodu náboženství, při respektování práv a povinností osob odpovědných za výchovu usměrňovat dítě v míře odpovídající jeho rozumovým schopnostem,*
- g) *být seznámeno se svými právy a povinnostmi, radit se se svým obhájcem nebo opatrovníkem, ustanoveným pro řízení podle zvláštního zákona, 10) bez přítomnosti třetích osob, a za tímto účelem přijímat a odesílat korespondenci bez kontroly jejího obsahu,*
- h) *účastnit se činností a aktivit zařízení organizovaných v rámci výchovného programu s výjimkou zákazu či omezení v rámci opatření ve výchově, stanovených zákonem č. 109/2002 Sb.,*
- i) *obracet se s žádostmi, stížnostmi a návrhy na ředitele a pedagogické pracovníky zařízení a požadovat, aby podání adresovaná příslušným státním orgánům, orgánům územní samosprávy a právníckým a fyzickým osobám, jsou-li pověřeny výkonem sociálně-právní ochrany dětí, byla ze zařízení odeslána v následující pracovní den po jejich odevzdání pracovníkům zařízení, a to bez kontroly jejich obsahu; tyto žádosti, stížnosti, návrhy a podání je zařízení povinno evidovat,*
- j) *vyjádřit svůj názor na zamýšlená a prováděná opatření, která se ho dotýkají; názorům dítěte musí být věnována patřičná pozornost odpovídající jeho věku a rozumové vyspělosti,*
- k) *požádat o osobní rozhovor a uskutečnit osobní rozhovor s pověřeným zaměstnancem OSPO, zaměstnancem ČŠI, ministerstva nebo orgánu kraje, a to bez přítomnosti dalších osob,*
- l) *být hodnoceno a odměňováno a ke svému hodnocení se vyjadřovat,*
- m) *na informace o stavu svých úspor či pohledávek,*
- n) *na udržování kontaktu s osobami odpovědnými za výchovu a dalšími blízkými osobami za podmínek stanovených zákonem č. 109/2002 Sb., a to formou korespondence, telefonických hovorů a osobních návštěv,*

o) přijímat v zařízení s vědomím pedagogického pracovníka návštěvy osob, které nejsou uvedeny v písmenu n), pedagogický pracovník návštěvu nepřipustí, pokud byly dítěti zakázány nebo omezeny návštěvy podle § 21 odst. 1 písm. e) nebo pokud návštěva ohrožuje zdraví nebo bezpečnost,

p) opustit samostatně se souhlasem pedagogického pracovníka zařízení za účelem vycházky (osobního volna), pokud se jedná o dítě starší 7 let věku, pokud nedošlo k zákazu nebo omezení v rámci opatření ve výchově stanovených zákonem č. 109/2002 Sb.

q) dítě má právo na podporu a pomoc po ukončení pobytu v zařízení v souladu s cílem reintegrace dítěte do rodiny a společnosti.

2) Dítě s nařízenou ústavní výchovou má povinnost:

a) dodržovat stanovený pořádek a kázeň, plnit pokyny a příkazy zaměstnanců zařízení, šetrně zacházet se svěřenými věcmi, nepoškozovat cizí majetek, dodržovat zásady slušného jednání s osobami, s nimiž přichází do styku, v prostorách zařízení a v osobních věcech udržovat pořádek a čistotu a i jinak zachovávat ustanovení vnitřního řádu zařízení,

b) dodržovat předpisy a pokyny k ochraně bezpečnosti a zdraví, s nimiž bylo řádně seznámeno,

c) poskytovat na výzvu ředitele doklady o svých příjmech,

d) předat do úschovy na výzvu ředitele předměty ohrožující výchovu, zdraví a bezpečnost; doba úschovy těchto předmětů nesmí přesáhnout dobu pobytu dítěte v zařízení a při jeho ukončení musí být tyto předměty dítěti nebo osobě odpovědné za výchovu vydány,

e) podrobit se na výzvu ředitele zařízení vyšetření, zda není ovlivněno alkoholem nebo jinou návykovou látkou; je-li pro vyšetření třeba odebrat krev, je dítě povinno strpět, aby mu lékař nebo odborný zdravotnický pracovník odebral krev, pokud to není spojeno s nebezpečím pro jeho zdraví.

V souvislosti s ustanoveními odst. 2. písm. a) až f) má dítě povinnost respektovat zejména zákaz:

kouření v prostorách zařízení a zahrady

požívání alkoholických nápojů do dosažení zletilosti a jejich vnášení do zařízení

- *zneužívání návykových látek a jejich vnášení do zařízení*
- *prokazatelných projevů a propagace rasové nesnášenlivosti, hrubého chování a všech forem agresivity vůči jiným dětem i zaměstnancům*
- *svévolného opuštění zařízení*

Ustanovení odst. 2 písm. c) se nevztahuje na nezaopatřené osoby setrvávající v zařízení na základě „Smlouvy“. (Vnitřní řád zařízení, 2014)

PŘÍLOHA P IV: DOTAZNÍK

Dobrý den,

jmenuji se Jana Fibichrová a studuji na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, obor Sociální pedagogika. Chtěla bych tímto děvčata a chlapce ve věku 8 let a výše, požádat o pomoc při realizaci výzkumné části mé bakalářské práce s názvem "Klima dětského domova jako prostředek rozvoje osobnosti dítěte." Cílem mého výzkumu je zjistit, jaký je názor dětí žijících v dětských domovech Zlínského kraje na klima tohoto zařízení. Dále chci zjistit, jak děti různých věkových kategorií pohlíží na režim, který se v dětském domově uplatňuje, zda je rozdíl ve vztazích dětí ke kmenovým a ostatním vychovatelům. Dotazník, který je určen pro děti žijící v dětských domovech Zlínského kraje, je zcela anonymní a uvedené údaje v něm budou sloužit pouze pro potřeby bakalářské práce.

DOTAZNÍK

Při vyplňování dotazníku vyber vždy pouze jednu odpověď a tu zakroužkuj. Dotazník prosím, nepodepisuj.

DD = dětský domov

1. Jsi

- Dívka
- Chlapec

2. Kolik je ti let?

- 8 - 11
- 12 - 15
- 16 a více

3. Vládne dle tvého názoru ve vašem DD dobrá atmosféra?

- Ano
- Ne
- Jak kdy

4. Máš mezi dětmi v DD dobré kamarády?

- Ano
- Ne

5. Zabírá dle tvého názoru příprava na vyučování v režimu dne příliš mnoho času?

- Ano
- Ne
- Jak kdy

6. Věnují se ti vychovatelé při přípravě do školy dostatečně?

- Ano
- Někteří
- Ne

7. Podobá se režim dne v DD režimu v běžné rodině?

- Ano
- Spíše ano
- Ne
- Spíše ne

8. Jsi s režimem ve vašem DD spokojený/á?

- Ano
- V něčem ano, v něčem ne
- Ne

9. Co ti na režimu dne v DD nejvíce vadí?

- Stereotyp
- Dodržování některých pravidel
- Nevadí mi nic

10. Máš dle svého názoru v DD dostatek volného času?

- Ano
- Ne
- Jak kdy

11. Jsi spokojený/á s jídlem, které vám vaří kuchařky v DD?

- Ano, jsem úplně spokojený/á
- Většinou jsem spokojený/á
- Většinou nejsem spokojený/á
- Ne, vůbec nejsem spokojený/á

12. Vyhovuje ti materiální vybavení vašeho DD?

- Ano, jsem s vybavením spokojený/á
- Celkem ano, ale něco bych vylepšil/a
- Ne, nejsem s vybavením spokojený/á

13. Jaké vztahy máš k dospělým osobám ve vašem DD?

- Výborné
- Spíše dobré
- Ne moc dobré
- Špatné

14. Mají vychovatelé pochopení pro tvoje problémy?

- Ano
- Ne
- Pouze někteří

15. Máš obavu sdělit vychovateli svůj názor?

- Ano
- Ne
- Pouze některému

16. Přej/a by sis mít jiného kmenového vychovatele, než máš nyní?

- Ano
- Ne
- Je mi to jedno, všechny vychovatele mám stejně rád/a

17. Máš ke svému kmenovému vychovateli bližší vztah než k ostatním vychovatelům?

- Ano
- Ne
- Některé mám rád/a stejně nebo i více než svého kmenového vychovatele

18. Svěřuješ se kmenovému vychovateli více než ostatním vychovatelům?

- Ano
- Ne
- Raději se svěřuji vychovateli, který není můj kmenový

19. Jak vnímáš vztahy mezi vychovateli ve vašem DD?

- Jsou spíše pozitivní
- Jsou spíše negativní
- Jsou různé (pozitivní i negativní)

20. Jaký je tvůj názor na celkové klima vašeho DD?

- Je pozitivní
- Je průměrné
- Je negativní

21. Myslíš, že DD, v němž žiješ, přispívá dostatečně k celkovému rozvoji tvé osobnosti?

- Ano
- Jen v některých oblastech
- Ne

22. Co podle tebe v zařízení DD nejvíce přispívá k rozvoji tvé osobnosti?

- Kladné mezilidské vztahy, celkové zázemí
- Povinnost dodržovat nastavený řád
- Pravidelná kontrola ze strany vychovatelů

23. Co má podle tebe největší vliv na celkové klima DD?

- Mezilidské vztahy
- Materiální vybavení
- Nastavený režim dne

24. Kdybys mohl/a cokoliv ve vašem DD změnit, co by to bylo?

- Celkový režim zařízení (osobní volno, příprava do školy, strava, atd.)
- Vztahy mezi dětmi
- Materiální vybavení (nábytek, výzdobu atd.)
- Některé vychovatele

25. Cítíš se v DD bezpečně?

- Ano
- Ne

Děkuji za vyplnění dotazníku!

Jana Fibichrová