

**Pražská vysoká škola psychosociálních studií**



**Obraz Já (sebepojetí) ve skupinové dynamice vrstevníků  
(model skupiny dětí v diagnostickém ústavu)**

Bc. Tomáš Slezák

vedoucí práce: Doc. PhDr. Jan Srnec, CSc.

Praha 2009

**Prague college of psychosocial studies**



**Self-image (Self-concept) in peer group dynamics  
(model of a childrens group in a diagnostic institute)**

Bc. Tomáš Slezák

The Diploma Thesis Work Supervisor: Doc. PhDr. Jan Srnec, CSc.

Praha 2009

**Anotace:** Hlavním tématem této diplomové práce je ústavní výchova v ČR a její vliv na svěřené děti. Autor se opírá především o zkušenosti z dvouleté praxe odborného vychovatele v diagnostickém ústavu. Popisuje hlavní aspekty sebepojetí a socializace lidského jedince. Dále popisuje strukturu ústavní výchovy a některá rizika, která mohou mít nežádoucí vliv na psychický vývoj svěřenců a jejich budoucí začleňování do společnosti. Autor zmiňuje ne zcela využitě možnosti přístupů zaměřených na rozvoj sebepojetí a některých sociálních kompetencí dítěte v průběhu pobytu v diagnostickém ústavu. Dále se snaží o zmapování možností a omezení, která se týkají snahy o více formalizovaný přístup ke sledování a vyhodnocování změn v psychosociálních charakteristikách dětí v době jejich pobytu v diagnostickém ústavu. Používá k tomu metodu interpersonální diagnózy ICL.

**Klíčová slova:** děti, diagnostický ústav, interpersonální diagnóza, nařízení ústavní výchovy, preliminární studie, rodina, sebepojetí, socializace, ústavní výchova

**Abstract:** The main topic of this dissertation is institutional care in Czech republic and its influence on children. The author draws from two years of professional experience in the occupation of an educator in a diagnostic institute. He describes the main aspects of Self-concept and socialisation of an individual. He further describes the structure of institutional care and some of the risks, which can negatively affect the psychological development of those children and their integration into society in the future. The author mentions the potentialities of the approaches focused on the development of childrens Self-concept and some of the social skills of the children. Those potentialities are not fully used during the childrens placement in the diagnostic institute. Than he tries to explore the possibilities and limitations of a more formalised approach to the observation and evaluation of the changes in psychosocial characteristics of the children during their placement in the diagnostic institute. For this he uses the method of interpersonal diagnosis ICL.

**Key words:** children, diagnostic institute, interpersonal diagnosis, regulation of institutional education, preliminar study, family, Self-concept, socialization, institutional care

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem tuto písemnou práci k magisterské zkoušce vypracoval samostatně a cituji v ní veškeré prameny, které jsem použil.

V Praze dne

.....

## **Poděkování**

Děkuji docentu PhDr. Janu Srncovi, CSc. za vedení mé magisterské práce a za konzultace. Velký vděk bych také rád projevil Bc. Danielu Doležalovi za trpělivost, kterou věnoval korektuře mé práce. Poděkování patří i mým kolegům a kolegyním z Diagnostického ústavu Dobřichovice za rady a podporu při realizaci preliminární studie. Závěrem bych rád poděkoval všem svým blízkým za jejich podporu při psaní této práce.

## **OBSAH**

Předmluva	8
ÚVOD	10
1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA	12
1.1 Sebepojetí	12
1.1.1 Definice sebepojetí	13
1.1.2 Počátky vědeckého zkoumání sebepojetí	15
1.1.3 Současný pohled na sebepojetí	16
1.1.3.1 Hlavní znaky	16
1.1.3.2 Významné sklony v sebeuposuzování a oblast motivace	17
1.1.4 Vývoj identity a sebepojetí v dětství a dospívání	18
1.1.5 Metody zjišťování a zkoumání sebepojetí	20
1.1.6 Pohled na sebepojetí z náboženské a ideologické perspektivy	22
1.1.7 Možnosti odborného působení na sebepojetí	23
1.2 Jedinec v procesu socializace	23
1.2.1 Skupina jako předpoklad socializace jedince	24
1.2.2 Hlavní socializační faktory	27
1.2.2.1 Rodina, prvotní činitel socializace	27
1.2.2.1.1 Funkce rodiny ve vztahu k dítěti	28
1.2.2.1.2 Rozvoj psychických a socializačních procesů dítěte	29
1.2.2.2 Škola, institucionalizované prostředí socializace	30
1.2.2.2.1 Učitel, klíčový prostředník mezi školou a žákem	31
1.2.2.3 Vrstevnická skupina a její role v socializačním procesu	32
1.2.3 Rizika selhání socializačních činitelů	33
1.2.3.1 Rizikové faktory v rodině	33
1.2.3.2 Rizikové faktory ve škole	34
1.2.3.2 Rizikové faktory ve vrstevnické skupině	35
2 OBLAST PRAKTICKÉ APLIKACE	36
2.1 Systém ústavní výchovy dětí v ČR	36
2.1.1 Základní informace o systému ústavní výchovy dětí	36
2.1.2 Důvody vedoucí k umístění dětí	38
2.1.3 Rizika ústavní výchovy dětí	40
2.1.4 Alternativy k ústavní výchově	43
2.1.4.1 Význam náhradní rodinné péče pro dítě	44

2.2 Diagnostické ústavy v systému ústavní výchovy dětí v ČR	45
2.2.1 Úkoly diagnostického ústavu	46
2.2.2 Přijímání, propouštění a přemísťování dětí	47
2.3 Diagnostický ústav Dobřichovice	48
2.3.1 Podřízené subjekty a spolupracující instituce	49
2.3.2 Historie diagnostického ústavu v Dobřichovicích	50
2.3.3 Personální složení	51
2.3.4 Pobyt dítěte v zařízení	52
2.3.4.1 Materiální zabezpečení dětí	53
2.3.4.2 Systém týdenního hodnocení	53
2.3.4.3 Styk s rodiči, příbuznými a blízkými	55
2.3.4.4 Denní program, trávení volného času	55
2.3.5 Kompetence odborného vychovatele	58
2.3.6 Prostor pro práci se sebepojetím dětí	58
2.3.7 Osobní zkušenost vychovatele se zařízením	59
3 EMPIRICKÁ SONDA	62
3.1 Cíle empirické sondy	64
3.2 Údaje o zkoumané skupině	64
3.3 Kazuistiky	65
3.3.1 Jakub	66
3.3.2 David	67
3.3.3 Dominik	67
3.3.4 Láďa	68
3.4 Použitá metoda	69
3.5 Průběh sběru dat	72
3.6 Způsob zpracování a interpretace dat	74
3.6.1 Jakub	75
3.6.2 David	77
3.6.3 Dominik	79
3.6.4 Láďa	80
3.7 Diskuse a závěry	82
4 ZÁVĚR	84
SEZNAM POUŽITÝCH PRAMENŮ A LITERATURY	86
SEZNAM PŘÍLOH	90

## Předmluva

Mé vysokoškolské studium sociální práce na PVŠPS bylo ovlivněno koncepcí této školy, která stojí na třech pilířích. Prvním jsou potřebné teoretické znalosti, druhým je sebepoznání skrze sebezkušenostní výcvik a třetím je odborná praxe. Práce v diagnostickém ústavu, kde od října 2007 pracuji na plný úvazek na pozici odborného vychovatele, mě přivedla k volbě tématu této diplomové práce. Týká se dětí a mládeže, jejichž začleňování do společnosti probíhá v prostředí ústavní výchovy. Jedná se o děti sociálně zanedbané či opuštěné, o které se rodiče nemohou nebo nechtějí starat. Dále se jedná o děti, které jsou ohrožené sociálně patologickými jevy jako jsou různé formy násilí a nesnášenlivosti, některé druhy závislostí, patologická společenství apod. Aby bylo možné tyto děti zařadit do odpovídajícího typu zařízení, jsou k nám umístěné především za účelem komplexní diagnostiky. Stráví zde zpravidla dva měsíce, zvyknou si v novém prostředí, vytvoří si řadu vazeb k vrstevníkům a především k autoritám, ale jejich začleňování do zdejšího společenství je ukončeno přemístěním do navazujícího zařízení.

Ústavní výchova sice může být lepším prostředím pro výchovu dítěte, než rodina, ze které bylo dítě odňato, zdaleka však není prostředím ideálním. Především po stránce vztahové a citové tato kolektivní výchova těžko naplní ty důležité potřeby, které předurčují, do jaké míry se dítěti později podaří realizovat své lidské možnosti. Často jsem si v průběhu působení v týmu vychovatelů kladl otázku, jak dvouměsíční epizoda v diagnostickém ústavu ovlivní zbytek pobytu dítěte v prostředí ústavní výchovy. Výchovné a terapeutické úkoly, které by také mohl a snad i měl náš ústav plnit vedle úkolů diagnostických, jsem vnímal jako více či méně v pozadí. Z hlediska uspořádání ústavu a doby, po kterou jsou zde děti umístěné, asi není účelné uvažovat o nějakých formách déledobé psychoterapie. Pro ni by se v zařízení těžko hledaly kompetentní osoby a pro ni by ani většina dětí zřejmě neměla předpoklady. Jistý dosud nedostatečně využitý prostor však vidím v možnostech rozvoje některých kompetencí dítěte a v napomáhání zdravému rozvoji jeho osobnosti, čili v podporování postupné individualizace dítěte při neustálém zřeteli k jeho úspěšnému začleňování do společnosti. Dosavadní vychovatelská zkušenost mě dále přivedla k následujícímu zúžení a konkretizaci tématu. Vycházím z toho, že v kolektivu různou měrou narušených dětí existují ztížené podmínky pro samovolný a přirozený vývoj některých pro život důležitých komponent osobnosti, jako jsou přiměřené sebehodnocení, zdravé sebevědomí a sebedůvěra, odpovídající sebeobraz a dostatečné sebpřijetí. Z toho důvodu shledávám odborně vedenou práci cíleně



zaměřenou na zdravé sebepojetí jako zásadní a prospěšnou pro další život dospívajícího dítěte, které je dočasně umístěno ve výchovném zařízení. A protože mě toto téma zaujalo i po stránce teoretické, zvolil jsem ho i jako téma pro svůj diplomní úkol.

## ÚVOD

Když jsem začal v říjnu 2007 vykonávat profesi odborného vychovatele v diagnostickém ústavu, málokdo z okruhu mých blízkých či spolužáků měl alespoň přibližnou představu o jakou instituci jde. Některým se po vyslovení těchto slov vybavilo slovo polepšovna nebo pašák s obecnou představou jakési nápravy. Domnívám se, že většina lidí zná rozdíl mezi adopcí a pěstounskou péčí, stejně tak má většina lidí určitou představu o dětském domově, ale tím všeobecné povědomí o této problematice u většiny lidí končí. Dá se to pochopit. Asi každý z nás, i když to třeba ani sami sobě nikdy nevyslovil, vnitřně tuší, že vyrůstat mimo rodinu v prostředí v určitém smyslu cizím, je jistě frustrující a málokdo by se sám od sebe více zajímal o omezení, těžkosti a utrpení, které výchova mimo rodinu zákonitě přináší. Musím přiznat, že i přes téměř dvouletou praxi jsem teprve až v průběhu vytváření této práce začal zjišťovat hloubku toho, jaké nevýhody a úskalí s sebou vedle žádoucích pozitivních vlivů může nést a často také nese výchova dítěte v kolektivním zařízení. Řada autorů popisuje čím může ústavní výchova ovlivnit dítě do dalšího života ve společnosti a čím ho naopak, bohužel, nikdy neovlivní. Rodinu dítěti plně nahradit nemůže, o to více je třeba pro zdravý vývoj osobnosti dítěte a jeho sociální začleňování využít ty zdroje, které jsou k dispozici. V náplni diagnostického ústavu vidím nevyužitý prostor v možnostech rozvoje některých kompetencí dítěte a v cílené práci na různých komponentách sebepojetí, jako je sebehodnocení, sebevědomí, sebedůvěra, sebepřijetí aj. Proto jsem téma sebepojetí v tomto kontextu zvolil jako téma této diplomové práce.

Tato diplomová práce se tedy zabývá ústavní výchovou v ČR a jejím vlivem na svěřené děti a jejich sebepojetí. Jedním z jejích cílů je *zmapování možností a omezení, která se týkají snahy o více formalizovaný přístup ke sledování a vyhodnocování změn v psychosociálních charakteristikách dětí v době jejich pobytu v diagnostickém ústavu*. Tento cíl je sledován v empirické části. Teoretická část této práce je věnována oblasti sebepojetí, vztahu člověka k sobě samému, který zásadním způsobem ovlivňuje možnosti, jak se jedinec může vztahovat ke světu a uspět v něm. Začleňování člověka do společnosti je dalším tématem, které rozvíjím v první části. Popisuji procesy, které se v socializaci uplatňují a její hlavní činitele, vedle toho i rizika, která mohou způsobit její selhávání. Ve druhé části popisuji systém ústavní výchovy, rozebírám problematiku umístění dětí, možnosti a rizika ústavní výchovy a její alternativy. Dále popisuji diagnostický ústav a jeho funkce. Na příkladu Diagnostického ústavu Dobříčovice ilustruji především

možnosti pobytu dítěte v této instituci. Definuji kompetence odborného vychovatele, dělím se o svou zkušenost a snažím se o objektivní zhodnocení práce s umístěnými dětmi. *Zmínění ne zcela využitých možností, které nabízejí přístupy zaměřené na rozvoj sebepojetí a některých sociálních kompetencí dítěte v průběhu pobytu,* je dalším z cílů této práce. Jsem si vědom, že některá uvedená témata jsem pro jejich složitost a obsáhlost nemohl rozvinout v plné šíři. Třetí část se týká empirické sondy, kterou jsem realizoval v rámci Diagnostického ústavu Dobřichovice. Zmiňuji v ní limitující podmínky, které zásadní měrou omezují možnosti provedení standardního empirického výzkumu a díky kterým z těchto standardů ustupuji k provedení pouze preliminární studie. Dále vytyčuji cíle, které se pokusím v této studii splnit. Poté podávám základní informace o respondentech, definuji oblasti zkoumání a popisuji použitou metodu. V dalších částech se zabývám sběrem dat, způsobem zpracování a jejich interpretací. Empirická sonda končí částí, ve které hodnotím použitelnost zvolené metody zkoumání a uvažuji nad možnostmi uplatnění vhodné metody zaměřené na zkoumání sebepojetí. V závěru stručně shrnuji obsah jednotlivých částí této práce a její možný přínos.

# 1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

První část této práce se zabývá jedincem z pohledu sebepojetí. Autor uvádí některé definice sebepojetí, stručně popisuje počátky jeho vědeckého zkoumání a současné pohledy na tento aspekt osobnosti. Popisuje jeho vývoj, metody jeho zkoumání a nahlíží na sebepojetí i z náboženské a ideologické perspektivy. Zmiňuje i možnosti odborného působení na sebepojetí. V první části této práce se autor zabývá i začleňováním jedince do společnosti. Popisuje některé oblasti týkající se skupiny a hlavní faktory, které se podílejí na socializaci, kterými je rodina, škola a vrstevnická skupina. Rozebírá i rizika selhání socializačních činitelů v procesu začleňování jedince do společnosti.

## 1.1 Sebepečetí

Zájem o vztah člověka k sobě samému je uložen v samotných v kořenech západní vzdělanosti. Již filosofové 17. století (Descart, Hume, Locke) se ve svých filosofických pracích zabývají vztahem „já“ a vědomí (Hayesová, 2003). S rozvojem společenských věd, zejména psychologie a sociologie, přístupy k osobnosti, fenoménu Jáství a zájem o jejich zkoumání, procházely množstvím proměn.

*„Nedávné roky byly svědky oživení zájmu o fenomén vztahu k sobě. Jáské procesy začaly pronikat do rozličných oblastí psychologie, neboť většina vnějších vlivů působí na lidské fungování spíše prostřednictvím Jáských procesů než přímo. Jáský systém tak leží v samotném srdci kauzálních procesů“* (Bandura 1999, cit. dle Blatný a Plháková, 2003, s. 88).

V rámci výzkumů osobnosti byla vytvářena řada různých konstruktů sebepojetí, které měly v různých oblastech různou míru praktické aplikovatelnosti. Wylieová (cit. dle Blatný a Plháková, 2003) preferuje uznávání vědecké relevance takových konstruktů, které jsou součástí teoretických koncepcí, jež umožňují jasnou artikulaci předpokladů pro empirický výzkum, jsou testovatelné a přispívají k rozvoji metodologie v oblasti měření i výzkumného designu. O tento přístup se snažila řada psychologických směrů, jejichž cílem bylo vytvoření teorií a modelů osobnosti, které by vysvětlovaly její stabilitu a variabilitu v čase i v situacích a byly by schopny poskytovat užitečná řešení sociálních a osobních problémů. Důležitou součástí některých těchto teorií je pojem sebepojetí. V následující části věnuji prostor některým významným teoriím, které se sebepojetí týkají.

### 1.1.1 Definice sebepojetí

Proti univerzální, komplexní a obecně platné definici pojmu sebepojetí stojí dvě skutečnosti, které takovouto definici znesnadňují. Jedna se týká terminologického problému a druhá odlišností v přístupech, které se sebepojetím zabývají. V odborné literatuře věnované této problematice se můžeme setkat s termíny jako sebeobraz, sebehodnocení, sebevědomí, sebeuvědomění, vědomí Já, identita, self-schéma aj. Ty vychází z mnohdy nejednotného překladu termínů z angličtiny (Self-image, Self-esteem, Self-awareness, Self-consciousness, Self-identity, Self-concept aj.). Nejednotnost překladů z části souvisí s omezením českého jazyka, který disponuje jediným slovem „já“ pro pojmenování těch oblastí, pro které má anglický jazyk slova „I“ a „me“. Slovo „I“ označuje „Já“ jako subjekt duševní činnosti, „me“ označuje „Já“ jako objekt. Z různých vědeckých pojetí můžeme zmínit například přístup humanistické psychologie, kognitivní psychologie, vývojové psychologie, psychopatologie, sociální psychologie, sociálně-kognitivní psychologie, psychoanalýzy a další, z nichž každý poznává sebepojetí v určitých jeho aspektech či rovinách. Obecné definice výkladových slovníků jsou obvykle dílčí a spíše stručné:

*„self-concept – pojetí člověka o sobě samém v celkových rysech v nekompletnější možné míře. Porovnejte se sebeúctou, kde je kladen důraz na hodnotící stránku“* Reber (1995, s. 701, překlad autora);

*„sebeпоjetí (self-concept) - představa o sobě, to jak jedinec vidí sám sebe; zdůrazněna poznávací složka, na rozdíl od sebeúcty má hodnotící a popisnou dimenzi, zahrnuje i kognitivní mapy; označováno též jako „integrující gyroskop osobnosti“; jeho součástí je sebedůvěra“* Hartl a Hartlová (2000, s. 524).

Rogers potom definuje sebepojetí následujícím způsobem: *„sebeпоjetí se skládá ze všech myšlenek, vjemů a hodnot, které charakterizují „já“; zahrnuje vědomí „co jsem“ a „co dokážu“. Toto vnímané self (Rogers tyto dva pojmy zaměňuje) pak ovlivňuje, jak člověk vnímá svět i své chování“* (1977, cit. dle Atkinson 2003, s. 469).

Markus (1977, cit. dle Atkinson 2003, s. 475) hovoří pouze o Self-schématu, které se skládá *„z kognitivních generalizací vyvozených o sobě z minulých zkušeností, přičemž tyto generalizace organizují a řídí zpracovávání informací o sobě.“*

Vymětal (1996, s. 43) říká, že „*sebeпоjetí je hypotetickým konstruktem a vymezujeme je především jako relativně stálý a ucelený, současně však měnící se vztah lidského jedince k sobě samému i k subjektivně důležitým skutečnostem jeho života.*“

Macek (1997) v části o sebesystému jako o termínu užitečném pro pojednání o Jáské zkušenosti hovoří o nutnosti konfrontace tohoto termínu s dalšími příbuznými konstrukty. Sebeпоjetí coby nejčastěji používaný konstrukt používá s důrazem na kognitivní obsah a strukturu vědomé sebereflexe.

Myers (1996) nabízí komplexnější přístup k definici definováním částí sebeпоjetí: jsou to naše Self-schéματα, mentální modely, které řídí proces zpracovávání informací vztahujících se k naší osobě, naše „possible selves“ (možná Já), o kterých sníme nebo jichž se obáváme a naše „Self-esteem“ (sebeúcta), která ovlivňuje, jak sami hodnotíme své vlastnosti a schopnosti (překlad autora).

Obecně sdílená definice sebeпоjetí zní: „*souhrn představ a hodnotících soudů, které člověk o sobě chová*“ Blatný a Plháková (2003, s. 92). Autoři dále sebeпоjetí charakterizují podobně jako postoj třemi aspekty: kognitivním, týkajícím se obsahu sebeпоjetí a jeho struktury, afektivním, týkajícím se emocionálního vztahu k sobě, tzn. sebehodnocení, a konativním, vyjadřujícím skutečnost, že sebeпоjetí má motivační funkce a uplatňuje se v seberegulaci chování.

Autor této práce se pro její výstižnost a srozumitelnost přiklání k následující definici: „*Sebeпоjetí je základem jáství člověka, je souhrnem názorů na sebe sama, na své místo ve světě, a v tomto smyslu je souhrnem pocitů, jimiž prožíváme spokojenost nebo nespokojenost se sebou, větší nebo menší sebedůvěru, sebeúctu a vliv na druhé. Sebeпоjetí je také uvědomováním si svých osobnostních charakteristik, často zkrásleně nebo stylizovaně se záměrem vyvolat o sobě v druhých určitý dojem. Do struktury sebeпоjetí patří i úroveň sebemonitorování a sebeпреzentace a místo ovládnutí. Ze sebeпоjetí vyrůstá charakter člověka*“ Smékal (2002, s. 368).

### 1.1.2 Počátky vědeckého zkoumání sebepojetí

Za zakladatele psychologie Já je považován W. James. Ten jako první artikuloval rozlišení aspektu Já na teoretické úrovni jako poznávajícího subjektu duševní činnosti (self-as-knower) a Já jako poznávaného objektu duševní činnosti (self-as-known). Pojmově je označil jako „I“ („I-self“) a Me („Me-self). Teoretická koncepce „Me-self“ mu umožňovala vymezení oblasti sebepojetí jako přístupné empirickému výzkumu a zároveň přesnější definici vědomí jako psychologické kategorie. Sebepečetí definoval jako sumu všeho, co může člověk nazvat svým vlastním a rozdělil je na materiální, sociální a duchovní Já. Postihl i roli aspirace a předpokládal i hierarchické uspořádání jednotlivých složek z hlediska osobního významu.

Konsensus panuje i ohledně dalších významných zakladatelů psychologie Já. Koncept Já jako sociálního konstruktů k výzkumu sebepojetí přispěli symboličtí interakcionalisté G. H. Mead a C. D. Cooley (Blatný, Plháková 2003). Já podle nich vzniká v průběhu symbolických, zejména jazykových interakcí.

Cooley přichází s termínem „zrcadlové Já“, podle kterého významné osoby v našem životě prostřednictvím zrcadla sociálních interakcí svými názory o nás formují naši vlastní představu o nás („Self-idea“), která tyto názory internalizuje. Tato stálá psychická struktura má tři složky: představu o tom, jak nás vnímají druzí, představu o hodnocení touto osobou a druh citu k sobě („Self-feeling“). Mead ještě více zvýšil důraz na sociální interakce prostřednictvím jazyka zavedením pojmu „zobecněného druhého“ („generalized other“). Lidé podle něj spíše než od konkrétních osob přejímají postoje k sobě od generalizované skupiny významných osob, které na ně nějak shodně pohlíží (Kot'a, 2004). Položil také základ v současnosti používaným pojmům jako osobní standardy a ideální a požadované Já, když se zabýval zdroji těchto postojů v dětství ve formulaci dvou vývojových fází, „hraní si“ (play) a „hra“ (game). První spočívá v imitaci rolí dospělých, ve vyšší fázi si dítě osvojuje pravidla sociálního kontaktu a vzniká u něj vědomí existence rozmanitých rolí ostatních účastníků hry (Blatný a Plháková, 2003). Přínosy těchto zakladatelů jsou pevnou součástí poznatkové soustavy psychologie sebepojetí a jejich závěry byly rozvíjeny v kontextu postupného rozrůstání empirických zjištění (Macek, 1997; Smékal, 2002).

Svůj přínos měl také Freudův koncept Ega (Říčan, 1973) a koncept nevědomí ve vztahu k Já. Velký přínos k problematice vývoje sebepojetí a důležitosti interpretace sebe sama je připisován Anně Freudové (Blacková a Mitchell, 1999; Langmeier a Krejčířová,

1998; Vágnerová, 2000). Humanistický přístup Carla Rogerse pokládá sebepojetí za výsledek internalizace podmínek hodnoty, formujících se na základě interakcí s druhými lidmi a zdůrazňuje lidskou potřebu pozitivního sebezpůsobení, pro kterou je důležité naplnění potřeby pozitivní zpětné vazby od druhých. V tomto konceptu pracoval Rogers s „reálným Já“, vyjadřujícím aktuální vnímání sebe sama a sebehodnocení. Zabýval se také „ideálním Já“, jež vyjadřuje představu o tom, jaký by člověk chtěl být a je tak významnou součástí sebepojetí. Příliš velkou diskrepanci mezi těmito dvěma složkami viděl jako patologickou (Santrock, 1987, překlad autora; Hayesová, 2003; Drapela, 2003; Vymětal, 1996, 2003).

### **1.1.3 Současný pohled na sebepojetí**

Pohledy na sebepojetí, jak jsem již uvedl, procházely od založení tohoto pojmu množstvím změn. V 60. letech minulého století bylo sebepojetí považováno za globální, celistvou představu sebe sama, konzistentní v čase a situacích. V současnosti pohlížíme na sebepojetí z hlediska multifacetovosti, hierarchicky uspořádané struktury dynamiky fungování a provázanosti procesuální a strukturální stránky Já. Existence výše uvedených globálních a velmi obecných vztahů k sobě tím není vyloučena, jde spíše o přesunutí důrazu na některé jiné aspekty sebepojetí (Blatný a Plháková, 2003).

#### **1.1.3.1 Hlavní znaky**

Multifacetovost klade důraz na skutečnost, že řada dílčích mentálních reprezentací Já (percepce, schémata, prototypy) tvoří určitý systém a liší se v řadě aspektů jako je centralita, pozitivita či negativita, časová lokalizace a možnost uskutečnění. Hierarchické uspořádání akcentuje organizaci generalizovaných poznatků o vlastní osobě odvozených z dílčích zkušeností v konkrétních situacích, organizace probíhá od konkrétních, specifických prvků po obecné kategorie. Dynamické fungování vyjadřuje myšlenku, že některé z reprezentací Já plní v určitých situacích funkci centrální řídicí struktury sebepojetí. Provázanost procesuální a strukturální stránky Já vystihuje skutečnost vzájemného zpětného ovlivňování mezi obsahy sebepojetí ve formě standardů, aspirací a norem a procesem řízení vlastního chování, což má za následek korekci, přeformulování a tvorbu nových obsahů sebepojetí (Markus a Wurf, cit. dle Blatný a Plháková, 2003).



### 1.1.3.2 Významné sklony v sebeposuzování a oblast motivace

V následující části čerpám z díla autorů Blatného a Plhákové (2003). Svým vztahem k výchově, pedagogice a sociálním patologiím jsou pro tuto práci dalšími významnými body empirická zjištění týkající se sklonů v sebeposuzování. Prvním je egocentrika, která se projevuje lepší vybavitelností člověkem aktivně produkovaných materiálů, než pasivně osvojených, lepší vybavitelností materiálu, který se k člověku nějak vztahuje a lepší vybavitelností materiálu spojeného s trvajícím úkolem než s úkolem ukončeným. Dále se projevuje tendencí vkládat sám sebe do vnímaných příčinných souvislostí jako subjekt či objekt. Druhým sklonem v sebeposuzování je benefiktance, spočívá ve vidění sebe jako kompetentního a efektivního činitele. Posledním je kognitivní konzervatismus, který je vymezen jako dispozice k ochraně vytvořených obsahů obrazu Já. (Greenwald a Pratkanis, 1984).

Na úrovni motivace jsou podstatnými prvky tzv. Já-motivy. Patří sem tendence k udržování stálého, konzistentního pohledu na vlastní Já, která má v sebepoznání za následek selektivní vyhledávání informací potvrzujících vlastní sebepojetí, tato tendence byla označena jako sebepotvrzení (Swann, 1990). Dalším Já-motivem je motiv sebeposílení, který vychází z lidské touhy po pozitivní zpětné vazbě a *„spočívá ve vyhledávání informací podporujících či udržujících vlastní sebeúctu a přesvědčení o vlastních sociálních, výkonových a morálních kompetencích. Lidé si například vybavují úspěch lépe než selhání, mají sklon připisovat si úspěch spíše než selhání a mají sklon vidět dobré na sobě než na druhých“* (Pervin, 1996, cit. dle Blatný a Plháková, 2003, s. 103).

Pro strategie, kdy si člověk sám klade překážky, aby případný neúspěch v dosažení cíle mohl vysvětlit pro sebe přijatelným způsobem, používá Tice (1991) označení sebehandicapující motivy. Jako „kognitivně-afektivní křížovou palbu“ (překlad autora) označuje Swan (1987) situaci, kdy potřeba sebepotvrzení je u lidí s globálně negativním sebehodnocením v rozporu s potřebou sebeposílení. Lidé s globálně negativním sebepojetím podle něj vyhledávají pozitivní zpětnou vazbu v oblastech, které považují za své silné stránky, jinak převládá jejich potřeba sebepotvrzení.

### 1.1.4 Vývoj identity a sebepojetí v dětství a dospívání

Jelikož se téma této práce týká dětí umístěných v dětských diagnostických ústavech, je nutné věnovat určitý prostor i vývoji lidské identity a sebepojetí. Obě tyto psychické oblasti prochází četnými změnami v průběhu celého lidského života, ale pro účely této práce postačí pojednání o jejich vývoji v kojeneckém, batolecím, předškolním a školním věku, v období pubescence a adolescence.

Většina autorů zabývajících se sebepojetím se shoduje v názoru, že sebepojetí se vyvíjí na základě zkušenosti se sebou samým. Dítě tyto zkušenosti zpracovává podle aktuální úrovně emoční zralosti a kognitivních kompetencí. Kdy přesně začíná rozvoj samostatné identity a sebepojetí nelze přesně určit, k základnímu uvědomění své vlastní bytosti u dítěte dochází mezi 3. a 6. měsícem věku, které se postupně rozvíjí a kolem 1 roku si dítě uvědomuje své tělo a jeho aktivity. K tělesnému stavu, tělesným aktivitám a kompetencím je v kojeneckém období vázáno sebepojetí značnou měrou, dítě však začíná vnímat i své citové prožitky jako svou součást, začíná chápat trvalost a kontinuitu své existence a již u něho dochází k potvrzování vlastní hodnoty prostřednictvím reakcí druhých lidí, převážně matky.

Ve stádiu batolete je předchozí stádium rozvíjeno, dítě si začíná uvědomovat vlastní proměnlivost, dochází u něj k decentralizaci poznávání, uvědomění si, že je jedním z objektů vnějšího světa. Rozvíjí se u něj vztah k osobnímu vlastnictví (používá zájmena „můj“, „tvůj“) a vnímání schopnosti nezávislé aktivity a samostatného jednání (období prvního vzdoru). Potvrzením hodnoty svých kompetencí a součástí sebepojetí se stává i výkon, rozvíjí se schopnost sebeovládání a součástí sebepojetí batolete se stávají i sociální role, které zaujímá.

V předškolním věku pokračuje rozvoj poznávacích schopností. Sebepečení je dále závislé na názoru rodičů, od kterých nekriticky přebírá názory na sebe sama, charakteristickým rysem je egocentrismus a magické uvažování. Součástí sebepojetí se stává osobní teritorium (lidé, věci, prostředí), dítě prostřednictvím učení podmiňováním a nápodobou (identifikací) více chápe sociální role a rozdíly mezi pohlavími. Ve 4 letech už ví, že jeho pohlavní identita je stálým neměnným znakem.

Ve školním věku se zvyšuje vliv výkonu na sebepojetí dítěte, dochází k většímu rozvoji sebehodnocení. Rozvíjí se vědomí stability vlastní identity a vědomí originality vlastní identity a identity ostatních lidí. Dítě se již dovede posuzovat z více hledisek. Rodina a nejbližší lidé mají stále velký vliv na sebepojetí dítěte, které zatím nekriticky přijímá

názory druhých, postupně však dochází k nárůstu vlivu vrstevnické skupiny a identifikace s ní je jedním z mezníků socializace. Potřeba pozitivního ohodnocení vlastní osoby vede k postupnému vytváření ideálního sebepojetí, o které je dobré usilovat (Vágnerová, 1997, 2000; Langmeier a Krejčířová, 1998).

Do období dospívání řadí většina autorů období pubescence (dále dělené na fázi prepuberty a fázi vlastní puberty) a období adolescence. Jedná se o období přelomové v mnoha oblastech. Změny v tělesné sféře související s nástupem hormonálních změn a změny související s rozvojem oblasti kognitivních procesů mají za následek výrazné změny i v oblasti sebepojetí (Langmeier a Krejčířová, 1998). Pubescent se více zabývá sám sebou, objevuje se introspekce, ve zvýšené míře se srovnává s jinými a odmítá původní vzory. Místo toho hledá jiné vzory, které jsou pro něho atraktivnější. Dochází ke změnám charakterizování sebe sama, které se děje převážně v dimenzích sociálních a psychologických kategorií, mění se vnímání vlastní tělesnosti a se zvýšeným důrazem na identifikaci se skupinou dochází k rozvoji skupinové identity. Důležité je hledání ideálu, který nebývá realistický a v průběhu pokusů o přiblížování k němu dochází k mnohým korekcím směrem k reálně dostupné variantě. Součástí vývoje je i volba budoucí profesní role, více se rozvíjí i téma genderové a sexuální identity.

S postupným nástupem adolescence narůstá význam partnerských vztahů, roste potřeba intimity, postupně slábne vliv skupinové identity a dochází k diferenciaci genderových rolí. Dívky své sebepojetí definují více skrze vztahy k lidem a skrze zodpovědnost a schopnost o druhé pečovat, méně se definují skrze vlastnosti a jsou více kooperativní, chlapci ve svém sebepojetí akcentují kompetence, své výkony a dosažené sociální pozice a jsou více soupeřiví a dominantní. Období adolescence je specifické i rozvojem existenciálních potřeb, potřebami intenzivních prožitků, absolutních řešení a neodkladností uspokojení, což ve spojení s tendencí k odmítání zodpovědnosti může vést k vyhledávání extrémních zážitků v zájmové, mezilidské i existenciální oblasti. Může docházet i k vymezení sebe sama skrze tzv. negativní identitu, kdy mladý člověk odmítá role a normy preferované rodinou a společností a snaží se vymezit přesně naopak. Základem takového vymezení bývá pocit nedostačujících kompetencí, nesoulad mezi možnostmi a požadavky, nevyhovující rodinné zázemí, nízké sebehodnocení a potřeba dosáhnout alespoň nějaké identity a ocenění i za cenu negativních dopadů (Vágnerová, 2000). Šafářová (2002) volbu negativní identity nestaví proti neúspěchu v plnění společností oceňovaných norem, ale vidí ji spíše v kontextu hledání identity. Pokud se nedaří úspěšně nalézat odpovědi na otázky „kdo jsem“, „kam směřuji“, „jaký jsem“, „čemu

věřím“, může nabízet větší pocit orientace ve světě přijmutí konceptu negativní identity a být raději někým špatným, než nikým.

Ujasnění vztahu k sobě a hledání vlastní identity je některými autory považováno za základní vývojový úkol období adolescence. Erikson (1985) popisoval dospívání jako konflikt mezi potřebou vyrovnání se s požadavky společnosti a potřebou integrace sebe samého tak, aby člověk našel a akceptoval své vlastní místo a hodnotu ve společnosti. Prohlubuje se i vědomí časové kontinuity, často spojené s přehodnocováním vlastní minulosti a zvýšenou orientací na budoucnost. Ideální já, které se po nějakém čase diferencovalo z tzv. možných já, v sobě mívá prvky chtěného já, i požadovaného já a nabývá na stále větším významu v závislosti na zvnitřňování norem, ujasňování hodnotových preferencí a představ o vlastní budoucnosti. Je ukazatelem sebepřijetí, které je tím větší, čím menší je diskrepance mezi ním a reálným já. Určitá diskrepance působí jako motivační činitel sebezvoje, může být však zdrojem nepříjemných pocitů, je-li však rozpor příliš velký. Větší diskrepance bývá podle empirických výzkumů obvyklejší u starších adolescentů než u mladších. Diferenciace obsahu sebepojetí v pozdní adolescenci je současně provázena úsilím o novou integraci, která v ideálním případě vede k jeho vyšší stabilitě a menšímu vlivu situačních změn (Macek, 2003).

Zahraniční literatura k diskrepanci mezi reálným a ideálním sebepojetím uvádí, že adolescenti často ukazují silně idealistické nastavení. Zatímco Rogers obecně věřil, že čím větší je diskrepance mezi ideálním a reálným já, tím maladaptivnější jedinec bude, „*tento předpoklad se během adolescence neukazuje jako vždycky pravdivý vzhledem k často nerealistickým úvahám dospívajících. Proto zvláště v počátcích adolescence není nic neobvyklého na silné diskrepanci mezi ideálním já a reálným já. S koncem adolescence a začátkem rané dospělosti se ideální a reálné já více vyrovnají souběžně s tím, jak je jedinec donucen k pragmatičtějším rolím*“ Santrock (1987, s.399, překlad autora).

### 1.1.5 Metody výzkumu sebepojetí

Kihlstrom a Cantor (in Blatný, Plhánková, 2003) mezi standardizované metody vhodné pro výzkum sebepojetí řadí třídící techniky, sebezposuzovací škály, metodu volné výpovědi, sledování reakčního času na podnětová slova a strukturované dotazníky.

Q-technika (Q-třídění) patří mezi třídící techniky, byla vytvořena Williamem Stephensonem. Díky tzv. nucenému normálnímu rozložení technika umožňuje výsledky

opakovaných šetření korelovat. Rogers ji používal ke zkoumání účinků psychoterapie na reálné a ideální Já. Před zahájením psychoterapie klient roztřídil lístky s pozitivními nebo negativními výroky, které o sobě obvykle klienti vyslovují, a to postupně od těch, které se na něj hodí nejméně. Klient nejprve seřazuje výroky při popisu reálného Já a poté tytéž výroky při popisu ideálního Já. Postup se zopakuje po ukončení terapie a posloupnosti výroků se pak koreluje (Drapela, 2003).

Sebeposuzovací škály, neboli metody sémantického diferenciálu, se zakládají na výrocích vztahujících se k respondentovi. Výrok je vymezen buď jedním adjektivem nebo dvěma protikladnými adjektivy, míru souhlasu s takovým výrokem respondent vyznačí na 5 – 9 bodových škálách. Obě uvedené metody se využívají pro individuální i kvantitativní výzkumné účely, kromě reálného já je možné jimi zkoumat i další aspekty sebepojetí (např. ideální já, sebehodnocení školní úspěšnosti apod.).

Další z metod je metoda volné výpovědi, kdy respondent o sobě podává libovolnou výpověď v omezeném čase. Jinou je typ asociačního experimentu, při kterém se překládají podnětová slova a hodnotí se reakce odpovídajícího (doba latence, vztah k podmětovému slovu, event. i fyziologická reakce). Metoda slouží k validizaci výsledků získaných pomocí sebeposuzovacích škál a volných výpovědí.

Metoda strukturovaných dotazníků je často používána, ale může být omezena zvolenými výroky i oblastmi, ke kterým se vztahují. K dotazníkům se řadí též sebehodnotící škály, zjišťující úroveň globálního vztahu k sobě (Blatný a Plháková, 2003). Z metody strukturovaných dotazníků jmenujme ještě v našem prostředí poměrně oblíbený Dotazník Interpersonální Diagnózy ICL (Svoboda, 1999), který bude popsán v empirické části. Z psychodiagnostických metod používaných k výzkumu sebepojetí dětí česká literatura uvádí vesměs metody založené na posuzovacích škálách. V české odborné literatuře se můžeme setkat s Dotazníkem sebepojetí školní úspěšnosti dětí (SPAS), Škálou sebehodnocení dítěte (PAQ), Rosenbergovou škálou sebehodnocení, Škálou sebehodnocení školní práce a vztahu ke škole, Student Self-concept Scale, Behavior Assessment System for Children, Social Skills Rating System a Dotazníkem Sebehodnocení chování matky a otce k dítěti (PARQ) (Svoboda aj., 2001). Harterovu škálu vnímaných kompetencí pro děti a Dotazník sebeobrazu pro mladé dospívající (SIQYA) uvádí Santrock (1987, překlad autora) a dodává, že kompletnější analýzu poskytne spíše kombinace různých metod, než spoléhání pouze na jedinou výzkumnou metodu.

Takovou kombinací může být zvláště u zkoumání jedinců použití klinických psychodiagnostických metod, které sice nabízejí různou míru validity, mohou však poskytnout informace svébytného charakteru, které by se daly těžko nahradit jinými cestami (Svoboda aj., 2001). Patří do nich pozorování, rozhovor, zjišťování anamnestických údajů a analýza spontánních produktů.

### **1.1.6 Pohled na sebepojetí z náboženské a ideologické perspektivy**

Z toho, co bylo zatím napsáno, je zřejmé, že sebepojetí se vyvíjí skrze sociální interakce v běžném životě, nejdříve v rodině a posléze i mimo ni, ve vrstevnické skupině, ve škole. Později se lidé definují i skrze své role, které zaujímají v práci, v sekundární rodině apod. V dřívějších dobách měla svou nezastupitelnou úlohu ve formování sebepojetí i náboženská rovina, která člověku nabízela odpovědi na otázku „kdo jsem?“. Integrativní funkce náboženské doktríny měla vliv na vytváření společné referenční soustavy, formovala názory a stanovovala vhodné způsoby chování. Součástí náboženství byly i přechodové rituály, které měly a v určité míře dodnes mají významnou úlohu v uzavírání některých životních etap a ve vstupování do etap nových a přijímání nových rolí a postavení. Náboženství bylo a v některých kulturách dodnes je důležitým prvkem posílení integrity a osobní identity jedince.

Některé sociálně-psychologické potřeby, které mají vliv na sebepojetí jedince, např. potřeba být spolu, potřeba osobního uplatnění, potřeba vyniknout, potřeba pomoci druhým nebo potřeba je ovládat, potřeba bezpečí a potřeba akceptace, bývají v náboženském prožívání uspokojovány. Novověk a s ním spojená scientizace změnily u moderního člověka způsob rozumění světu a tím i způsob vztahování se k němu, což se odrazilo i v postoji k náboženství, např. nižší účastí na náboženském životě a menším vlivem ortodoxních názorů a doktrín (Holm, 1998; Říčan, 2002).

Existenciální potřeby a motivy však zůstávají aktuální i ve světě moderního člověka, zvláště v období adolescence a v období pozdějších vývojových a životních změn. Tehdy se ozývají např. potřeby absolutních hodnot, potřeba sebepřesahu, potřeba vytržení z běžného života do okamžiků posvátna a potřeba odpovědí na základní existenciální otázky, mezi něž patří i otázka „kdo jsem?“. Někteří lidé tyto potřeby naplňují přímo v rámci některého z etablovaných náboženství, často však i v kryptonáboženstvích, která nabízejí jejich uspokojení pomocí do jisté míry náboženských prvků mimo vysloveně

náboženský rámec. Takto mají na sebepojetí vliv např. některé druhy jógy, alternativní medicíny, různé ideologie, některá ekologická hnutí, politický extrémismus, některé oblasti vědy nebo sportu apod. (Slezák, 2006).

### **1.1.7 Možnosti odborného působení na sebepojetí**

K odborně založenému působení na sebepojetí dochází v rámci některých, zvláště humanistických směrů individuální a skupinové psychoterapie. Již zmíněný přístup Carla Rogerse (na klienta orientovaná terapie) operuje například se vzájemnou kongruencí reálného a ideálního Já. Dalším příkladem jsou některé arteterapeutické, muzikoterapeutické a dramaterapeutické techniky. Se zaměřením pozornosti na sebepojetí se lze setkat i v rámci některých druhů supervize, teambuildingových školení apod.

K tématu této práce mají vztah zvláště aktivity, které alespoň z části cíleně pracují se sebepojetím dětí. Patří k nim různé preventivní programy v rámci prevence sociálně patologických jevů a některé psychosociální hry. Poměrně nově se v osnovách některých škol začíná objevovat předmět osobnostní a sociální výchova, který je zaměřen např. na poznávání některých dílčích aspektů osobnosti, vztahy k lidem, zvládání vlastní agrese apod. Předmět je realizován ve skupinách a kombinuje vzdělávací složku se složkou interaktivní. Obsahuje vzdělávací část věnovanou určitému tématu, část samostatné práce, která nutí děti k přemýšlení a introspekci, dále obsahuje diskusní část, kde mohou děti sdílet své názory a zkušenosti a část zaměřenou na reflexi. Důležitý je důraz na evaluaci, která bývá realizována pomocí dotazníků (Jeřábková a Srbová, 2007).

## **1.2 Jedinec v procesu socializace**

Každé lidské společenství má určitou kulturu. Kultura činí člověka člověkem, je základem lidskosti, je tím, co otevírá možnosti rozvoje člověčenství v individuální i společenské podobě (Růžička, 2003). Sociologové kulturou míní celek vědění, víry, umění, práva, morálky, zvyků obyčejů a ostatních nabitých zkušeností členů společnosti. Společnost se tento celek snaží předat svým členům v procesu socializace. Jedinec si v různých prostředích osvojuje kolektivní hodnoty, které mu zprostředkují určité vidění světa a mají vliv na jeho individuální jednání. Z hodnot vyplývají společenské normy,

explicitní, zakotvené v zákonech či nařízeních a implicitní, podle kterých se řídí vztahy uvnitř menších skupin. Součástí kultury společenství je jazyk a také soustavy rituálů a symbolů, které mají integrační funkci, zdůrazňují společenské ideály a společenské postavení jednotlivých členů a skupin. Podle toho, jaké má jednatel postavení, od něho společnost očekává určité chování v určité situaci, v rámci svého postavení plní tedy jedinec několik sociálních rolí.

Socializace probíhá po celý život jednotlivce v každém prostředí a v každé životní etapě, podle toho, kde se jedinec právě nachází. Úspěšným osvojením kulturních modelů se zvyšuje pravděpodobnost takového jednání, které je přijatelné pro společnost a přispívá k její soudržnosti. Toto osvojování probíhá skrze mechanismy socializace, kterými jsou hra, učení, přejímání rolí, osobní zkušenost a její modifikace. Primárními činiteli, které realizují proces socializace, jsou rodina, kde si dítě osvojuje především jazyk, role, hodnoty a normy konkrétního společenství a škola, kde si osvojuje znalosti a zvnitřňuje společenská pravidla. Tímto osvojením dítě získává tzv. kulturní kapitál, který může využít ku svému prospěchu. Dalšími nezanedbatelnými socializačními činiteli jsou vrstevnické skupiny, referenční skupiny a pracovní prostředí. Určitý vliv mají i odbory a politické strany, slabně vliv církví.

Případné dysfunkce socializačních činitelů mohou vést k porušování sociálních pravidel, na což společnost reaguje zpravidla negativními sankcemi formálního i neformálního charakteru (Montousé a Renouard, 2005). V moderní společnosti nad institucemi a organizacemi, které zabezpečují socializaci a nad těmi, které formou kárných, nápravných a převýchovných opatření zajišťují nápravu poruch socializace, dohlíží stát. Cílem socializace by mělo být individualizační autonomizování a společenská integrace (Helus, 2007).

### **1.2.1 Skupina jako předpoklad socializace jedince**

Jak bylo uvedeno výše, začleňování dítěte do společnosti probíhá vzájemnou interakcí s ostatními členy společenství. K této interakci dochází zpravidla v rámci určitých skupin, pro které jsou charakteristické určité znaky, kterými se liší od skupin ostatních. Jiné bude prostředí rodiny, jiné budou vzájemné interakce v prostředí školy nebo vrstevnické party, jinak bude fungovat styk s lidmi v prostředí církve, státní správy nebo v práci. Skupinou není libovolné či náhodné uskupení lidí, podmínkou je rozvinutí interakce mezi těmito



lidmi po dostatečně dlouhou dobu, aby mohly vzniknout další skupinové faktory. Většina odborníků mezi univerzální faktory či skladební komponenty řadí: pospolitost členů skupiny, vytváření podskupin, společné hodnoty, cíle, normy a pravidla, jimiž se skupina řídí, vědomí pospolitého vystupování vůči vnějšímu světu, skupinovou atmosféru, kohezi, tenzi a styl řízení skupiny (Lovaš, 1993; Kratochvíl, 2005; Helus, 2007; Napier a Gershenfeld, 1985).

Pospolitost členů skupiny se projevuje vzájemným očekáváním členů v otázce zaujímání určitých pozic a sociálních rolí, v rámci kterých se každý chová tak, jak se od něho očekává – jiná je role otce či syna, učitelky a žákyně, či spolupracovníka nebo kněze.

Vytváření podskupin se děje na základě odlišné míry vzájemné blízkosti některých členů. Čím je skupina větší, tím je vytváření podskupin častější. Vzniklé koalice mohou posilovat nebo oslabovat skupinu jako celek – např. spojení matky a dítěte proti despotickému otci může mít za následek změnu působících sil v rodině směrem k rozvodu nebo ke zlepšení atmosféry v rodině, koalice spolužáků mohou vést ke stmelování kolektivu nebo k šikaně některých jeho členů.

*„Normy jsou pravidla chování, způsoby správného chování ve skupině, které jsou uznávány členy skupiny. Skupinové normy regulují chování členů skupiny jako organizované jednotky ve směru stanovených cílů“* Napier a Gershenfeld (1985, s. 116). Podobně hodnoty a cíle určují, co je pro členy skupiny důležité a žádoucí a co je vedlejší, případně nežádoucí. Systémy hodnot a norem mohou být v různých skupinách, jichž je člověk členem, různé a ne vždy jsou vůči sobě hierarchicky uspořádané, tudíž člověk se často ocitá v situaci, kdy je nutné zvolit, které skupině dá přednost – např. jestli bude respektovat očekávání rodičů nebo vrstevnické party, která mohou být i protichůdná.

Vědomí pospolitého vystupování vůči vnějšímu světu se projevuje tím, jak je skupina nastavená k fungování ve světě, jak čelí problémům z vnějšku nebo jak se jí daří působit navenek a plnit své cíle.

Styl řízení může být založen na jedinci a být silně autoritativní nebo může být více participační a zahrnovat do rozhodování o důležitých záležitostech více členů skupiny. Pokud je vedení skupiny slabé, pravidla bývají porušována a vytrácí se vědomí skupinových hranic a postupu k cílům.

S tím, jak se jednotliví členové ve skupině jako její členové cítí, souvisí skupinová atmosféra, koheze a tenze. To, jestli ve skupině převažuje vzájemné přátelství, důvěra, spolupráce nebo nepřátelství, nedůvěra a nadměrná soutěživost, má vliv na to, jak je členství ve skupině pro její členy přitažlivé a jestli v ní chtějí zůstat. Vnitřní napětí může

vyvolávat úzkost, strach, konflikty apod., což může vést ke krizi posouvající skupinu k dalšímu vývojovému stádiu nebo regresi či rozpadu.

Většina autorů uvádí i stadia vývoje skupiny. Kratochvíl (2005) např. v případě psychoterapeutických skupin uvádí čtyři stadia: stádium orientace a závislosti, konfliktů a protestu, vývoje koheze a kooperace a nakonec stádium tvořivé činnosti.

Lovaš (1993) uvádí pět stádií: stádium formování, stádium bouření, stádium vytváření norem, stádium optimálního výkonu a stádium ukončení. Tato stadia odpovídají postupnému vývoji v dynamice uzavřené skupiny, většinou jasně ohraničené vznikem a zánikem. „*V otevřené skupině se společně procházení členů jednotlivými vývojovými stádii nemůže výrazněji uplatnit, protože jednotliví členové jsou ve skupině v daném období různě dlouho. Spíše se tu uplatňuje vliv již vytvořené skupinové atmosféry, kterou nově přicházející členové asimilují a již se přizpůsobují*“ Kratochvíl (2005, s. 31). To odpovídá první části tvrzení, že skupina má sociálně organický charakter, který se projevuje např. tím, že si skupina uchovává některé své znaky i po výměně některých členů.

Dalším znakem organického charakteru skupiny je její emocionalita (sklony k depresím či euforii apod.), charakterové skupinové vlastnosti a to, jak dokáže chránit své jednotlivé členy. Skupina může stejně jako organismus určitou měrou odpovídat i psychopatologickým charakteristikám – mít paranoidní znaky nebo znaky nebezpečné agrese (Helus, 2007).

Zajímavá jsou některá zjištění o vlivu skupinových procesů na skupinový výkon. Helus (2007) uvádí termín emergence skupinového výkonu, který označuje ovlivnění výkonu skupiny směrem k lepším, stejným či horším výkonům, než kdyby členové skupiny pracovali samostatně. Příčinu vidí ve vzájemné komunikaci, která může napomáhat či brzdit postup k efektivnímu vyřešení úkolu. Lovaš (1993) uvádí v podobných souvislostech termín sociální zahálení, kterým definuje fakt, že za určitých okolností podávají lidé ve skupině nižší výkon oproti samostatné práci a přičítá to snížení motivace. Neméně zajímavé je zjištění, že skupinová diskuse týkající se nějakých názorů na určitou oblast má za následek převážně eskalaci takovýchto názorů, tzn. že např. osoby, které předtím nějakou věc hájily, ji budou hájit ještě více a ty, které ji před diskusí odmítaly, budou tuto věc po proběhlé diskusi odmítat důrazněji. Tento efekt je označován termínem skupinová polarizace (Atkinson, 2003; Lovaš, 1993).

## 1.2.2 Hlavní socializační faktory

Za hlavní faktory socializace bývá považována rodina a škola (Helus, 2007; Montoussé a Renouard, 2005). Někteří další autoři k nim řadí vrstevnickou skupinu (Kořa, 2004; Matoušek a Kroftová, 1998). Společným jmenovatelem těchto činitelů je fakt, že na člověka působí více méně od útlého dětství. Mají tak na způsob, jakým člověk vnímá sebe, druhé lidi a svět, výraznější vliv, než pozdější činitelé, kteří se uplatňují třeba při nástupu člověka do zaměstnání, odchodu jeho dospělých potomků z rodinného hnízda apod. Pro pochopení proměn člověka a jeho života ve společnosti má proto význam se jimi zabývat.

### 1.2.2.1 Rodina, prvotní činitel socializace

V dřívějších dobách byla podoba rodiny výrazně odlišná od podoby, kterou známe dnes. Vícegenerační či příbuzenská evropská rodina byla provázána s tradicemi, náboženskými zvyklostmi a lokálním hospodářstvím, selské či řemeslné zaměření bylo předáváno potomstvu a zodpovědnost za generacemi nashromážděný majetek byla jednou z vysoce ceněných hodnot. Na společenské úrovni dříve rodina plnila tři základní ekonomické funkce (předání dědictví, výroba, spotřeba), z nichž některé se s nástupem průmyslové revoluce do značné míry postupně vytrácí. Základní funkce rodiny spočívající v zajištění socializace dítěte zůstává v platnosti, rodina dítěti předává základní hodnoty celé společnosti, vzorce rodinného chování a vztahů mezi pohlavími, eventuelně i hodnoty náboženské, politické a ideologické (Montoussé a Renouard, 2005).

Z fenomenologického pohledu rodina ovlivňuje celkové naladění člověka vůči světu svým výchovným klimatem, atmosférou domova (Kořa, 2004). Dnes mluvíme o rodině nukleární, manželské, dvougenerační. Jejím centrem jsou manželé, kteří jeden ve druhém našli citovou blízkost a počali dítě. „*Současná nukleární rodina je nesrovnatelně více než tradiční velká rodina pospolitostí jádrových osob, spojených city lásky a starostí, vyvolaných společnými problémy; velkou roli hraje vzájemné vcítění, poskytování si citové opory...*“ Helus (2007, s. 139). V tomto smyslu hovoříme o rodině intimně vztahové. Jako další základní znak dnešní rodiny je uváděna privátní individualizace, která vyplývá z vymanění se z původních tradic velké rodiny a z toho plynoucího vývoje jedince jako samostatné osobnosti, která musí umět volit a sama se rozhodovat (Helus, 2007). To je jedním z cílů úspěšné socializace, jež začíná výchovou dítěte v rodině.

### 1.2.2.1.1 Funkce rodiny ve vztahu k dítěti

Tlak na růst dítěte by neměl podléhat přílišným tlakům a spěchům, ani by neměl být zbytečně prodlužován, děti by měly mít pocit bezpečí, dostatek průběžné a dlouhodobé péče a neměly by být zneužívány ani opouštěny (Koř'a, 2004). Někteří autoři zdůrazňují úlohu rodiny v předávání komunikačních stylů a vzorců (Matoušek, 1993; Chvála a Trapková, 2004).

Helus (2007) uvádí deset funkcí rodiny vůči dítěti:

- 1) uspokojování základních primárních biologických a psychických potřeb dítěte v raných stádiích jeho života,
- 2) uspokojování potřeby organické přináležitosti dítěte, která by dávala základ povědomí, že patří do spolehlivých a láskyplných mezilidských vztahů,
- 3) poskytování akčního prostoru pro jeho aktivní projev, činnou seberealizaci, součinnost s druhými,
- 4) uvádění dítěte do vztahu k věcem rodinného vybavení, konstituce důležité životní osy „já mám“, resp. „my máme“, pocitu soukromého vlastnictví,
- 5) vytváření základů pro genderové sebepojetí, prožitku sebe sama jako chlapce či dívky,
- 6) poskytování působících vzorů, modelů a příkladů jako pole pro večitění dítěte a jeho identifikaci,
- 7) zakládání a rozvíjení vědomí povinnosti, zodpovědnosti, ohleduplnosti a úcty jako něčeho samozřejmého v průběhu zapojování dítěte do společných činností,
- 8) otevírání příležitosti vejít skrze vztahy s příbuznými do mezigeneračních vztahů a tím hlouběji proniknout do chápání lidí různého věku, jiného založení, postavení apod.,
- 9) navozování představy o širším okolí, příbuzenství a o světě prostřednictvím příbuzných a přátel, aby dítě získávalo představu o světě profesí, občanských povinností apod.,
- 10) nabízení útočiště, prostoru, kde se mohou svěřit, očekávat radu a pomoc, zvláště v období vstupu dítěte do školy, období nezdarů a životních krizí.

Většina rodin svým působením zajišťuje kvalitní socializační podmínky a případné více či méně vážné problémy dokáže zpravidla vyřešit. Osobní vlastnosti či selhání jejich členů a také vnější okolnosti ohrožují některé funkce rodiny: například bytové poměry, finanční nouze, rodinné spory, potíže s dospívajícím dítětem, krize v manželství apod. Členové těchto rodin však nenechají přerůst tyto problémy v traumatizující události a sami dokáží obětavým úsilím dát rodinu do pořádku. Dobrá výchova vede dítě k samostatnému vytyčování cílů, plánování budoucnosti a přesvědčení o hodnotě mezilidských vztahů. Dále

výchova zpevňuje přesvědčení o vzájemných povinnostech a zodpovědnosti členů rodiny vůči rodinnému celku. Sebevědomí je zdravě rozvíjeno tam, kde rodina posiluje tvořivé myšlení a jednání dětí. Takový výchovný styl napomáhá plnému rozvoji osobnosti dítěte a vytváří předpoklady pro jeho úspěšné začlenění do společnosti (Helus, 2007).

### **1.2.2.1.2 Rozvoj psychických socializačních procesů dítěte**

Mezi důležité psychické procesy, které přetváří dítě v socializovanou osobnost, můžeme zařadit následující: raná symbiotická vazba, zvnitřňování na základě identifikace neboli ztotožnění, učení zpevňováním a kognitivně sociální učení. Všechny tyto procesy se začínají rozvíjet již v prostoru rodinného působení.

Ranná symbiotická vazba je charakterizována specifickým vztahem dítěte k pečující osobě, zpravidla matce, v průběhu prvních měsíců života. Dítě si k ní vytváří určité připoutání díky vstřícnému a citlivému naladění matky na potřeby dítěte. Ideální a u zhruba 2/3 populace běžný způsob připoutání je, když dítě vnímá svou matku jako dostupnou osobu se srozumitelným a předpověditelným chováním, případný nesoulad je harmonicky doladěn. Takové zdravé připoutání činí dítě způsobilým k pozvolnému vymaňování se z tohoto připoutání skrz fázi separace-individuace v období batolete. Mezi 15. a 24. měsícem života dochází k znovusbližovací fázi, kdy dítě začíná být znovu nejisté a hledá častěji útočiště u matky. U kojenců, kterým chyběla obvyklá interakce s pečující osobou bývá zjišťována celá řada závažných poruch označovaných jako deprivace syndrom.

Dalším věkově specifickým procesem je proces zvnitřňování na základě identifikace (ztotožnění). Vzniká koncem druhého roku dítěte v době, kdy pro označení sebe začíná používat slovo já. V identifikaci se uplatňuje interiorizace, která označuje postupné přetvoření příkazu od druhých osob v příkaz, který si člověk ukládá sám. Identifikací dítě přijímá za své postoje svých rodičů a jiných důležitých osob tím, že se těmito lidmi jakoby stává a dívá se na sebe jejich očima. Je základem her na sociální role (hry na učitelku, tatínka, zvíře apod.).

Učení zpevňováním je založené na odměňování požadovaného chování a trestání chování nevhodného. Odměny jsou jedincem vnímány příjemně, potvrzují správné řešení a zvyšují frekvenci výskytu takto zpevněného chování, tresty negativně zpevňují určité chování něčím jedinci nepříjemným a mají snižovat frekvenci takového chování. Ke zpevňování může docházet učením emocionálně vegetativním (Helus, 2007), kdy zprvu

nepodmíněný podnět opakovaně vyvolává vrozenou reakci a stává se podnětem podmíněným, čímž se spojuje s konkrétní reakcí. Příkladem může být naučená úzkost (například ze školní docházky). Častějším způsobem bývá učení instrumentální, kdy je chování prostředkem k dosažení nějakého zamýšleného cíle – dítě např. splní nějaký úkol, protože ví, že za to dostane od rodičů odměnu.

Složitějším mechanismem je učení kognitivně sociální. Jedním jeho druhem je tzv. observační učení, kdy je chování jedince ovlivňováno skrze pozorování určitého modelu. K nápodobě dochází, je-li model takového chování zajímavý a atraktivní nebo jde-li o osobu, ke které se jedinec nějak afektivně vztahuje. Pokud pozorovaná osoba ukazuje chování, kterým může pozorovatel kompenzovat nějaký svůj nedostatek či odreagovat vnitřní napětí, dochází také k nápodobě pozorovaného chování. Tento druh učení vede k osvojení nových projevů chování nebo k utlumování či aktivizování již naučených projevů a může se podílet na dlouhodobé orientaci, např. v chování, hodnotově-cílovém zaměření, názorovém a postojovém vyhraňování apod. Jiným druhem kognitivně sociálního učení je socializační autoregulace, ve které jedinec z důvodu určité nespokojenosti sám vstupuje do své socializace jako její aktér a sám se podílí na její regulaci, čímž se do jisté míry vymaňuje z tlaku působících vnějších činitelů. Uplatňují se zde tři komponenty sebepojetí: sebepozorování, kdy si jedinec všimá, v čem jsou důvody jeho nespokojenosti, sebehodnocení, kdy si jedinec vytyčuje cíle, kterých chce změnou dosáhnout a sebeutváření, rozvinutí tvůrčího a angažovaného vztahu k vlastní osobě, orientovaného na zdokonalení (Helus, 2007).

### **1.2.2.2 Škola, institucionalizované prostředí socializace**

V minulém století vzrostla důležitost formálního vzdělávání a rozšířila se role vzdělávacích institucí v procesu socializace. Na socializaci jsou zaměřeny mnohé obsahy výuky (rodinná výchova, sexuální výchova, výchova k občanství), svou roli sehrávají i ostatní části výuky, a to svým celkovým zaměřením na formování vztahu mladého člověka ve směru budoucí profesní orientace. Další podstatná role školy mnohdy spočívá v uvádění osobnosti člověka do prostředí velké neosobní organizace, kde již člověk není oceňován individuálně tak jako v rodině. Škola klade důraz na rozdíly ve výkonu při zkoušení, v psaném textu nebo v chování a snaží se uplatňovat stejná pravidla vůči všem (Kot'a, 2004). Školní úspěšnost je jedním z dalších zásadních faktorů, který má vliv na

sebepečetí dítete. „Potřeba úspěchu ve škole je součástí obecnější potřeby seberealizace a její naplnění má vztah k osobní identitě. Buď je spojena s pocitem uspokojení z dobrého výkonu (v přímé souvislosti s touto aktivitou) nebo je více závislá na sociálních reakcích, které vyvolává (to znamená jak je dítě hodnoceno, ceněno, akceptováno)“ Vágnerová (1997, s. 76).

Po stránce začlenění člověka do společnosti má škola v dnešní době těžko zastupitelnou funkci. Zvláště v době adolescence, kdy slábne vliv rodiny na dítě a sílí vliv médií a vrstevnických skupin, je škola jedním z mála prostředí s optimálním či vědecky podloženým působením na dítě, a to prostřednictvím jeho vzdělávání. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice definuje koncept vzdělávání jako nástroj k rozvoji lidské osobnosti, který je zaměřený k člověku jakožto individu, kulturně a duchovně podmíněný, celoživotně pojatý a vybudovaný na principu znalostní společnosti. Jeho cíle jsou definovány v následujících termínech: rozvoj lidské individuality, zprostředkování historicky vzniklé kultury společnosti, výchova k ochraně životního prostředí ve smyslu zajištění udržitelného rozvoje společnosti, posilování soudržnosti společnosti. Nezbytnou součástí je také zajištění rovného přístupu ke vzdělávání, výchova k lidským právům a multikulturalitě, podpora demokracie a občanské společnosti, výchova k partnerství, spolupráci a solidaritě v globalizující se společnosti, zvyšování konkurenceschopnosti ekonomiky a prosperity společnosti a zvyšování zaměstnatelnosti (MŠMT, 2001). Tyto cíle se promítají do učiva, které by mělo být relevantní pro život a další rozhodování o profesní orientaci, mělo by být adekvátní k věku žáků, být pro ně motivující, dále by mělo být systémově uspořádané, komplexní s bohatou strukturou, mělo by mít kvalifikační význam ve smyslu dalšího vzdělávacího postupu nebo výkonu určitého povolání (Helus, 2007).

#### **1.2.2.2.1 Učitel, klíčový prostředník mezi školou a žákem**

Pro zdárný průběh socializace ve školním prostředí je role učitele klíčová. Učitel, který vnímá žáky jako jednotlivce, registruje atmosféru ve třídě a nekomunikuje s dětmi jen na úrovni obsahu učiva a kritiky, přispívá k pocitu kompetence a vnitřní pohody dítěte. S dětmi komunikuje tak, aby posiloval vzájemné vztahy a vstřícnou, kooperativní atmosféru ve třídě (Matoušek a Kroftová, 1998). Dobrý učitel umí žáka vtáhnout do učiva a výrazně tím ovlivnit jeho školní úspěšnost a tím i jeho sebedůvěru a úspěch v jiných oblastech života. Dokáže probudit zájem žáků o probíranou látku, konkrétně přiblížit cíle

výuky a vyjasnit plán postupu, v ideálním případě zapojuje samotné žáky do formulace cílů a tím jim umožňuje jejich snazší realizaci. Vyučování pojímá jako účinnou starost o vytváření předpokladů v žácích k učení a nezříká se svého dílu zodpovědnosti za jejich úspěch či neúspěch v učení. Zajímá se o okolnosti, které se podílejí na příčině zaostávání žáka ve školní úspěšnosti a zná postupy, které důsledky těchto okolností kompenzují či jinak překonávají. Umí hodnotit žáka tak, aby hodnocení přispívalo k autoregulaci následného učebního postupu a vývoji sebehodnocení, upevňovalo sebevědomí a sebejistotu a zvyšovalo tak motivaci k učení a pravděpodobnost úspěchu. Je způsobilý posuzovat žáka podle mnoha nezávislých úhlů pohledu a vytvářet si strukturovaný model jeho osobnosti, proto dokáže zkoumat zdroje žákovy školní úspěšnosti a nachází postupy, které tyto zdroje využijí. Dokáže pracovat se skupinovou dynamikou ve třídě směrem k rozvoji jejího pozitivního sociálního klimatu (Helus, 2007).

### **1.2.2.3 Vrstevnická skupina a její role v socializačním procesu**

Vrstevnická skupina hraje v socializaci jedince významnou úlohu. Vztahy v ní jsou rovnocenné, nezávislé, dítě ostatní děti nepotřebuje tolik jako rodiče a tak s nimi může testovat hranice a odhalovat následky činů, které před druhými dělá. Vazba na rodinu sice bude stále trvat, ale zvláště v období adolescence vzrůstá důležitost vrstevníků jako činitelů socializace. Velkou roli hrají pozitivní referenční skupiny, se kterými se dospívající srovnávají a identifikují a negativní referenční skupiny, proti nimž se vymezují (Koš, 2004). Dítě se s vrstevníky stýká většinou již v útlém dětství, ale vliv na utváření osobnosti dítěte má vrstevnická skupina spíše až koncem předškolního věku. K výraznějšímu posílení socializační role vrstevníků dochází až na druhém stupni základní školy, kdy se třída stává zdrojem určité jistoty a bezpečí (předtím to byl učitel). Inteligence a vzdělanost získaná přiměřenou pílí bývá ceněnou hodnotou, oblíbenost znamená solidaritu a pozitivní ladění. „*Uspokojivá pozice ve třídě může patřit do kategorie ocenění kompetencí, získání vlivu nebo oblíbenosti. Skupinová identita je pro pubescenta velmi významnou hodnotou, protože posiluje jeho pocit jistoty a bezpečí v době, kdy se emancipuje z vazby na rodinu (jako dosavadní hlavní emoční zázemí)*“ Vágnerová (1997, s. 54).



### 1.2.3 Rizika selhání socializačních činitelů

Jestliže socializaci coby postupnou individualizaci jedince a jeho zdárné začleňování do společnosti chápeme z perspektivy rozvoje osobnosti jedince, otevírání jeho možností a nalézání a využívání jeho zdrojů, pak nás nepřekvapí, že ve stejných oblastech, kde mohlo docházet k realizaci takovéto socializace, může docházet k jejímu omezování a narušování. „*Socializace se ve velké míře uplatňuje prostřednictvím spontánních, mimoděčně působících vlivů a okolností, které nikdo moudrý neplánuje, nekontroluje a ani plánovat či kontrolovat nedokáže; že děti a mládež jsou často vystaveni vlivům problematickým, které je třeba i přizpůsobují skupině, v níž vyrůstají, ale z hlediska zájmu větších společenských celků jsou orientováni deviantně...parazitně či neproduktivně*“ Helus (2007, s. 87).

Pakliže je socializace narušována do té míry, že jedinec svým chováním porušuje sociální pravidla, tj. hodnoty a normy uznávané společností a takto ohrožuje společnost, může být jedinec označen za devianta a podle charakteru své sociální deviace bývá příčinně sankcionován např. kárným či nápravným opatřením (Montoussé a Renouard, 2005).

#### 1.2.3.1 Rizikové faktory v rodině

Jak bylo uvedeno výše, rodina může osobnost dítěte rozvíjet a otevírat mu možnosti k pozdějším společenským úspěchům. Stejně tak ale může rodina disponovat řadou činitelů, které mohou úspěšný život člověka ohrozit a do budoucna jej z hlediska sociálního začleňování negativně ovlivnit. Vyšší pravděpodobnost sociálně maladaptivního až kriminálního chování hrozí u dětí, které jsou vychovávány jen jedním z rodičů, v rodině vládne chudoba a nezaměstnanost. Delikventní a sociálně nepřizpůsobivý rodič, který nadměrně pije, bere drogy a k trestání dětí používá razantnějších fyzických trestů také vede u dětí k častějšímu sociálnímu selhávání. Jiným z faktorů může být způsob interakce, kdy je matka k dítěti nekriticky přichylná, zatímco otec je k němu velmi kritický, odmítavý a žárlivý. Vztahy v rodinách mladistvých delikventů mohou být recipročně manipulativní, kdy dítě tlačí rodiče do soustavného kárání a ten je zase tlačí k dalším přestupkům svými pokusy zabránit dalším přestupkům pomocí komandování a vyžadování (Matoušek a Kroftová, 1998).

Komunikace v dysfunkčních rodinách je typická protimluvy, zmatky, neurčitostmi, stereotypy a bagatelizací aspektů skutečnosti, které neodpovídají rodinnému pojetí světa. Dále se dysfunkční rodiny často projevují nízkou komunikační iniciativou svých členů. Helus (2007) uvádí z hlediska funkčnosti vůči dítěti rodiny problémové, kde jsou děti vystaveny životním krizím a dysfunkční a afunkční rodiny, které dítě vysloveně ohrožují některými asociálními vlivy. Jako narušující vidí oslabení kontaktů, vzájemnou izolovanost členů rodiny a konflikty mezi členy rodiny v atmosféře ustavičného napětí a neklidu. Nežádoucí je podle něj dítě traumatizovat hrubými a nešetrnými reakcemi na jeho projevy vlastní aktivity a iniciativy, znemožňování identifikace dítěte s vlastní činností a nevytížení nebo naopak přetěžování dítěte. Vědomí nutnosti kooperovat, vnímání potřeb členů rodiny a vyhýbání se negativnímu nálepkování jsou naopak znaky komunikace ve funkčních rodinách (Matoušek, 1993).

Vyšší pravděpodobnost špatného zacházení, které hrozí odebráním dítěte, jeho umístěním do ústavní péče a z toho vzniklým rizikem horšího sociálního začleňování, uvádějí někteří autoři v následujících případech: děti s vrozeným poškozením, děti vývojově zaostávající, děti neklidné, obtížně utižitelné, děti často nemocné, koktavé, děti trpící psychickými poruchami, děti chovající se v rozporu s očekáváními rodičů apod. (Kořa, 2004; Matoušek, 2005) „*Rodiče tyto děti vnímají jako nepovedené, nepěkné, někdy je ztotožňují s nenáviděnou osobou z příbuzenstva*“ (Matoušek, 1993, s. 88).

### **1.2.3.2 Rizikové faktory ve škole**

Za rizikový faktor v oblasti školy se dá považovat nedostatečně vyvinutý vztah žáka ke vzdělávání všeobecně, který může mít za následek školní neúspěšnost a od toho se odvíjející sociální selhávání. Může to být ovlivněno např. nevhodnou skladbou učiva, které neuvádí žáka do kontextů a tím snižuje motivaci k učení, nebo nevhodným způsobem hodnocení, které vede k pocitům méněcennosti, bezmoci, opakovaného zklamání a obranným postojům v podobě snížené citlivosti vůči klasifikaci a komentářům učitele, svalování odpovědnosti za nezdar na druhé apod.

Učitel, který není vybaven potřebnými kompetencemi může přispět ke slabému výkonu a k negativní orientaci žáka vůči škole svým přístupem vůči němu, ovlivněným např. haló efektem či efektem očekávání. Může tak přispět i k negativnímu sociálnímu klimatu třídy (Helus, 2007). Jestliže v ní vznikají asociální subkultury, které mohou negativně působit na

některé jedince v oblastech sociálního začleňování i v dosahování dobrých výsledků v oblasti vzdělávání, jedná se o vážný rizikový faktor. Pokud dochází k šikanování, má takové chování destruktivní vliv na fyzické a psychické zdraví obětí. U agresorů šikanování fixuje antisociální postoje, u ostatních členů skupiny vede ke ztrátě iluzí o společnosti. Také výrazně snižuje efekt pedagogického působení u skupiny jako celku (Kolář, 1997).

Negativní subkultury mohou vznikat již na prvním stupni základní školy a učitel je nemusí zaregistrovat. Svým nastavením, jako je neangažovanost, stranění některým žákům či naopak vyčleňování jiných žáků může učitel ke vzniku takových subkultur přímo přispívat. Vyšší riziko sociálního selhání hrozí dětem, které se hůře učí, jsou agresivnější a jsou napojeny na vlivy potenciálně asociální, např. kriminální gangy, herny, dealery apod. (Matoušek a Kroftová, 1998).

### **1.2.3.2 Rizikové faktory ve vrstevnické skupině**

Rizikovým faktorem se zvláště silným vlivem v období dospívání může být i vrstevnická skupina. Úsilí obstát v očích vrstevníků bývá do jisté míry stresující i pro dítě z funkční rodiny. Zvláště důležitá je vrstevnická skupina pro rizikovou mládež pocházející z dysfunkčních rodin, které neposkytují přiměřenou míru podpory a nevytyčují přiměřené meze správného chování. Na děti, které jsou v rodině takto frustrované, má vůdce skupiny i skupina jako celek velký vliv, který bývá často zneužíván. Rizikovým faktorem se pak vrstevnická skupina stává např. při požadování vstupního rituálu v podobě spáchání více či méně závažného trestného činu, čímž skupina zároveň získá prostředek k manipulaci s jedincem pod hrozbou anonymního udání. Takové delikventní a kriminogenní skupiny *„skoro vždy vznikají z podskupin mladých lidí, kteří se dobře znají z jedné instituce, méně často se rekrutují z mládeže bydlící na jednom sídlišti, resp. V jedné čtvrti, jak tomu je častěji v západních zemích“* (Matoušek a Kroftová, 1998, s. 85). Některé party (u nás nejčastější typ delikventní skupiny) ke kriminální činnosti dovede potřeba prostředků na dříve provozovanou společnou činnost v hernách či diskotékách, které si začnou opatřovat drobnými krádežemi, které se postupně vyvinou v organizované a plánované akce. Jiným motivem může být nuda nebo snaha předvést se v očích vrstevníků. Vznik takovýchto gangů hrozí při práci s kterýmkoliv typem programů pro rizikovou mládež (Matoušek a Kroftová, 1998).

## 2 OBLAST PRAKTICKÉ APLIKACE

V předchozím textu se autor zabýval vlivy rizikových faktorů na selhávání jedince v procesu začleňování do společnosti. Druhá část podává informace o tom, co se děje, když tento proces dlouhodobě a/nebo zásadně selhává u dětí a mládeže. Autor popisuje základní uspořádání systému ústavní výchovy v ČR, vyjmenovává důvody, pro které dochází k umístění dětí a rizika, která z tohoto umístění plynou. Uvádí i alternativy k ústavní výchově a jejich význam pro dítě. Dále popisuje, jak fungují diagnostické ústavy v ČR a podrobněji toto téma rozebírá na příkladu diagnostického ústavu v Dobřichovicích. Nejvíce prostoru věnuje pobytu dítěte v zařízení, zmiňuje i způsoby a možnosti práce se sebepojetím dětí. Stranou nenechává ani osobní zkušenost a pokouší se o objektivní zhodnocení některých oblastí zařízení.

### 2.1 Systém ústavní výchovy dětí v ČR

Stejně jako v jiných zemích, tak i v České republice některé děti nemohou vyrůstat ve své vlastní rodině. U nás jde zhruba o 1% dětí, tj. kolem 20.000. *„Pouze 2% z této skupiny jsou úplní sirotci, kdežto 98% jich svou vlastní rodinu má, ale ta se o ně z nejrůznějších důvodů nemůže, nechce nebo neumí starat“* Matějček (1999, s.31). Cílem práce sociálních pracovníků, kteří se těmito případy zabývají, je taková práce s dětmi a především s jejich rodinami, aby dítě mohlo vyrůstat ve vlastní rodině. Nelze-li tento cíl splnit, je třeba zajistit náhradní formu péče. Nejlepší alternativou pro dítě bývá náhradní rodinná péče, většinou formou adopce nebo pěstounské péče. Není-li možná forma náhradní rodinné péče, je třeba zvolit náhradní výchovnou péči, jinak též ústavní výchovu, která probíhá v zařízeních k tomuto účelu sloužících. Následující statě jsou věnovány ústavní výchově dětí, popisují zařízení, která ji zajišťují, jakož i důvody, které k ústavní výchově nejčastěji vedou. Zabývají se i tím, jak může ústavní výchova dítě negativně ovlivnit.

#### 2.1.1 Základní informace o systému ústavní výchovy dětí

Účelem školských zařízení pro výkon ústavní výchovy je zajištění základního práva dítěte na výchovu a vzdělání v rámci mezinárodních smluv o lidských právech, tzn.

zajišťovat dítěti ve věku od 3 do 18, respektive 19 let, na základě rozhodnutí soudu, náhradní výchovnou péči v zájmu jeho zdravého vývoje, řádné výchovy a vzdělávání. Mohou poskytovat péči i nezaopatřeným osobám do 26 let věku, připravují-li se na budoucí povolání. S dítětem má být zacházeno v zájmu plného rozvoje jeho osobnosti. Dalším účelem je předcházení vzniku a rozvoji negativních projevů a zmírňování či odstraňování důsledků již vzniklých poruch chování. Zařízení poskytuje péči jinak poskytovanou rodiči či jinými osobami, kterým bylo dítě svěřeno do výchovy. Pro děti se závažnými poruchami chování se zřizují ve výchovných zařízeních základní a střední školy s odpovídajícími vzdělávacími programy. Zařízení jsou v působnosti resortů Ministerstva zdravotnictví, Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a Ministerstva práce a sociálních věcí (Tomeš, 2001).

MŠMT uvádí následující typy školských zařízení:

- Diagnostické ústavy (DDÚ, DÚM) - 14 zařízení - kapacita 530 - průměr 38 dětí /1 DÚ
- Dětské domovy (DD) - 150 zařízení - kapacita 5310 - průměr 35 dětí /1 DD
- Dětské domovy se školou (DDŠ) - 29 zařízení - kapacita 1030 - průměr 35 dětí /1 DDŠ
- Výchovné ústavy (VÚ) - 34 zařízení - kapacita 1426 - průměr 42 dětí / 1 VÚ

V celkových součtech uvádí 225 zařízení o celkové kapacitě 8237 dětí (MŠMT, 2009).

Diagnostický ústav přijímá děti z terénu a po skončení diagnostiky či rediagnostiky je umísťuje a přemísťuje podle volných kapacit do návazných zařízení: dětských domovů, dětských domovů se školou a výchovných ústavů. Plní úkoly diagnostické, vzdělávací, terapeutické, výchovné a sociální, záchytné. Tento druh zařízení je zevrubně popisován v oddílech 2.2 a 2.3.

Dětský domov je zařízení pro děti bez závažných poruch chování. Poskytuje péči dětem se soudem nařízenou ústavní výchovou ve věku od 3 do 18 let. Základní organizační jednotkou jsou zde rodinné skupiny o počtu 6 - 8 dětí. Plní především vzdělávací, výchovné a sociální úkoly, vzdělávání dětí probíhá ve školách, které nejsou jeho součástí. Mohou sem být umístěny i nezletilé matky s dětmi.

Dětský domov se školou je zařízení pro děti se závažnými poruchami chování. Poskytuje péči dětem se soudem nařízenou ústavní nebo ochrannou výchovou ve věku od 6 do 15 let. Základní organizační jednotkou jsou zde rodinné skupiny o počtu 5 - 8 dětí. Vzdělávání zpravidla probíhá ve škole, která je součástí zařízení. Pokud výchovné

problémy přetrvávají, dítě je po ukončení povinné školní docházky přemístěno do výchovného ústavu. I do dětského domova se školou mohou být umístěny nezletilé matky s dětmi.

Výchovný ústav pro mládež je zařízení pečující o děti se závažnými poruchami chování ve věku 15 – 18 let, kterým byla nařízena ústavní či ochranná výchova. Mohou sem být umístěny i děti s ochrannou výchovou starší 12 let, v mimořádných případech zvláště závažných poruch chování i děti s ústavní výchovou. Základní organizační jednotkou je zde výchovná skupina o počtu 5 – 8 dětí. I zde probíhá vzdělávací proces v základní či střední škole zřízené v rámci zařízení. Do výchovných ústavů za tímto účelem zřízených jsou umísťovány děti s extrémními poruchami chování, které se nedovoleně vzdalují ze zařízení a páchají při tom trestnou činnost, děti agresivní s náznaky duševních poruch, děti agresivní a drogově závislé a děti s ochrannou výchovou uloženou na základě recidivy. Dominantní součástí programu jsou odpovídající psychoterapeutické a socioterapeutické činnosti individuálního a skupinového zaměření. Práci se skupinou jsou přítomni tři pedagogičtí pracovníci.

Každé zmíněné zařízení má minimálně 2 a maximálně 6 rodinných či výchovných skupin (MŠMT, 2009).

### **2.1.2 Důvody vedoucí k umístění dětí**

U většiny dětí umístěných do diagnostického ústavu dává návrh na předběžné opatření Orgán sociálně právní ochrany dítěte (dále OSPOD), který důkladně, odborně a objektivně vyhodnocuje naplňování potřeb dítěte. Vychází se z předpokladu, že pokud jeden nebo oba rodiče vážně neohrožují vývoj a zdraví dítěte, prospívá nejlépe ve své vlastní rodině nebo s blízkými příbuznými. Pro posouzení je třeba popsat, analyzovat a vyhodnotit oblast vývojových potřeb dítěte a jeho sociální, emocionální a fyzický stav, dále kapacitu rodičů k péči o dítě a oblast širší rodiny a prostředí. U dítěte se tedy hodnotí jeho zdraví, vzdělání, emocionální vývoj a chování, identita, vztahy v rodině, chování navenek a jeho schopnost postarat se o sebe. Kapacity rodičů jsou posuzovány z hlediska základní péče o dítě, zajištění jeho bezpečnosti, jejich citová vřelost a schopnost vhodně podněcovat a stimulovat jeho rozvoj, a jejich schopnost stanovení a uplatňování hranic možného chování. V prostředí je věnována pozornost rodinné historii a celkovému fungování rodiny,

širší rodině, oblasti bydlení, zaměstnanosti a příjmů rodiny, sociální integraci rodiny a jejich využívání zdrojů společnosti (Vrtbovská, 2006).

V případě, že nejsou potřeby dítěte naplněny a byly již bez úspěchu vyčerpány pokusy o podporu a renovaci původní biologické rodiny, může OSPOD na základě Zákona o sociálně-právní ochraně dítěte (zák. č. 359/1999 Sb.) a Zákona o rodině (§ 46 odst. 1, zák. č. 64/1963 Sb.) podat návrh na předběžné opatření, které vydává soud. V případě, že se dítě ocitlo bez jakékoli péče a je vážně ohrožen nebo narušen jeho život či příznivý vývoj, může soud vydat předběžné opatření do 24 hodin.

Kritéria, která nejčastěji vedou kurátory pracující s delikventní mládeží k návrhu ústavní výchovy, mohou být následující:

*„Protiprávní jednání (přestupky a trestná činnost); začínající závislost na drogách, alkoholu, automatech; útěky z domova; množství výchovných opatření uplatněných před návrhem ústavní výchovy; množství v dotazníku vypočítaných důvodů k návrhu na ústavní výchovu, jež u jednotlivého případu připadají v úvahu; zahálčivý způsob života; nerespektování rodičů; sexuální promiskuita; členství v závadové partě“* (Matoušek a Kroftová, 1998, s. 159).

Méně významnými kritérii pak u kurátorů jsou následující charakteristiky:

*„Kázeňské problémy ve škole; prospěchové problémy; předchozí umístění v ústavní péči; nepříznivé hodnocení mladistvého jinými institucemi s výjimkou školy; menšinová etnická příslušnost; osobnostní charakteristiky mladistvého; špatná pověst rodiny; protiprávní jednání rodičů s nimiž mladistvý žije, resp. nežije, a to vlastních i nevlastních; úplnost rodiny; názor dospělých členů klientovy rodiny na umístění klienta v ústavní péči a doba vedení případu před návrhem na ústavní péči“* (Matoušek a Kroftová, 1998, s. 159).

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy uvádí v rámci prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže, které mohou také vést k umístění dětí, následující fenomény:

- a) násilí a šikanování,
- b) záškoláctví,
- c) kriminalita, delikvence, vandalismus aj. formy násilného chování,
- d) ohrožení mravnosti a ohrožování mravní výchovy mládeže,
- e) xenofobie, rasismus, intolerance a antisemitismus,
- f) užívání návykových látek, anabolik, medikamentů a dalších látek,

- g) netolismus (virtuální drogy) a patologické hráčství (gambling),
  - h) divácké násilí,
  - i) komerční sexuální zneužívání dětí,
  - j) syndrom týraných a zneužívaných dětí,
  - k) sekty a sociálně patologická náboženská hnutí
- (MŠMT, 2009).

### 2.1.3 Rizika ústavní výchovy dětí

O tom, že děti, které si prošly ústavní výchovou, jsou na tom v mnoha oblastech v drtivé většině případů hůře než děti, které vyrůstaly ve funkční biologické nebo v pěstounské rodině, panuje všeobecná shoda (Vágnerová a Klíma, 1985, 1997; Matějček, 1994b; Matoušek, 1995, 2005; Matoušek a Kroftová, 1998). Matějček (1994b) například zmiňuje sledování několika tisíc dětí v padesátých a šedesátých letech v tehdejších zařízeních kolektivní výchovy. Srovnání s několika stovkami dětí v adopci, pěstounské péči a v dětských vesničkách vycházelo ve prospěch druhé skupiny dětí. Rozdíl v ústavní péči a v dětských vesničkách byl zvláště markantní v SOS vesničce v Doubí, kde měl Matějček možnost vidět léčivý účinek přechodu z citově chudého prostředí ústavu do prostředí náhradní rodiny, kam v krátké době přešlo téměř sto dětí (Matějček, 1994a, 1994b).

Vágnerová a Klíma (1985) a Matějček (1994a) mezi poškození, která jsou způsobena výchovou probíhající v zařízeních kolektivní výchovy uvádí vznik neuróz a syndromu psychické deprivace. „*Psychickou deprivací trpí především děti, které vyrůstaly od útlého dětství v dětských domovech, v prostředí podnětově chudém, kde neměly příležitost navázat trvalejší citové pouto k některé dospělé osobě. Podobně mohou být postiženy děti, které jsou vychovávány v rodině, ale jejichž rodiče jsou citově chladní a dětmi se nezabývali*“ Vágnerová a Klíma (1985, s. 67). Psychická deprivace má za následek opoždění vývoje motoriky i řeči, stejně jako opoždění sociálně adaptivního chování. Vágnerová a Klíma dále uvádí nižší výkony, než je úroveň schopností těchto dětí, neprojevení zájmu o učení a malou účinnost výchovného působení na tyto děti. Východisko vidí ve včasné volbě přiměřené náhradní rodinné péče .

Matějček (1994a) popisuje mezery v naplňování potřeb dítěte šířeji: pokud dítě nemá možnost zejména v raném dětství uspokojovat potřebu určitého množství a proměnlivosti



vnějších podnětů, potřebu stálosti, řádu a smyslu v těchto podnětech, potřebu prvotních emocionálních vztahů k osobě matky a dalších primárních vychovatelů, potřebu společenského uplatnění a společenské hodnoty a potřebu „otevřené budoucnosti“, trpí v takto chudém prostředí na mnoha úrovních a může u něho vzniknout deprivací syndrom.

Matějček soudí, že případů deprivace ve společnosti oproti dřívějším dobám ubylo, vyvstává však nový problém, který nazývá subdeprivace. „...*máme před sebou také deprivací obraz příznaků, jenomže v méně výrazné, méně určité, méně dramatické podobě, než jsme dříve nacházeli u dětí vyrůstajících v chudobě emocionálních vztahů, zpravidla v ústavních zařízeních, mimo vlastní rodinu apod.*“ Matějček (1994a, s. 201). Dále podotýká, že na jednotlivých odchylkách, které jsou samy o sobě nenápadné, by bylo obtížné zakládat diagnostiku, ve svém souhrnu se však tyto odchylky stávají nápadnými. Vliv těchto odchylek na vztahy k výchozí rodině, přátelům, spolupracovníkům, manželské a erotické vztahy a vztahy k vlastním dětem může být společensky závažný. Dlouhodobá výzkumná studie, provedená na ústavních dětech, svědčí o rysech subdeprivace těchto dětí, dále o tom, že se tyto děti vyznačují menší odolností organismu proti běžným biologickým zátěžím a častější návštěvou zdravotnických zařízení. Při stejné inteligenci mají slabší školní prospěch než děti vychovávané ve fungujících rodinách, uplatnění v kolektivu je také problematické. Jsou hůře hodnocené nezávislymi pozorovateli, spolužáky, dospělými a učiteli v oblastech vztahů a charakterových vlastností, v testech mají vyšší skóre maladaptace (Matějček, 1994a).

Matoušek (1995) popisuje deprivované ústavní děti ve srovnání s vrstevníky z fungujících rodin jako méně nadané, pomalejší, někdy hyperaktivní, úzkostné a bojácné, zatížené mnoha druhy zlovyků, s tendencí k mēlčím a přelétavějším vztahům při současném nutkavém vyhledávání kontaktu. „*Mají nejen oslabenou schopnost navazovat vztahy a nalézat v nich uspokojení, mají i oslabený smysl pro „civilní“ (rozuměj: neústavní) realitu. Jejich delikventní chování během dospívání a časné dospělosti může být někdy projevem naivity a „vrstevnického“ vidění světa, které neměly možnost korigovat v dlouhodobém vztahu k respektovanému dospělému*“ Matoušek a Kroftová (1998, s. 43).

Koluchová (2002) uvádí u psychicky deprivovaných ústavních dětí větší povrchnost citových vztahů, zvýrazněnou potřebu někomu patřit, častý odklad školní docházky z důvodu nezralosti dětí a jejich menší motivaci k učení, pro kterou jsou někdy nesprávně

navrhovány do zvláštní školy navzdory tomu, že mají intelektové dispozice v normě. Některé děti trpí po odebrání z původní rodiny neurotickými potížemi, jsou citově otupělé, převládá u nich nedůvěra k lidem a někdy jsou zvýšeně agresivnější.

*„V pubertálním a adolescentním věku se projevují důsledky prožité deprivace ve vztahu ke kolektivu, v sociálním začleňování (nespokojenost se sociální pozicí, neadekvátní sebehodnocení), dále to bývá posunutá hierarchie hodnot, nežádoucí rysy charakteru, zvýšené nebezpečí vzniku závislosti na alkoholu, drogách atd.“* Koluchová (2002, s. 86). Důsledky prožité psychické deprivace v dětství mohou být patrné i v dospělosti. Psychická deprivace prožitá v ústavu nebo rodině se ukazuje jako významný činitel při osobnostním hodnocení a rozboru motivace u pachatelů trestných činů. V případě, že dospělý člověk zůstane v sociálně problematickém prostředí, deprivace postižení se zvyrazňuje. I v případě lepšího prostředí však může mít problémy v partnerských vztazích a ve výchově svých dětí (Koluchová, 2002).

Velké a homogenní dětské kolektivy jako výchovně nevhodné vidí Matoušek (1995) jednak z důvodů častější identifikace s negativními vrstevnickými vzory, dále z důvodu násobení osobních problémů a většího rizika šikany, jehož negativní následky jsou v této práci uvedeny u rizikových faktorů v sociální oblasti (bod 2.2.1.2). V takovém kolektivu je častější i atmosféra ponorkové nemoci, která se vyznačuje vyšší únavou, nižší tolerancí, zvýšenou sugestibilitou, vztahovačností a agresivitou, větší tendencí k introverzi, důrazu na osobní teritorium a k přibývání obranných prvků při současném ubývání očních kontaktů. Ve velkém kolektivu také chybí pevné místo a jistá pozice staršího či mladšího dítěte a nejsou dána jasná očekávání z takové role plynoucí. Riziko větší tendence k agresivním reakcím ve větších kolektivech uvádí i Čermák (2003) a Hayesová (2003) poznatkem o intenzifikaci agrese následkem většího hluku. Hayesová (2003) uvádí i studii potvrzující vyšší tendence k agresivnějšímu a soutěživějšímu chování u dětí po jejich krátkodobém výskytu v přeplněných podmínkách, než když byly po stejnou dobu v nepřeplněném kontrolním prostředí.

Jiným problémem může být konfuze rolí, kdy se vychovatel nepřírozeně profiluje do role rodiče při současném nucení chovanců, aby jej tak oslovovali. Dalším rizikem ústavní výchovy může být přivyknutí dítěte na ochrannou ruku instituce. Děti, které si dříve prošly kojeneckými ústavami a dětskými domovy, později mohou nevědomě vyhledávat další

v určitém směru podobné instituce, jakými jsou diagnostické ústavy, výchovné ústavy, vězení pro mládež (Matoušek, 1995).

### **2.1.4 Alternativy k ústavní výchově**

Jak již bylo řečeno na začátku kapitoly, pro dítě, které nemůže vyrůstat ve své rodině, je zpravidla nejlepší možností některá z forem náhradní rodinné péče. Proti ústavní výchově tu stojí adopce, pěstounská péče, poručenství a opatrovnictví.

Adopce, neboli osvojení, může mít tři formy: zrušitelnou, nezrušitelnou a mezinárodní. Nezrušitelné osvojení má vést k hlubšímu poměru mezi osvojitelem a osvojencem. Na rozdíl od zrušitelného osvojení je spojeno se zápisem osvojitele do matriky a rodného listu místo pokrevního rodiče a odstraněním formální zmínky o osvojení. Před osvojením musí proběhnout nejméně 3 měsíce „předadopční péče“ a pokud se během této doby potvrdí, že osvojení bude plnit své společenské poslání, rozhoduje soud o osvojení. Osvojitelé přijímají nezletilé právně volné dítě za vlastní, získávají stejná práva a povinnosti jako skuteční rodiče, současně dochází k zániku práv původních rodičů. Osvojené dítě musí být v případě nezrušitelného osvojení staré minimálně 1 rok. Právně je osvojení zakotveno v § 63 - § 77 zákona č. 94/1963 Sb. o rodině. Mezinárodní adopce přichází v úvahu v případě, že se pro dítě nedaří najít náhradní rodinu v zemi původu. Spadá pod pravomoci Úřadu pro mezinárodněprávní ochranu dětí v Brně a řídí se Úmluvou o ochraně dětí a spolupráci při mezinárodním osvojení, přijatou Haagskou konferencí mezinárodního práva soukromého 29. 5. 1993 (v České republice v platnosti od 1. 6. 2000) a zákonem č. 359/199 Sb. o sociálně-právní ochraně dětí.

Pěstounská péče je státem kontrolovaná a garantovaná forma náhradní rodinné péče. Zajišťuje dostatečné hmotné zabezpečení a výchovu dítěte a přiměřenou odměnu jeho pěstounům. Pěstounem může být samostatná fyzická osoba nebo manželé, nevzniká tu příbuzenský vztah jako u adopce, nejsou zákonnými zástupci dítěte. Pěstouni poskytují záruku řádné výchovy dítěte. Pěstounská péče vzniká rozhodnutím soudu, toto rozhodnutí lze z vážných důvodů zrušit. Rozhodujícím činitelem je zájem dítěte. Formy pěstounské péče mohou být: individuální pěstounská péče a skupinová pěstounská péče. Individuální forma probíhá v běžném rodinném prostředí. Skupinová může probíhat u rodiny, která tímto způsobem pečuje o 4 – 6 dětí. Jinou formou skupinové pěstounské péče jsou SOS vesničky o 10 – 12 domečcích, kde se v každém z nich o děti stará jedna matka-pěstounka

a pomocná „teta“. Pečují o 6 a více dětí, většinou sourozenců přešlých z nefunkční rodiny. Pěstounská péče zaniká v 18 letech věku dítěte. Právně je ukotvena v zákoně č. 94/1963 Sb., o rodině, v zákoně č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, v zákoně č. 117/1995 Sb., o státní sociální podpoře a v právních předpisech o sociálním zabezpečení.

Poručenství připadá v úvahu u dítěte, jehož rodiče zemřeli, byli zbaveni rodičovské odpovědnosti, byl pozastaven výkon jejich rodičovské odpovědnosti nebo nemají způsobilost k právním úkonům v plném rozsahu. V takovém případě může soud ustanovit dítěti poručníka, který má spolu s dítětem nárok na totéž hmotné zabezpečení jako v případě pěstounské péče, pokud péči o dítě osobně vykonává. Dále je zákonným zástupcem dítěte, má tudíž práva a povinnosti v oblasti výchovy, zastupování a správy majetku dítěte. V těchto oblastech je pod pravidelným dohledem soudu, sám podává zpravidla jednou ročně zprávu o osobě poručenice.

Opatrovnictví je ustanoveno soudním rozhodnutím, např. při řízení o osvojení. Opatrovník není zákonným zástupcem dítěte, vykonává pouze některá rodičovská práva vymezená v usnesení soudu, oproti poručníkovi vykonává náhradní rodinnou péči v omezeném rozsahu (Bubleová, 2002).

#### **2.1.4.1 Význam náhradní rodinné péče pro dítě**

Náhradní rodinná péče nabízí oproti ústavní výchově výrazně lepší podmínky pro vývoj dítěte. Ta sice může přinést určité zlepšení v oblasti znalostí a návyků, ale rozvoj citové složky je zde nedostatečný a dítě není připravené na potřebné sociální zařazení a uplatnění. Již jsem v předchozím textu uvedl některé základní potřeby dítěte, jakými jsou např. potřeba přívodu podnětů v přiměřené míře a variabilitě, potřeba smysluplného světa, potřeby citové, potřeby sociální, potřeba sdílení společné otevřené budoucnosti a další. *„Všechny tyto potřeby nemohou být dítěti uspokojovány ani v sebelépe vedeném dětském domově, ovšem ani v mnohých rodinách, v nichž rodiče své děti zanedbávají, ubližují jim, ponižují je nebo je dokonce týrají“* Koluchová (2002, s. 85).

Přemístění takto postižených dětí do pěstounské péče může mít podle řady studií, jak uvádí Koluchová (2002), velice příznivý vliv na psychický vývoj dětí. Dále uvádí, že *„všechny výzkumy prokázaly v souladu s praktickými zkušenostmi všech zúčastněných, včetně pěstounů, že psychická deprivace je napravitelná v mnohem větší míře, než se*

*předpokládalo. Dlouhá doba sledování potvrzuje trvalost této nápravy a umožňuje také sledovat faktory, které se na nápravě podílejí. Byly sledovány především tyto: genetické dispozice, hloubka a rozsah deprivace, kvalita a počet prostředí, v kterých dítě žilo před přijetím do pěstounské rodiny, věk dítěte pro přijetí do této rodiny, osobnost pěstounů a vztahy v pěstounské rodině“ Koluchová (2002, s. 88).*

Nejvýznamnějším, rozhodujícím a nezastupitelným faktorem pro nápravu psychické deprivace je kvalita náhradní rodiny. Pro úpravu k normě a vytvoření kvalitního pěstounského svazku se uvádějí jako dobré předpoklady absence genetické zátěže, nízký věk dítěte a nízká míra deprivace. Neznamená to však, že jakákoli pěstounská péče spěje k úspěšnému rozvoji dítěte. Pokud rodina nemá dostatečně hlubokou motivaci pro přijetí dítěte, není důkladně poučena o problematice náhradní rodinné péče a k dítěti má odstup, výhrady či předsudky, pak se dítě nerozvíjí a šťastná není ani jedna ze zúčastněných stran. Na rozvoj dítěte v pěstounské péči mají vliv následující tři kritéria: hloubka a stálost citových vztahů mezi pěstouny a dětmi, tolerance k poruchám a problémům ve vývoji přijatého dítěte a společná životní perspektiva. První dvě jsou důležitá především v dětství, třetí nabývá na významu s dospíváním dítěte (Koluchová, 2002).

## **2.2 Diagnostické ústavy v systému ústavní výchovy dětí v ČR**

Již bylo řečeno, že diagnostický ústav je první institucí, do které se dítě po odebrání z nevyhovujících podmínek dostává. O jeho návazném umístění se zpravidla rozhoduje po dobu dvou měsíců. Personální struktura i základní principy fungování instituce jsou upraveny zákonem 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 včetně prováděcích právních předpisů; dále zákonem č. 359/2000 Sb., o sociálně právní ochraně dětí; občanským soudním řádem; zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), včetně prováděcích právních předpisů; zákonem č. 218/2003 Sb., o soudnictví ve věcech mládeže; zákonem č. 94/1964 Sb., o rodině a zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

## 2.2.1 Úkoly diagnostického ústavu

Diagnostický ústav přijímá děti v souladu se zák. 109/2002 Sb. a plní následující úkoly:

- diagnostické,
- vzdělávací,
- terapeutické,
- výchovné a sociální,
- organizační,
- koordinační.

Prvním a hlavním úkolem ústavu je tedy komplexní diagnostika, tzn diagnostika psychologická, speciálně pedagogická, sociální a školní. Provádí se formou pedagogických a psychologických činností. Probíhá komplexní psychologické vyšetření, zakončené závěrečnou zprávou psychologa. Ve výchově odborní vychovatelé hodnotí dítě po stránce začlenění do kolektivu, vztahu k autoritám, programu a k režimu, pracovních a hygienických návyků, vztahu k návykovým látkám, trestné činnosti, kontaktu s rodinou, hodnotí projevy na veřejnosti, orientaci do budoucnosti, zdravotní stav a fyzickou kondici, hospodaření s finančními prostředky, zájmovou oblast, celkově charakterizují osobnost dítěte a jeho naladění v kolektivu (společenská, efektivita, ovlivnitelnost, prosazování se apod.) a zaznamenávají metodické poznatky. Informace zapisují do databáze, součástí zápisů je průběžné hodnocení (14 dní po příchodu dítěte do zařízení), průběžný závěr (4 týdny po příchodu), konečné hodnocení (6 týdnů po příchodu) a konečný závěr (8 týdnů). Tyto 4 zprávy jsou podkladem pro závěrečnou zprávu etopeda. Součástí konečného hodnocení a konečného závěru je i návrh zařízení, kam by mělo být dítě umístěno podle toho jakou vyžaduje péči dle Zákona č.109/2002 Sb. Hlava II. § 1. odst 10, který hovoří o zajištění specifických výchovných a vzdělávacích potřeb pro děti:

- a) samostatné přiměřeně věku,
- b) samostatné vyžadující občasnou kontrolu,
- c) vyžadující občasné vedení a stálou kontrolu,
- d) nesamostatné vyžadující stálé vedení i kontrolu,
- e) vyžadující soustavnou intenzivní individuální péči.

Poměrně přísná pravidla, která platí v těchto zařízeních, mají svou nezbytnou funkci z hlediska chodu zařízení, zároveň umožňují rozlišit, které děti si je dokáží osvojit bez

větších potíží a které toho naopak nejsou schopné i přes téměř nepřetržitý dohled autorit. Pravidla tak mohou být nápomocným ukazatelem při diagnostice dětí.

V oblasti vzdělávací má ústav zjistit úroveň dosažených znalostí a schopností, zajistit výuku a individuálně stanovit a realizovat vzdělávací potřeby dítěte v zájmu rozvoje jeho osobnosti. Ke konci pobytu se píše závěrečná školní zpráva.

V oblasti terapeutické má prostřednictvím pedagogických a psychologických činností směřovat k nápravě poruch v sociálních vztazích a chování dítěte, podobně výchovné a sociální působení má mít vliv na osobnost dítěte, jeho rodinnou situaci, týká se i sociálně-právní ochrany dětí a zprostředkování zdravotních vyšetření.

Organizační úloha souvisí s následným umístěním dětí do zařízení ústavní výchovy a se spoluprací s OSPOD. Patří sem i záchytná úloha, která se týká záchytného pracoviště. To poskytuje péči po nezbytnou dobu dětem zadrženým na útěku, pokud plní povinnou školní docházku a mají nařízenou ústavní výchovu nebo uloženou ochrannou výchovu.

Koordinační úkol směřuje k prohloubení, sjednocení a zefektivnění odborných postupů ostatních zařízení v rámci obvodu diagnostického ústavu a ke sjednocení součinnosti s orgány státní správy a dalšími osobami, které se zabývají péčí o děti (Vnitřní řád DÚ Dobřichovice).

### **2.2.2 Přijímání, propouštění a přemístování dětí**

Diagnostický ústav přijímá děti od 3 let věku do ukončení povinné školní docházky. K přijímání dětí dochází na základě soudem nařízeného předběžného opatření nebo ústavní výchovy nebo uložení ochranné výchovy. Dále může ústav poskytnout péči dětem umístěným na tzv. dobrovolný pobyt na základě žádosti zákonných zástupců dítěte. Zařízení nepřijímá děti s nemocí v akutním stadiu, akutně intoxikované, dále děti s uloženým karanténním opatřením nebo bacilonosiče.

S dítětem je zpravidla za účasti psychologa a etopeda proveden vstupní pohovor zaměřený na osobní a rodinné údaje, zejména pak na důvody umístění dítěte. Dítě je také informováno o podmínkách pobytu v ústavu, jeho vnitřním řádu a o zajištění vzdělávání. Poté je pedagogickým pracovníkem začleněno do výchovné skupiny, kde je seznámeno se systémem hodnocení, pravidel a s ostatními dětmi. Je mu přiděleno lůžko, osobní skříňka, ústavní oblečení a hygienické potřeby. Je-li dítě přijato v nočních hodinách nebo dnech

pracovního volna, provádí s ním pedagogický pracovník i základní vstupní pohovor a komplexní vstupní pohovor je s dítětem proveden později.

K propuštění dítěte může dojít rozhodnutím ředitele, jestliže:

- soud zrušil předběžné opatření a nenařídil ústavní či ochrannou výchovu,
- soud zrušil ústavní či ochrannou výchovu,
- dítě dosáhlo zletilosti a nechce v zařízení setrvat dobrovolně do ukončení přípravy na povolání,
- dítě dosáhlo věku 19 let, byla-li mu prodloužena ústavní nebo ochranná výchova, pokud v zařízení dobrovolně nesetrvá do ukončení přípravy na povolání,
- dítě bylo osvojeno nebo svěřeno do pěstounské péče a rozhodnutí soudu nabylo právní moci,
- uplynuly 3 měsíce od vykonatelnosti předběžného opatření u dítěte, nebylo-li před jejich uplynutím zahájeno řízení ve věci samé,
- zákonní zástupci o propuštění požádají, jestliže jde o dítě umístěné na žádost o dobrovolný pobyt.

Pokud není důvod k propuštění dítěte, zpracovává diagnostický ústav návrh na přemístění dítěte na základě zjištění vyplývajících z diagnostiky, a to do odpovídajícího dětského domova, dětského domova se školou nebo do výchovného ústavu. Přípravovaná změna je před propuštěním projednána s dítětem, s rozhodnutím jej seznamuje psycholog nebo etoped. Přemísťování dítěte se vždy účastní pověřený pracovník ústavu, většinou odborný vychovatel, a pracovník instituce, do které je dítě přemísťováno.

## **2.3 Diagnostický ústav Dobřichovice**

V této části je věnován prostor zařízení Diagnostický ústav Dobřichovice v němž autor pracuje na pozici odborného vychovatele. Stručně jsou popsána zařízení, která přímo souvisí s chodem tohoto ústavu, je popsána historie ústavu a dále je v krátkosti popsáno personální složení zaměstnanců ústavu, především těch, kteří působí na umístěné děti. Dále je popsán pobyt dětí v zařízení, především nároky na ně kladené, možnosti styku s rodinou a způsob trávení času. Autor popisuje také svou osobní zkušenost z pozice odborného



vychovatele a zamýšlí se nad využitými i nevyužitými možnostmi práce s dětmi v tomto zařízení.

### **2.3.1 Podřízené subjekty a spolupracující instituce**

Plný a oficiální název zařízení zní Diagnostický ústav, dětský domov se školou, dětský domov, středisko výchovné péče, základní škola a školní jídelna Dobřichovice. Jak název napovídá, spadá pod Diagnostický ústav několik subjektů, kterým Diagnostický ústav poskytuje vedení, odborné konzultace a koordinuje jejich služby. Subjektem spadajícím pod Diagnostický ústav je též Cesta – Řevnice.

Dětský domov se školou ve Slaném je zařízení s výchovně léčebným režimem, kam jsou umísťovány převážně děti s psychiatrickou diagnózou.

Střediska výchovné péče v Kolíně a ve Slaném jsou ambulantní poradny pro rodiče s dětmi, které mají výchovné, psychické nebo asociální problémy (nezvladatelnost, šikana, drogová problematika, těžká rozvodová a porozvodová situace v rodině, osobnostní problémy apod.). Středisko výchovné péče ve Slaném má i lůžkovou kapacitu pro děti umístěné na dobrovolný pobyt.

Cesta-Řevnice je detašované pracoviště, na kterém se nachází oddělení s výchovně léčebným režimem pro mládež ohroženou drogovou závislostí. Program je určen pro mládež s ukončenou povinnou školní docházkou ve věku 15 – 18 let, klienti jsou zde umístěni na dobrovolný pobyt nebo jim soud nařídil výchovné opatření, podmínkou účasti je náhled na svou situaci a motivace k její změně.

Dětský domov Lety se nachází ve stejném areálu, jako Diagnostický ústav Dobřichovice, jde o klasický dětský domov pro děti, jimž byla z různých důvodů nařízena ústavní výchova, ale jsou schopné zvládat nároky běžného života ve společnosti a nevyžadují stálý dohled jako problémovější děti umísťované do dětských domovů se školou, výchovných ústavů apod.

Základní škola při DÚ Dobřichovice slouží pro děti umístěné do diagnostického ústavu na základě soudem nařízeného výchovného opatření nebo na dobrovolný pobyt. Dětem se věnuje tým speciálních pedagogů, školní budova se nachází vedle budovy diagnostického ústavu.

Školní jídelna při DÚ Dobřichovice poskytuje stravovací služby diagnostickému ústavu a dětskému domovu.

Dále ústav spolupracuje:

- se soudy, s Policií ČR a Cizineckou policií,
- se školami, výchovnými pracovníky a dalšími institucemi,
- s pověřeným státním zástupcem státního zastupitelství,
- s Orgánem sociálně-právní ochrany dětí příslušných městských úřadů.

### **2.3.2 Historie diagnostického ústavu v Dobřichovicích**

Budova byla původně stavěna jako letní sídlo čtyř bohatých pražských rodin, postavena byla roku 1905. Po patnácti letech byla pro neshody prodána spolku Zemské ústředí péče o mládež v Čechách, které v ní r. 1922 zřídilo Chlapeckou výchovnu v Dobřichovicích. Mravně vadní chlapi zde byli umístováni až do r. 1927, potom bylo pracoviště přesunuto do Ledců – Štemberka a v budově v Dobřichovicích byla zřízena dívčí výchovna pro mravně vadné dívky ve věku 14 – 18 let. Ústav měl pole a najatou louku, dívky byly zařazovány jako pracovnice v zemědělství, ošetřovatelky domácího zvířectva, ale i jako pradleny a pomocnice v domácnosti, učily se zde obory dámská krejčová, švadlena a pletařka. V letech 1946-47 byla částečně svépomocí, tj. s přispěním práce chovaneček a zaměstnanců výchovny postavena tělocvična s promítací kabinou a jevištěm, podobně byl v r. 1948 postaven moderní skleník pro zahradnické účely. V tomto roce zaniklo Zemské ústředí péče o mládež a dívčí výchovna přešla do řízení Zemského národního výboru a později do řízení Krajského národního výboru v Praze. V roce 1950 byl přikoupen sousedící přibližně hektarový pozemek, na kterém byl založen ovocný sad. Chovanky byly později přesunuty do Kostomlat a výchovna v Dobřichovicích byla k 30. 6. 1951 zrušena. Přechodně zde byl zřízen Dětský domov, od 1. 9. 1951 zde byl zřízen záchytný dětský domov, později přejmenován na Dětský domov třídící. Později byl název změněn na Dětský diagnostický ústav, později jen Diagnostický ústav. Následovaly stavební úpravy, které měly směřovat ke zlepšení prostředí ústavu. Tak byl v letech 1964-65 postaven školní pavilon, který podstatně usnadnil vyučování, dále bylo pro rekreační pobyt dětí venku zřízeno malé hřiště a velké fotbalové hřiště. Svépomocí bylo v parku vybudováno koupaliště pro děti, polytechnická dílna byla dovybavena stroji a nářadím a v podkroví hlavní budovy byla provedena přístavba, čímž se výrazným způsobem zvýšila kapacita zařízení a vznikly dvě izolační místnosti pro záchytné oddělení (Mička, 2006).

V roce 2006 byla v areálu dokončena výstavba Dětského domova Lety, čímž se možnosti sportovního a dalšího využití rozšířily o tartanové hřiště, dvě nové tělocvičny a saunu. V létě 2008 došlo k rozšíření školního pavilonu o další učebnu a v r. 2009 bylo v areálu vybudováno hřiště na volejbal a přilehlé stoly na stolní tenis.

### **2.3.3 Personální složení**

Na zajištění výše zmíněných úkolů, se podílejí pedagogičtí a nepedagogičtí pracovníci ústavu.

Mezi pedagogické pracovníky patří:

- vedoucí vychovatel,
- odborný vychovatel,
- asistent pedagoga,
- učitel,
- psycholog,
- etoped.

Vedoucí vychovatel koordinuje činnosti odborných vychovatelů a asistentů pedagoga, podílí se na spolusprávě, vede týdenní hodnocení a rozděluje dětem kapesné, je oprávněn zasáhnout při řešení problémů v rámci kteréhokoli dítěte. Děti s ním mají právo na pohovor, zároveň může sám dítě vyhledat k pohovoru.

Odborný vychovatel má zodpovědnost za výchovnou činnost, zaznamenávání postřehů k dětem, které jsou podkladem pro další činnost s dítětem a pro závěrečnou zprávu etopeda. Dále dítě při přijetí seznamuje s podstatnými informacemi, týkajícími se jeho následujícího pobytu v ústavu. Píše průběžné hodnocení, průběžný závěr, konečné hodnocení a konečný závěr.

Asistent pedagoga zajišťuje žurnální službu a noční službu u dětí.

Učitel je zodpovědný za vzdělávání dětí, při závěrečném přemístění dítěte píše závěrečnou zprávu a navrhuje případné změny ve vzdělávacím programu.

Psycholog provádí ve spolupráci s etopedem vstupní pohovor s dítětem, provádí komplexní psychologické vyšetření, poskytuje možnost individuálního a skupinového terapeutického zásahu. Dítě má právo si s ním vyžádat pohovor. Může komunikovat s institucemi a zákonnými zástupci. Vede komunitní setkání „Senát“ a píše závěrečnou zprávu psychologa.

Etoped úzce spolupracuje s odbornými vychovateli. Provádí vstupní pohovor ve spolupráci s psychologem, komunikuje s institucemi nebo zákonnými zástupci dětí. Děti mají možnost vyžádat pohovor, etoped může dle potřeby vyhledat k pohovoru dítě. V závěru pobytu píše závěrečnou zprávu etopeda.

Mezi nepedagogické pracovníky patří:

- sociální pracovnice,
- psychiatr.

Sociální pracovnice vede dokumentaci u všech dětí, komunikuje s institucemi a zákonnými zástupci. Organizuje přijímání, přemísťování a propouštění dětí, zprostředkuje kontakt s OSPOD v případě zájmu dítěte.

Externí dětský psychiatr navštěvuje pravidelně zařízení za účelem vyšetření a stanovení diagnózy a dalších způsobů léčby dětí (Vnitřní řád DÚ Dobřichovice).

Dalšími pracovníky, se kterými se děti mají možnost setkat jsou: ředitel, zdravotní sestra, kuchařky, uklízečky, prادلena, hospodářka, účetní, údržbáři a vedoucí školní jídelny.

V rámci diagnostického procesu a chodu zařízení probíhají 2x v měsíci pedagogické porady, kde se především diskutuje práce s jednotlivými dětmi a jejich vyhlídky po skončení pobytu, dále se zde řeší informace organizačního rázu. Zařízení dále poskytuje svým zaměstnancům 1x měsíčně tříhodinový blok týmové supervize.

### **2.3.4 Pobyt dítěte v zařízení**

Informace uvedená v následující části čerpá autor z Vnitřního řádu Diagnostického ústavu Dobřichovice a z vlastních zkušeností. Zařízení má kapacitu pro 42 dětí. Většinu roku se počet dětí pohybuje okolo 30. V průběhu pobytu jsou děti rozděleny do pěti skupin. Obsazení dětí do skupin a změny v jejich složení určuje vedoucí vychovatel. Nejmladší skupinou je skupina „Lvíčata“, jedná se o koedukovanou skupinu. Následující dvě skupiny, „Gepardi“ a „Tygři“, mohou a nemusí být rozděleny podle pohlaví. Většinou složení dětí v zařízení nahrává tomu, aby byly skupiny koedukované a pokud je to možné, skupina „Tygři“ zůstává neobsazena (maximální počet dětí ve skupině na jednoho

vychovatele je 8 členů). Skupina „Kočky“ je skupinou pro nejstarší děvčata, „Panteři“ jsou nejstarší chlapci.

#### **2.3.4.1 Materiální zabezpečení dětí**

Dětem umístěným na diagnostický pobyt rozhodnutím soudu poskytuje ústav plné přímé zaopatření. Děti mají na všechny pořádané činnosti kompletní ústavní oblečení, které se dělí na ošacení školní, sportovní, pracovní a noční, dále ložní prádlo a ručníky. Každý týden probíhá výměna tohoto oblečení za čisté, spodní prádlo se mění denně, ložní prádlo každých 14 dní, v případě potřeby je možná dřívější výměna kteréhokoli prádla. Veškeré osobní věci dítěte jsou evidovány na šatním listu, který vychovatel každému dítěti založí. Cenné věci si dítě může nechat uschovat v ústavním trezoru. Součástí materiálního zabezpečení jsou hygienické potřeby, zajištění stravy, zdravotní péče, a finančních prostředků (kapesného).

#### **2.3.4.2 Systém týdenního hodnocení**

Každá skupina má 3 tzv. kmenové vychovatele, kteří se střídají podle rozvrhu služeb. Vychovatelům děti vykají a oslovují je pane/paní s připojením názvu funkce nebo jména nebo příjmení. Děti se účastní programu a jejich projev je hodnocen určitým počtem bodů. K záznamu hodnocení slouží hodnotící list dítěte, kde je uvedeno jeho jméno, datum příchodu a název skupiny, ke které bylo zařazeno. Pod těmito údaji se nachází tabulka, kam jsou do levé poloviny vedle data zaznamenávána napomenutí za prohřešky proti pravidlům nebo za slabý výkon, do pravé poloviny se píše pochvaly za aktivitu, dobré chování apod., dále je zaznamenán počet bodů a podpis vychovatele. Každé dítě dostává zvlášť body za dopolední výkon ve škole, zvlášť za odpolední výkon a zvlášť za své chování během noci respektive po vyhlášení večerky. Na hodnocení se tudíž přímo podílí speciální pedagogové, odborní vychovatelé a asistenti pedagoga.

Odborní vychovatelé musí hodnotit celou škálu oblastí. Snahu o dobré výsledky ve vzdělávacím procesu, poměr k práci a dosažené pracovní výsledky, snahu o dobré výsledky při práci ve výchovné skupině, snahu o sebevzdělávání, upevňování základních společenských a hygienických návyků, účast na volnočasových činnostech a jiné kladné projevy a činy dítěte.

Dále je dítě hodnoceno za dodržování pořádku, čistoty, kázně, plnění pokynů a příkazů zaměstnanců zařízení, šetrné zacházení s majetkem, dodržování zásad slušného jednání s osobami s nimiž přichází do styku v prostorách zařízení i mimo něj, za zdvořilé, ukázněné čestné a spolehlivé jednání, úctu k názoru kolektivu a za ochranu cti zařízení a své skupiny. Pokud dítě nevzdoruje a plní úkoly a příkazy uložené autoritami, dostává průměrný počet bodů, který mu stačí k tomu, aby za týden splnilo, tzn. dosáhlo požadovaného počtu bodů. Za aktivitu navíc, příkladné chování apod. dostává další body, které se mu započítávají do celkové výše bodů.

V programu má hodnocení denně vyhrazen svůj prostor po večeři, obvykle v prostorách klubovny příslušné skupiny na tzv. večerním hodnocení, kdy se celá skupina s vychovatelem posadí do kruhu okolo stolu a vychovatel jednoho po druhém hodnotí. Ostatní členové skupiny zde mohou vyjadřovat svůj kritický názor na projevy jiných členů skupiny a mohou se vyjadřovat k jejich hodnocení. Za hrubé porušení vnitřního řádu a nerespektování pokynů zaměstnanců může dítě obdržet v denním hodnocení NULA, kdy nedostane žádné body, v horším případě STOP, kdy přichází o body získané za posledních 24 hodin, nejtěžší prohřešky jsou v ohodnoceny označením START, což znamená, že dítě přichází o všechny dosud získané body. Posouzení závisí do značné míry na pedagogickém pracovníkovi, mezi důvody pro STOP patří přechovávání kuřáckých potřeb, toxických látek, peněz a předmětů, jež by se daly použít jako útočné nástroje. START se uděluje za kouření, fyzické napadení, krádež, úmyslné ničení ústavního majetku, útěk a napomáhání k útěku, sebepoškozování, formy šikany a nedovolenou manipulaci s elektronikou.

Dosažené body se každý čtvrtek na večerním hodnocení sčítají a podle jejich výše je každý člen zařazen do pěti pásem - P1 až P5. Při splnění na P4 a P5 zní celkový výsledek za hodnotící týden „nesplnil“, P3 znamená, že dotyčný „splnil“, při P2 „splnil na potlesk“, kdy dotyčnému pochvalně zatleská celá komunita na pátečním týdenním hodnocení. Kdo „splnil na potlesk se zmrzlinou“ při P1, dočká se kromě uznání ve formě potlesku ještě symbolické odměny ve formě zmrzliny. Splní-li celá skupina, čeká je symbolická odměna ve formě polárkového dortu dle jejich výběru. První týden je každé dítě ohodnoceno PN, což znamená „nehodnocen“, aby bylo zohledněna neznalost pravidel a kratší čas na dosažení potřebných bodů.

Dalšími odměnami pro děti, kterým se podařilo splnit, je možnost celodenní vycházky s rodiči v den návštěv, možnost dovolenky u rodičů, v případě P1 i samostatná vycházka na 2 hodiny (pokud předchozí týden dotyčný rovněž splnil a je starší dvanácti let), prázdninový pobyt u rodičů a vyšší kapesné, kdo splnil na P1 a P2, může jít na páteční

nákup za kapesné v civilním (vlastním) oblečení. Všechny děti, které splnily minimálně na P3 a dle uvážení vychovatelů i děti ohodnocené PN, mají v sobotu nárok na odměnovou akci dle vlastního výběru, většinou se jedná o nějakou kulturní, sportovní či zábavní akci, výlet mimo areál apod. Sankcí pro děti, které nesplnily, je oproti odměnové akci pracovní činnost v budově nebo na zahradě.

### **2.3.4.3 Styk s rodiči, příbuznými a blízkými**

Dítě má právo 3x týdně volat rodičům a příbuzným po skončení večerního hodnocení. Příchozí hovory jsou omezeny na jeden hovor denně, a to v době od skončení večerního hodnocení do večerky.

Návštěvy probíhají v budově v návštěvních místnostech, jsou povoleny v neděli v době mezi 9:00 a 12:30, výjimku je třeba projednat se sociální pracovnící. Na návštěvu mají ze zákona právo rodiče a příbuzní dítěte, ostatní pouze v doprovodu rodičů. Pokud dítě splnilo a již mělo předchozí týden návštěvu v budově, může v doprovodu rodičů nebo zletilých příbuzných na celodenní vycházku.

Pokud dítě splnilo a již v předchozích týdnech mělo návštěvu v budově a celodenní vycházku, může mu být udělena dovolenka od pátku 14:00 do neděle 18:00, kterou může strávit u zákonných zástupců, ti si jej osobně odvázejí a osobně jej též ve stanovené době vrací zpět.

### **2.3.4.4 Denní program, trávení volného času**

Denní program ve všední dny je pevně stanoven, vychází z týdenních plánů jednotlivých skupin. Ranní a školní program je společný pro všechny děti. Všední den začíná budíčkem v 7:00 a ranní hygienou, stláním postele a převlékáním. Poté děti odchází do prostoru školní jídelny na snídani, kde si je v 8:00 přebírají učitelé. Vyučování začíná v 8:15, po jeho skončení a společném obědě si děti ve 13:30 přebírají vychovatelé. Během víkendu a dnů školního volna je budíček v 8:00. Zpravidla během dopoledně probíhají

nepřavidelně různá zdravotní vyšetření a návštěvy zdravotnických zařízení v doprovodu zdravotnice. Pokud jsou třeba individuální psychologické a etopedické pohovory, probíhají v průběhu dopoledne. Odpolední program má v převážné míře každá skupina jiný dle týdenního plánu, časový harmonogram a program jednotlivých dnů je nutné dodržovat. Obecně mají děti mezi pondělím a čtvrtkem 1x týdně výměnu ústavního oblečení, 1x týdně pracovní terapii, 1x týdně tzv. Senát (viz níže) a 1x týdně tzv. akci mimo (většinou kulturní akce mimo zařízení – výstava, muzeum, exkurze apod.). Téměř každý den mají vyhrazený čas i na sportovní a společenské hry.

Společná večeře je každý den v 18:00, poté má každá skupina odděleně večerní hodnocení, po jeho skončení následuje večerní hygiena, telefonáty s rodinnými příslušníky a volný čas. Večerka je ve všední dny ve 21:00, v pátek a v sobotu ve 22:00.

V pátek začíná odpolední program týdenním hodnocením, kterého se účastní celá dětská komunita a vychovatelé, kteří jsou ten den ve službě včetně vedoucího vychovatele, který týdenní hodnocení vede. Vyzdvihuje ty, kteří splnili a s těmi, kterým se to nepodařilo, probírá důvody jejich nesplnění a snaží se zvýšit jejich motivaci, např. nabídkou k uzavření jednoduché a nějakým způsobem humorné sázky. Děti, které mají povolení od sociální pracovníce a splnily, odjíždí na víkendové dovolenky, ostatní čeká nákup za kapesné a úklid v budově. Večerní program je shodný jako předchozí dny. Sobotní program je volný a záleží na uvážení vychovatelů, jeho součástí je výše zmíněná odměnová akce pro „plnič“ a pracovní terapie pro „neplnič“. V neděli probíhají návštěvy v budově, celodenní vycházky s rodiči u těch dětí, které splnily a návštěvu v budově již měly. Ostatní děti mají na odpoledním programu činnost dle uvážení vychovatelů, např. společný výlet nebo sportovní činnost apod. Před 18:00 rodiče vrací děti z dovolenek, následuje běžný večerní program.

Každé úterý je pořádáno komunitní setkání, tzv. „Senát“, který se koná v tělocvičně s divadelním jevištěm. Přítomny jsou všechny děti, vychovatelé, kteří jsou ten den ve službě a psycholog, který Senát vede. Jedná se o nehodnotící aktivitu, která by měla umožnit vznik prostoru pro řešení problémů v rámci celé komunity a podělení se o starosti a radosti všech zúčastněných. Představují se noví členové komunity, další součástí Senátu jsou hry, scénky a vystoupení, které si připravují jednotlivé skupiny. V závěru Senátu probíhá loučení s dětmi, které budou v následujících dnech odjíždět.



Každé pondělní odpoledne je pořádána dramaterapie pod vedením externího dramaterapeuta. Aktivita je vedena zvláště pro skupinu nejstarších chlapců a zvláště pro skupinu nejstarších děvčat, trvá jednu hodinu a účastní se jí celá skupina, dramaterapeut a vychovatel. Podobně v průběhu týdne pořádána hodina relaxačních technik, kterou vede ústavní psycholog bez účasti vychovatele. Relaxace je z nedostatku časových důvodů vedena jen pro skupinu nejstarších děvčat.

Dále jsou pod vedením externí arteterapeutky nepravidelně pořádány hodiny arteterapie. Umělecké vyjádření je v dětech podporováno i ve školních hodinách výtvarné výchovy, v místnosti pro práci s keramikou a při hraní na ústavní bicí, klávesy, kytaru, drobné hudební nástroje a perkuse.

Pracovní terapie probíhá při práci na pozemku, práci v budově, v dílnách v rámci školy a při vaření ve cvičné kuchyňce.

Děti se příležitostně účastní různých sportovních utkání, sportovní olympiády pro děti v ústavní výchově a veřejných soutěží, např. výtvarných. Pro sportovní vyžití v areálu je zde posilovna, zařízení na stolní tenis, venkovní umělá horolezecká stěna, venkovní bazén, tři tělocvičny, dětské hřiště s prolézačkami, skluzavkou a houpačkami, tartanové hřiště, asfaltové hřiště, travnaté fotbalové hřiště a prostorná zahrada. Mezi kolektivní hry, kterých se děti nejčastěji účastní, patří především vybíjená, fotbal, basketbal, floorbal, přehazovaná, nohejbal a volejbal. Do ústavního vybavení patří dostatek kol, kolečkových a ledních bruslí, vzduchovky, množství venkovních i stolních společenských her a horolezecké vybavení, pro které nacházejí děti využití pod vedením odborných vychovatelů na umělé horolezecké stěně nebo v nedalekých skalách v přírodě. Klubovny nabízí množství společenských her a hraček přiměřených věku. V každé z kluboven je televize s DVD-přehrávačem a rádio s CD-přehrávačem, se kterými smějí děti manipulovat jen po svolení vychovatele a pod jeho dohledem.

Ve dnech pracovního volna a v průběhu letních prázdnin platí podobný režim jako o sobotách. V červenci bývá snížen stav dětí na počet kolem 15 chovanců a děti mají možnost s vychovateli strávit 14 dnů na táboře v Březníku, kde mají zajištěn zábavný program, večerní a týdenní hodnocení zůstávají zachována. Druhou polovinu července tráví 11 dní na sjíždění vody (většinou Vltavy v Jižních Čechách) v podobném režimu.

Koncem zimy tráví děti týden na horách, kde pod vedením vychovatelů absolvují lyžařský výcvik.

### **2.3.5 Kompetence odborného vychovatele**

Vzhledem k tomu, že profese odborného vychovatele je profesí pedagogickou, platí pro osobnostní kompetence totožná kritéria jako pro učitele. Průcha (1997) uvádí následující kompetence:

- kompetence odborně předmětové, které se týkají vyučovaných předmětů;
- kompetence psychodidaktické, které se týkají vytváření příznivých podmínek pro učení, motivování žáků k poznávání, aktivizování jejich myšlení, vytváření příznivého sociálního, emocionálního a pracovního klimatu;
- kompetence komunikativní ve vztahu k dětem, rodičům, kolegům aj.;
- kompetence organizační a třídící, týkající se schopnosti plánovat a projektovat svou činnost, navozovat a udržovat určitý řád a systém;
- kompetence diagnostická a intervenční – pedagog by měl chápat, jak žák myslí, cítí, jedná a jaké to má příčiny, kde má žák problémy, jak mu pomoci;
- kompetence poradenská a konzultativní ve vztahu k rodičům;
- kompetence reflexe vlastní činnosti – analyzování své osoby a své činnosti, a vyvozování důsledků, např. modifikace svého chování, přístupů a metod.

Zásadní jsou především kompetence, které jsou důležité jak z hlediska efektivní práce s dynamikou skupiny, tak ve smyslu rozkrývání informací důležitých pro komplexní diagnostiku dítěte a v neposlední řadě i ve smyslu působení ve směru nápravy maladaptivního chování svěřenců.

### **2.3.6 Prostor pro práci se sebepojetím dětí**

K takovému ovlivňování sebepojetí, které by mohlo mít prospěšný dopad na děti, dochází především v rámci komunitního setkání a dramaterapie, dále při večerním a týdenním hodnocení. Vliv na sebepojetí se prolíná i školním vzděláváním, každá vyučovací hodina by měla končit reflexí, kde by děti měly samy zhodnotit svou aktivitu

a své výkony, případně neúspěchy. Předměty zaměřené na sebepojetí jsou např. rodinná výchova a výchova k občanství. Na sebevyjádření je zaměřená výtvarná výchova, kde jsou zařazené i arteterapeutické prvky.

Autor nepopírá, že samotná režimová terapie a školní náplň může mít na sebepojetí pozitivní vliv, je však toho názoru, že do programu by se měly zařadit činnosti, které by byly na jeho utváření cíleněji zaměřené. Jako možné vidí tři formy takovéhoto činností, a to osobnostní a sociální výchovu v rámci školní výuky (viz. část 1.1.7), interaktivní psychosociální hry v rámci odpoledního programu a některou z forem komplexních preventivních programů, které probíhají na některých školách v rámci prevence sociálně patologických jevů.

Interaktivní psychosociální hry by měly být vedeny vychovatelem a zaměřeny na získávání specifických sociálních dovedností, jako jsou některé komunikační dovednosti, dále by měly cíleně pracovat na získávání zdravého sebevědomí, zvyšování sebeuvědomění a sebeovládání, vnímání důsledků vlastního chování apod.

Komplexní preventivní program by byl veden ústavním psychologem, případně externím odborníkem, který je na vedení těchto programů zaměřený.

V příloze č. 1 autor uvádí manuály pro osobnostní a sociální výchovu a některé prameny zaměřené na psychosociální hry odpovídajícího zaměření, jež považuje za vhodné k aplikaci v ústavním zařízení.

### **2.3.7 Osobní zkušenost vychovatele se zařízením**

Většina následně uváděných zkušeností je spjata s profesí odborného vychovatele, kterou autor této práce v posledních letech vykonává. Přesto se v těchto statích uplatní i pohled na jiné podstatné složky tohoto zařízení.

Profese odborného vychovatele patří mezi pomáhající profese. Vzhledem k typu dětí, s jakými v diagnostickém ústavu pracuje, se jedná o profesi v mnoha ohledech velmi náročnou. Vychovatel si v krátké době po nástupu musí osvojit řadu znalostí, které se týkají časového harmonogramu, který je důležitou součástí režimové terapie. V rámci režimové terapie musí znát všechna pravidla a normy, jejichž dodržování má od dětí vyžadovat. Dále je třeba, aby se orientoval ve formálních záležitostech, které mají vztah k provozu zařízení a k provozu spolupracujících institucí. Měl by mít přehled o umístěných dětech, tzn. znát jejich osobní, rodinnou a sociální anamnézu, znát důvody jejich umístění,

mít průběžný přehled o tom, jakým způsobem probíhá jejich pobyt a průběžně si na ně utvářet svůj odborný názor. Také by měl mít přehled o tom, jak se vyvíjí dynamika skupiny, ke které je přidělen jako kmenový vychovatel, jaké je aktuální sociální klima ve skupině a tomu všemu podřizovat charakter svého výchovného působení na jednotlivé svěřence a práci se skupinovou dynamikou.

Jeho role ve vztahu k dětem není jednoduchá. Vychovatel je pro ně především autoritou, často má složení dětí na dynamiku skupiny takový účinek, že je nutné preferovat autoritativní přístup, tedy i zvýšit hlas a dbát striktně na dodržování pravidel. I když by vychovatel preferoval jiné formy práce, než nabízí režimová terapie, některé děti ve skupině soustavným porušováním norem jiné formy práce neumožňují. Skloubení výchovné a diagnostické role s rolí terapeutickou je proto v reálné situaci minimální. Často se stává, že některé děti potřebují více individuální přístup. V zařízení s takto přísným režimem nelze individuální přístup poskytnout v té míře nebo intenzitě, jak by to vyžadovala situace dítěte. Obvykle musí vychovatel upřednostnit zájmy skupiny na úkor dítěte, když vidí, že individuální přístup by na dynamiku skupiny neměl dobrý vliv. Přestože práce se skupinou a její dynamikou převažuje nad prací s jednotlivcem, uspořádání programu nedovoluje plně využít potenciál, který by skupina mohla mít. Zařízení nenabízí mnoho prostoru pro vzájemné vyladění, čas, který by pro toto mohl být ideální, je spotřebován večerním hodnocením. Zde je každý ze svěřenců sám za sebe a vychovatel u něho má ocenit pochvalou úspěchy a poukázat na to, co je třeba zlepšit, případně udělit napomenutí za některé přestupky. Zde je možné dát dětem pocit přijetí, a podílet se tak na zlepšení jejich vnímání sebe sama. Hodnocení má však u velké části dětí motivační funkci a působí spíše jako určitý tlak z vnějšku. Takový ráz večerního hodnocení je nezbytný a v určitém smyslu prospěšný, i za cenu toho, že do značné míry směřuje k opačnému nastavení, než je spolubytí. Zásadním prvkem, který určuje v převážné míře dynamiku skupiny, je počet dětí ve skupině. Pokud vychovatel pracuje se skupinou 4-5 dětí, má skupina více „rodinný“ ráz a děti si snáze mohou od dospělého sytit některé potřeby, než když o pozornost vychovatele musí „soupeřit“ 8 dětí. Dalším z prvků, se kterými se musí skupina vypořádat, je časté střídání vychovatelů (každá skupina má 3 vychovatele).

Pozitivním prvkem v ohledu pospolitosti je komunitní setkání – Senát, který probíhá každé úterý v tělocvičně a který vede ústavní psycholog. Děti a skupina sloužících vychovatelů mají možnost strávit cca 1h programem, který by neměl podléhat hodnocení. Je zde možnost představení nových členů komunity, probíhá sdílení pocitů z pobytu

a mohou se zde otevírat citlivá témata, která se týkají skupin a komunity. Dále se hrají různé společenské hry, každá skupina si má jednu hru připravit předem a nabídnout ji komunitě, eventuálně může nabídnout hry psycholog. Ke konci Senátu probíhá loučení s těmi dětmi, které mají být v dohledné době přemístěny nebo jim má být zrušen pobyt. Atmosféra a přínos komunitního setkání jsou do značné míry ovlivněny počtem dětí v komunitě. Vytváření pospolitosti, což by měl být hlavní úkol Senátu, je v případě vyššího počtu dětí hůře splnitelné. Někdy mívá toto setkání stereotypní ráz, určitý nedostatek autor vidí v malé ochotě vychovatelů k otevřenosti a k vlastnímu podílu na společném sdílení.

Pro terapeutické účely jsou pro skupinu nejstarších dívek a nejstarších chlapců pořádány každé pondělí 2h dramaterapie. Probíhají pod vedením zkušeného externího divadelního režiséra a jsou vedeny v zábavném rázu s prvky abreakce a nácviku sociálních dovedností. Vychovatelé se mohou a nemusí účastnit. Aktivita byla zařazena počátkem roku 2009, zkušenosti jsou zatím veskrze pozitivní i přes nedostatek v chybějícím vzdělání vedoucího (není školený v dramaterapii).

Kolektivní stravování, kdy celá dětská komunita pobývá ve školní jídelně naráz, vnímá autor s ohledem na typ umístěných dětí jako méně vhodné. Ideální pro vliv na dynamiku skupiny by bylo, kdyby jednotlivé skupiny dětí chodily na obědy a večere s odstupem po 10 – 15 minutách. Časově by sice docházelo k částečnému překrývání, i přesto by však toto opatření mělo výrazný vliv na zklidnění dětí.

### 3 EMPIRICKÁ SONDA

Empirická část této práce měla mít původně kvantitativní ráz. Se vstupem do zaměstnání v diagnostickém ústavu jsem si začal klást některé otázky, týkající se charakteru pobytu v diagnostickém ústavu a jeho vlivu na umístěné děti. Konkrétně mě zajímal vliv pobytu na komponenty sebepojetí dětí a to reálné Já a ideální Já. Tyto oblasti jsem původně zamýšlel podrobit zkoumání pomocí uznávaných postupů a metod odpovídajících standardům řádného empirického výzkumu kvantitativního rázu.

V průběhu rekognoskace podmínek pro toto zkoumání jsem však objevoval značnou složitost celé oblasti, ve které jsem se hodlal pohybovat a zjišťoval jsem četné skutečnosti, které jsou provádění takového zkoumání na překážku. První z nich se týkala toho, kdo by takový průzkum měl s dětmi provádět. S ohledem na roli odborného vychovatele, díky níž k dětem přistupuji především z pozice autority a jsem jimi vnímán jako někdo, kdo je velmi intenzivně hodnotí, chválí či kárá, nezřídka je omezuje a často je k něčemu přesvědčuje, se mi zdálo vhodnější, aby výzkum s dětmi realizoval někdo více nezávislý, kdo je dětmi vnímán především jako akceptující, nestranný a chápající. Ústavní psychologové a etopedi, jejichž role by z tohoto pohledu byla nejvhodnější, se však ukázali jako silně vytížení a čas, který by mohli věnovat nad limit svých pracovních povinností (10 – 15 minut navíc na jedno dítě za celou dobu jeho pobytu v zařízení) se ukázal jako nedostačující. Také by nebylo možné zkoordinovat začátek sběru dat u všech sledovaných členů skupiny naráz, protože by taková procedura vyžadovala více času v krátkém období a nabořovala by pracovní program těmto pracovníkům. Z toho vyplývalo, že sběr dat budu muset realizovat s dětmi osobně, navzdory nevýhodám, které mé postavení přináší a které snižují úroveň získaných dat.

Dalším problémem bylo hledání vhodného času, ve kterém by probíhal sběr těchto dat. Volný čas, který mají svěřenci v diagnostickém ústavu v pozdních večerních hodinách, se neukazoval jako vhodný, děti většinou nebyly ochotné ke spolupráci a pokud tomu bylo jinak, získaná data se ukazovala natolik nekvalitní, že dobu osobního volna před večerkou bylo třeba zavrhnout. V průběhu školního roku je vyloučena i doba dopoledních hodin ve všedních dnech, kdy jsou děti ve škole a dopolední program také neposkytoval příliš prostoru. O víkendu je zase značná část dětí na dovolenkách u rodičů. Svěřenci, kteří zůstávají v ústavu, mají v sobotu celodenní odměrovou akci a v neděli návštěvy rodičů a blízkých na budově. Volba nakonec padla na první polovinu letních prázdnin, která přináší několik výhod. Především děti v dopoledních hodinách nejsou zaneprázdněny

vyučováním. Také díky tomu tráví více času ve svých výchovných skupinách (v průběhu školního vyučování jsou děti rozdělené s ohledem na vzdělávací hledisko a složení skupin je jiné). Dále je o prázdninách snížen jejich počet na 4-5 členů v jedné skupině, což v průběhu získávání dat značně usnadňuje práci s takovou skupinou z hlediska času a dynamiky skupiny a děti jsou zároveň ochotnější ke spolupráci. Především ale v tuto dobu nejsou přijímáni noví svěřenci a skupina má tím pádem charakter uzavřené skupiny, čímž se dají lépe sledovat některé dynamické faktory ve skupině. Rušivé faktory, které spočívají ve značné změně charakteru pobytu dětí v diagnostickém ústavu v tomto období a které by mohly ovlivnit reliabilitu a validitu získaných dat, bylo třeba omezit a tam, kde to nebylo možné, nezbývalo, než tyto faktory přijmout a brát v potaz při vyhodnocování získaných dat. Změna charakteru pobytu se týkala především toho, že pobyt a sběr dat neprobíhal ve stejných podmínkách – v první polovině letních prázdnin děti tráví dva týdny na táboře v Březníku a deset dní na vodáckém výjezdu v Jižních Čechách, zbytek dní se nachází v prostorách ústavu.

Složitost v získávání empirických dat o oblastech, které jsem uvedl, však spočívá i v dětech samotných. Jak bylo uvedeno v předchozích částech této práce, děti, umístěvané do ústavní výchovy jsou v určité míře negativně ovlivněné v mnoha důležitých oblastech, které mají vliv na fungování i v normálním prostředí, natož v tak náročném prostředí, jakým je diagnostický ústav. Často jde o děti, které mají předběžnou psychiatrickou diagnózu a jsou medikovány psychofarmaky. Domnívám se, že takové děti bývají vzdorovitější a impulsivnější, než běžné děti stejného věku a že ne všechny mají dostatek trpělivosti a schopností k provedení i velmi krátkých a jednoduchých úkolů. Tímto je dle mého názoru výrazným způsobem limitován způsob použití většiny metod, které bych pro sběr empirických dat mohl využít.

Rozhodl jsem se učinit kompromis mezi tím co by z hlediska výzkumné metodologie mělo být učiněno a tím, co je v daných podmínkách možné realizovat. Malý počet zkoumaných jedinců, těsný vztah výzkumníka k subjektu, mikrosociální podmínky obtížně zobecnitelné na širší populaci, platné spíše jen v daném čase a proto těžko replikovatelné, slabě strukturovaná výzkumná strategie a složitost celé oblasti, to vše mě vedlo ke spíše kvalitativnímu zaměření empirické části, a to se všemi výhodami i nevýhodami, které kvalitativní přístup přináší.

Z původního záměru, kterým byla realizace standardního empirického výzkumu za účelem nalezení předběžných odpovědí na některé otázky týkající se sebepojetí jsem ustoupil k provedení pouze preliminární studie, kde by se pozornost soustředila více na

praktické otázky, a to jak v oblasti metodické, tak i z hlediska konkrétních možností dané instituce.

### **3.1 Cíle empirické sondy**

1. Ověřit použitelnost metody ICL v diagnostickém ústavu.
2. Posoudit možný přínos metod tohoto typu (tj. zaměřených na zkoumání sebepojetí) k rozšíření metodických poznatků, které jsou předávány při přemístění dětí do následných zařízení. Tyto metodické poznatky se týkají vhodných přístupů k dětem v určitých oblastech a některých specifických odlišností těchto dětí.
3. Posoudit, zda by mohly být metody se zaměřením na oblast sebepojetí využitelné ke sledování efektu tohoto zařízení na děti.
4. Sondovat možnosti a omezení, s nimiž se setkávají snahy o více formalizovaný (objektivnější a více explicitní) přístup ke sledování a vyhodnocování změn v psychosociálních charakteristikách dětí v době jejich pobytu v diagnostickém ústavu.

### **3.2 Údaje o zkoumané skupině**

Výzkumným souborem byla skupina čtyř chovanců Diagnostického ústavu Dobřichovice, a to skupina „Panterů“, u které působím jako kmenový vychovatel. Největší díl času trávila skupina těchto chlapců odděleně od ostatních dětí, a to většinu odpoledního času a čas od večerky až po ranní budíček. Této skupině je v ústavu přidělena klubovna v prvním patře, na kterém se v části sloužící chovancům nachází jen chlapecké ložnice. Ložnici měla tato skupina oddělenou od ložnic chlapců ze skupin Gepardů a Lvíčat, takže interakce s ostatními svěřenci mohly probíhat v relativně omezeném měřítku náhodným potkáváním na chodbách a ve školní jídelně, dále ve všední dny dopoledne v prostorách základní školy při diagnostickém ústavu, o prázdninách při společných činnostech. S celou komunitou dětí se setkávali pravidelně každé úterní odpoledne v čase od 13:30 do 15:00 při komunitním setkání (Senátu) a ve stejném čase v pátek při týdenním hodnocení. Na táboře v Březníku měla skupina panterů společnou ložnici a na vodáckém výjezdu do Jižních Čech spali ve stanech po dvojicích, Jakub s Davidem a Dominik s Láďou.



Obecný rozpis odpoledních a víkendových činností pro skupinu „Panteři“ vypadal následovně:

Pondělí	13:30 – 15:30 – výměna prádla, sportovní hry, 16:00 – 18:00 – dramaterapie, sportovní a společenské hry, 18:30 – 21:00 – hodnocení, individuální pohovory, osobní volno,
Úterý	13:30 – 15:30 – komunitní setkání – Senát, 16:00 – 18:00 – práce na pozemku/v budově, 18:30 – 21:00 – hodnocení, individuální pohovory, osobní volno,
Středa	13:30 – 15:30 – sportovní hry, 16:00 – 18:00 – společenské hry, 18:30 – 21:00 – hodnocení, individuální pohovory, osobní volno,
Čtvrtek	13:30 – 18:00 – tématická činnost mimo DÚ dle plánu vychovatele, tzv. „akce mimo“ 18:30 – 21:00 – hodnocení, individuální pohovory, osobní volno,
Pátek	13:30 – 15:00 – týdenní hodnocení, 15:30 – 18:00 – nákup za kapesné, vycházka, generální úklid na budově, 18:30 – 21:00 – hodnocení, individuální pohovory, osobní volno,
Sobota	9:00 – 18:00 – celodenní odměňová akce pro vybrané děti mimo DÚ; – ostatní děti – práce na pozemku, sportovní hry, 18:30 – 21:00 – hodnocení, individuální pohovory, osobní volno,
Neděle	9:00 – 12:30 – návštěvy, sportovní a společenské hry, sledování TV, 13:00 – 18:00 – akce relaxační povahy dle plánu vychovatele, 18:30 – 21:00 – hodnocení, individuální pohovory, osobní volno.

Jedná se o rozpis činností tak, jak je platný během školního roku, v průběhu prázdnin se liší jím, že dopolední program záležel na uvážení vychovatele. Většinou jde o sportovní či společenské hry, koupání v ústavním bazénu, často bývají některé skupiny spojené. Zbytek odpoledních činností bývá o prázdninách většinou s mírnými odchylkami dodržován. Program na táboře v Březníku a na vodáckém výjezdu v Jižních Čechách není předem stanoven, většinou se jedná o kombinaci zábavy a pracovních povinností týkajících se přípravy jídla a bydlení. Večerní hodnocení, komunitní setkání a týdenní hodnocení zůstávají naplňována podle rozpisu činností.

### 3.3 Kazuistiky

Tato část obsahuje zkrácené kazuistiky členů zkoumané skupiny. Jde o základní informace ke každému z chlapců, stručné anamnestické údaje osobního, rodinného a sociálního rázu a stručné souhrny o průběhu pobytu každého z chlapců.

### 3.3.1 Jakub

Základní informace:

Jakubovi je 15 let, do ústavu přišel 29.4. v doprovodu sociální pracovníce a soudního vykonavatele pod asistencí PČR. Důvodem jeho umístění byly četné výchovné problémy, které se projevují od roku 2007. Nejprve šlo o krádež mobilního telefonu, později o nedovolenou jízdu otcovým autem, nevhodné chování ve škole a agresivitu ke spolužákům i učitelům. Účinný nebyl ani dohled probačního úředníka.

První kontakt, osobní anamnéza:

K přijímacímu pohovoru přišel v klidu, kontakt navázal bez problémů. Působí upraveným, přirozeným a nenuceným dojmem, je poměrně suverénní a se zájmem se chce informovat o všem co souvisí s naším zařízením. Sděluje, že je hyperaktivní a impulzivní, souhlasí s tím, že se choval nevhodně. Uvádí rvačku se spolužákem, kterému zlomil čelist, ale prý zaútočil jako první a zasloužil si to. Neměl dělat frajera. Možná mohl ubrat na intenzitě síly, ale výčitky svědomí Jakub nepocítuje. Dále vypráví, že jednomu chlapci rómské národnosti zlomil žebro, prý proto, že uhodil jeho bývalou přítelkyni. Rvačky byly běžné ve škole i venku, chlubí se, že nikdy neprohrál. Většinou se prý nebral za sebe, ale za slabší kamarády, skoro vždy byli jeho soupeři cikáni, nemá je rád. S tím, že musí mít nosit ústavní oblečení měl trochu problém, ale nakonec to přijal. Je informován o ústavní výchově, předpokládá určitou dobu pobytu někde v dětském domově, kam se prý může dostat, když bude „sekat latinu“. Ví, že zde musí být perfektní, aby měl šanci na dobré umístění, resp. na zrušení předběžného opatření. Ve škole má rád tělocvik a informatiku. Z mimoškolních zájmů uvádí sport, údajně hraje ligu v šipkách, umí pracovat na PC, věnuje se modelářství a zajímá se o zbraně a vojenskou techniku. Rád běhá, má vypracovanou postavu, dobrou fyzickou kondici. Zdravotní stav je bez omezení. Kouří asi 5 cigaret denně, drogy nejuje, občas si doma dal pivo, ale alkohol prý nemusí.

Rodinná a sociální anamnéza:

Pochází z rozvedené rodiny, rodiče se rozvedli, když bylo Jakubovi 10 let. Jakub byl svěřen do péče matky. Vlastní otec pracuje jako veterinář, občas se stýkají, přestože si to matka nepřeje. Jakub nepovažuje vztah s matkou za ideální. Má pocit, že do diagnostického ústavu mu telefonuje pouze, když od něj něco potřebuje. Podle něj se jejich vztah se změnil po rozvodu rodičů. S vlastním otcem si rozumí. Matka pracuje jako operátorka. Žijí ve společné domácnosti s matčíným partnerem a dvěma sestrami (8 a 12 let). S přítelem matky měli dříve konfliktní vztahy, ale ty se již urovnaly. Z rodiny má velice blízko ke strýci. Obdivuje na něm, že se vypracoval z ničeho a nyní má dvě stavební firmy. Uvádí, že mu může svěřit své problémy, také od něj dostal motorku. Přátel má dle svého mínění několik. Někteří patří ke skinheads. Nevnímá to jako něco špatného. Tráví společně čas (sport i zábava). Má přítelkyni, bez níž to prý bude zlé. Uvádí pobyt v psychiatrické léčebně v Havl. Brodě, kde byl údajně na pozorování, hovořil o tom se zanícením, líbilo se mu tam. Používá v této souvislosti i odborné termíny a prezentuje lokální znalosti z léčebny. Ve školním roce 2008/2009 ukončil 9. třídu ZŠ (9/9). Je již přijat na první školu (SOU), má ještě přihlášku na SPŠ stavební, teprve se dozví, jak dopadl.

Průběh pobytu:

Od počátku pobytu se jevil jako velice náročný klient. Neustále se musel zviditelňovat svými neuvěřitelnými schopnostmi, vše dělá nejlíp. Jeho popis události, kdy napadl svého spolužáka ve škole a prý mu zlomil čelist a totálně ho zbil neodpovídá skutečnosti, v policejním spise stálo, že měl zhmožděnou tvář s velkým otokem. Při pracovních

činnostech a ostatním programu se snažil plnit své povinnosti. Je zručný a rozhodně mu jde práce od ruky. Neprojevovale náhled na své minulé skutky a nezdalo se, že by jich litoval. Projevovale se jako agresor, sice pouze verbálně, ale často někomu vyhrožovale a provokovale. Jeho pobyt v kolektivu byl velmi problematičký, v polovině května byl na 3 týdny přeruševale kvůli léčení zlomeného nosu po vyprovokovaném útoku jednoho ze svěřenců ze skupiny. V den návratu z vodáčekého výjezdu soud rozhodl o zrušení předběžného opatření a Jakub šel o týden později zpět do rodiny.

### **3.3.2 Dominik**

Základní informace:

Dominikovi je 14 let, do zařízení přišel 5.6. Důvodem umístění je záškoláctví, nedostatečná péče matky, nedůsledné výchovné působení a omlouvání ve škole bez vážného důvodu. Má opakované i neomluvené dlouhodobé absence ve škole.

První kontakt, osobní anamnéza:

Ke vstupnímu pohovoru přichází plačtivý, plný obav, tenze v průběhu rozhovoru slábne. Působí přirozeně a nesměle, je vstřícný, otevřený a klidný. V rozhovoru spolupracuje, soustředěně se zajímal o základní informace o zařízení a režimových prvcích. Do školy prý nechodil zejména poslední dva měsíce, nezvládal látku a učení bylo obtížné, jiné obtíže ve škole odmítá. Doma předstíral, že do školy chodí. Když byl za školou, pobýval s kamarády, hráli fotbal apod. Příležitostně kouří cigarety, přiznává i kouření marihuany, alkohol takéž experimentálně, ostatní drogy odmítá. Baví ho jízda na kole, jezdil závodně cyklotrial, dále má rád motorky, sport, občas si čte a kreslí. Rád by se stal automechanikem.

Rodinná a sociální anamnéza:

Pochází z rozvedené rodiny, žije s matkou. Otec se přibližně před půl rokem odstěhoval, Dominik je s ním v kontaktu. Sourozence (dva bratři), kteří již bydlí samostatně, vídá denně. Doma je spokojený, vztah s rodiči i oběma sourozenci hodnotí dobře. Na bratry je velmi vázán, jeden pracuje jako režisér, druhý jezdí závodně na motorkách, oba jsou pro něj velkým vzorem.

Průběh pobytu:

Počáteční nástup do skupiny jako vyslovený slušňák s až trochu přehnanou snahou zavděčit se vychovateli, po dvou týdnech se začal více prosazovat ve skupině a nevázal se tolik na vychovatele. Nekonfliktní, autority respektoval, pokyny plnil bez problémů. V současnosti ještě nedokončil pobyt, dá se předpokládat umístění do některého z dětských domovů se školou. Za předpokladu dobrého chování soud po několika měsících pravděpodobně zruší ústavní výchovu.

### **3.3.3 David**

Základní informace:

Davidovi je 15 let, do zařízení přišel 4.6. v doprovodu rodičů. Důvodem umístění byly opakované krádeže doma i mimo domov (peníze a drobné věci, které se dají zpeněžit). Dohled probačnického úředníka nebyl účinný, proto bylo soudem vydáno rozhodnutí o předběžném opatření.

První kontakt, osobní anamnéza:

Vstupní pohovor probíhal za účasti rodičů, matka plakala, nevlastní otec vyjmenovával Davidovy krádeže. Komunikace z Davidovy strany spíše jednoslovná, s občasnými slzami v očích. Se skloněnou hlavou v dlaních po otci opakoval, že kradl z blbosti a vše utratil, např. hostil kamarády, koupil si oblečení apod. Matka mu kvůli tomu prý domlouvala a zakazovala chodit ven, otec jej prý seřezal. Informace o pobytu v zařízení vylechnul bez komentářů, zajímal se jen, kdy bude moci domů na víkend. Má mírnou vadu řeči, je dyslektik, chodil do školy pro děti se specifickými poruchami učení. Baví ho basket, dříve hrál závodně fotbal. Poslouchá hip hop, ve škole ho baví tělocvik a informatika. Je štíhlý, vyšší postavy, upravený. Je medikován 2x denně, dále má šelest na srdci, se kterým chodí na pravidelné kontroly. Rád by se vyučil automechanikem. Alkohol prý jen ochutnal, drogy neguje. Je kuřák, kouří několik cigaret denně. S dívkou už chodil, v současnosti žádnou nemá.

Rodinná a sociální anamnéza:

Rodiče se rozvedli před osmi lety, David byl svěřen do péče matky. Sourozence nemá. Matka pracuje jako prodavačka, nevlastní otec podniká. Biologický otec žije v Žatci, má novou rodinu a dvě děti. David za ním občas jezdí na víkend. Vztah s ním je pro Davida důležitý, u vstupního pohovoru s sebou měl dopis psaný na počítači, kde se vlastnímu otci omlouvá, že mu dělá problémy, slibuje, že už se bude chovat jako normální kluk a že ho má moc rád. Ve školním roce 08/09 ukončil: 8. třídu ZŠ (8/8).

Průběh pobytu:

Do skupiny se začlenil bez potíží, autority respektoval a pokyny plnil dobře a bez omlouvání. Stálým problémem byla občasná nesoustředěnost a skákání do řeči. Občas se provokoval s chlapci ze skupiny přiměřeně svému věku, spíše ze srandy, celkově projevoval přátelskou povahu a nebyl příliš konfliktní. Do programu se zapojoval a dařilo se mu plnit bez přehnaného úsilí. V průběhu vodáckého výjezdu do Jižních Čech soud zrušil předběžné opatření, David byl po návratu předán matce a se souhlasem OSPODu odjel na dovolenku. V průběhu dovolenky nabylo právní moci rozhodnutí o zrušení PO.

### 3.3.4 Lád'a

Základní informace:

Lád'ovi je 15 let, do zařízení nastoupil 21.5. Soud vydal rozhodnutí o předběžném opatření na žádost matky. Ta podala návrh na umístění nezletilého do DÚ s odůvodněním, že s ním má dlouhou dobu problémy, je k ní zlý a drzý, nerespektuje ji, nevhodně se chová ve škole.

První kontakt, osobní anamnéza:

K pohovoru přichází sám, během něj je patrný stesk po matce, občas pláče. V čase a v prostoru je orientovaný, většina otázek směřuje po informaci, kdy půjde domů. Je vyšší postavy, s krátkými světlými vlasy, sportovně oblečen. Ze zájmů uvádí sport, např. fotbal. Kouří 10 cigaret denně, THC experimentálně, alkohol a jiné návykové látky neguje. Touha po návratu domů může být silnou motivací, slibuje nápravu, prý přestane kouřit a přestane být drzý. Domnívá se, že matka si také přeje jeho návrat.

Rodinná a sociální anamnéza:

Pochází z neúplné rodiny. Ladislavův otec zemřel, když byl chlapec malý. Matka měla po čase dlouhodobého partnera, se kterým ale v současné době také nežije a na výchovu je sama. Ladislav si otce nepamatuje, s přítelem matky si prý rozuměl a často mu chybí. Po

jejich rozchodu se s ní hádal. Matka balí maso v jedné potravinářské firmě. O Ladislava jeví zájem, je s ním v kontaktu, ale výchova není důsledná, je nejednotná a chlapec autoritu matky nerespektuje. Subjektivně vnímá její výchovu jako direktivní, ale také výrazně nedůslednou s velkou mírou autonomie. Přestože chlapec vidí vztah matky směrem k němu jako pozitivní, zároveň se objevuje pocit poměrně velké míry hostility. Matčiny reakce a očekávání bývají pro Ladislava nečitelné a ambivalentní. Hovoří také o babičce, kterou má rád a kterou velice zdrtilo, že sem musí jít. V roce 2004 byl hospitalizován v Thom. nemocnici, v roce 2008 v PLB Bohnice, uvádí, že kvůli drzosti. Je medikován, medikaci přestal brát, protože byl po ní unavený. Subj. udává, že měl obtíže ve škole, byl drzý na učitelky, ale omlouvá to tím, že si na něj zasedly. Doma podle jeho vyjádření problémy nebyly, spát chodil v 9 večer, matku respektuje. Matka ze spisu uvádí, že je na ni drzý, zlý a chodil domů, kdy se mu zachtělo. Studuje 6. třídu ZŠ praktické a to 8. rokem. Do ZŠ praktické byl přeřazen před rokem.

Průběh pobytu:

Adaptační fáze ve skupině byla pro Ladislava nenáročná. Byl pozitivně laděný a spolupracující, nezvládl ale režimové prvky. Vzhledem k lehké ovlivnitelnosti se brzo přidal na stranu chlapců s negativními projevy chování, v první fázi pobytu s nimi utekl na 2 dny ze zařízení. Po návratu a následně při přeneseném pobytu mimo zařízení se jeho chování změnilo pozitivním směrem. Aktivně se zapojoval do skupinových činností, autoritu dospělého respektoval, byl ochotný, nekonfliktní, spolupracující. Režimová terapie, motivace ve formě možného pobytu doma a medikace mají za následek sociálně žádoucí chování chlapce. Ačkoli je účelové, je vidět, že ho je Ladislav schopen. V současnou chvíli je na prázdninové dovolence u matky.

### **3.4 Použitá metoda**

Jak bylo zmíněno, hodlal jsem zkoumat komponenty sebepojetí, a to reálné Já a ideální Já. Jako metodu sběru dat jsem po konzultaci se svým diplomovým vedoucím zvolil Dotazník ICL (Interpersonal Check List).

Interpersonální zaškrťávací list vytvořili v padesátých letech LaForge a Suczek. Metoda prošla čtyřmi revizemi a do dnešní podoby byla rozpracována Timothy Learym. Byla vyvinuta na podkladě teorie interpersonálního diagnostického systému (Leary, LaForge, Suczek, 1976).

Leary považuje osobnost za mnohoúrovňové pletivo pozorovatelných, vědomých či skrytých interpersonálních projevů jedince. Interpersonální aktivity chápe jako základní aspekt osobnosti, který je zaměřen k redukci úzkosti nebo k udržení optimálního pocitu sebeúcty. Flexibilita, vyrovnanost, přiměřenost a přesnost interpersonálního chování, která

charakterizuje stabilní a adaptivní osobnost, je podle teorie interpersonální diagnózy určena čtyřmi ukazateli:

- intenzitou projevu,
- poměrem flexibility a rigidity na dané úrovni chování,
- poměrem vyrovnanosti a extrémní oscilace projevů mezi různými úrovněmi chování,
- přesností a přiměřeností chování.

Informace o interpersonálním chování jsou klasifikovány na podkladě šestnácti interpersonálních proměnných, které jsou abecedně označeny písmeny A až P a uspořádány do kruhového dvojdimenzionálního kontinua (PŘÍLOHA č.2), které optimálně reprezentuje hlavní osobnostní projevy. Z důvodů snazší manipulace, interpretace a pro zvýšení reliability jsou sousední proměnné kombinovány do dvojic a kruh je tak rozdělen do osmi sektorů (AP, BC, ..., LM, NO), jež tvoří následujících osm diagnostických kategorií:

- AP	dominantní	autokratický
- BC	kompetitivní	egocentrický
- DE	rázný	agresivní
- FG	kritický	podezřívavý
- HI	skromný	ponížený
- JK	konformní	hyperkonformní
- LM	kooperativní	hyperafiliativní
- NO	odpovědný	hyperprotektivní

Každá kategorie má výraz pro adaptivní a maladaptivní chování, které je určeno vzdáleností od těžiště kruhu. Proměnné mají vztah k faktorům moci a afiliace, na kruhovém kontinuu je vertikálně vytyčena osa dominance - submise a horizontálně osa afiliace – hostilita. Ostatní interpersonální proměnné jsou vyjádřitelné jako interakce těchto tendencí. Pečovatelské chování coby typické pro pomáhající profese se jeví jako směs dominantní a afiliativní orientace k sociálnímu okolí, kompetitivní chování jako směs mocenské a hostinní orientace atd. „Cílem interpersonální diagnózy je určení typu a současně též intenzity mechanismů, jež jedinec užívá ve styku se svým sociálním okolím s cílem zabezpečit pro sebe co nejoptimálnější podmínky života“ Leary, LaForge, Suczek (1976, s. 17).

Přednosti Dotazníku ICL spočívají v jednotném nástroji pro strukturované hodnocení interpersonálního chování vlastního i chování ostatních lidí. To umožňuje jak interindividuální, tak intraindividuální srovnání bez velkých časových nároků.

Diagnostické kategorie nevyžadují odborné vzdělání respondentů, a tak je možné ICL použít jako nástroj pro zjišťování interpersonální percepce v rodině či jiné menší skupině, nástroj pro shromažďování dat při skupinové nebo individuální terapii apod. Metoda byla v našich podmínkách používána v klinické praxi i ve výzkumu na normální populaci.

Dotazník ICL je seznamem 128 adjektiv a jednoduchých tvrzení, která mají charakterizovat něčí vlastnost nebo chování. Experimentátor rozdává respondentům seznamy těchto tvrzení sepsané v sešitě, poté přečte písemnou instrukci a určí, co bude respondenty posuzováno. V našem případě šlo o reálné Já, ideální Já a vnímání ostatních členů ve skupině. Případné otázky týkající se vyplňování dotazníku je nutno individuálně zodpovědět. Respondent v záznamovém listu ICL zaškrťává, se kterými z nich souhlasí a se kterými nikoli. Alternativou nejběžnější sešitové formy je oddělené rozepsání jednotlivých tvrzení na karty. Obecně tato alternativa není příliš využívána, má své výhody i nevýhody. Lze ji doporučit, vyžaduje-li výzkum jemnější rozlišení položek než je souhlas a odmítnutí. Jedním z přístupů může být rozřídění položek probandem do kategorií podle metody Q-třídění, lze použít i posuzovacích škál jako modifikátoru jednotlivých adjektiv.

Každá ze šestnácti proměnných je operacionálně definována osmi tvrzeními se stoupající intenzitou. Nízké intenzitě odpovídá v každé kategorii první adjektivum, mírné intenzitě odpovídají následující tři adjektiva. Vysoká intenzita je vyjádřitelná dalšími třemi adjektivy a intenzita extrémní obsahuje jedno adjektivum. Každá proměnná má tedy 8 adjektiv, která zachycující celou škálu chování od žádoucí míry až po extrémní stupeň (Příloha č. 3). Po zkombinování proměnných do dvojic a vektorovém součtu jsou získány dvě čísla označující souřadnice v dimenzích dominance – submise a hostilita – afiliace. Tyto souřadnice znázorňují těžiště osobnosti na kruhovém kontinuu. Podle jeho umístění je k němu možné přiřadit diagnostický kód, který popisuje chování, odpovídající danému oktantu v jeho adaptivní a maladaptivní formě.

Předpoklad dvou ortogonálních polárních faktorů, které určující polohu všech vektorů v rovině, byl kritizován, výzkumy však „*přinesly podklady, jež podporují oprávněnost použití formulí pro stanovení obou komponent (DOM, LOV) vektorového součtu*“ Leary, LaForge, Suczek (1976, s. 28).

Při interpretaci získaných dat je třeba brát v potaz, že mohou být ovlivněna tím, co jedinec považuje za sociálně přijatelné a jeho tendencí přizpůsobit se. Výpověď limituje základní i aktuální hladina jeho motivace, schopnost percepce a jeho hierarchie hodnot. Limitující a strukturující vliv mají i stanovené položky a způsob skórování. Intuitivní

interpretace proto vyžaduje značné klinické zkušenosti a srovnání dat s informacemi z jiných zdrojů je nezbytné. Je třeba mít na zřeteli, že grafické zobrazení pouze proporcionálně vyjadřuje konfliktní tendence a že z něho vzniklý diagnostický kód má pro klinické účely jen vedlejší význam. Z odhadu diskrepance interpersonálního chování v rámci jedné úrovně nebo z diskrepance mezi jednotlivými úrovněmi mohou pocházet další informace. Velký rozdíl mezi reálným Já a ideálním Já může odkazovat na míru nespokojenosti s vlastní osobou a motivaci ke změně. U posuzování jiných lidí je třeba vztahovat význam dat k situačnímu kontextu i postavení posuzovatelů a je třeba počítat s tím, že informace shromážděné o jedinci různými respondenty nebudou shodné.

Leary zdůrazňuje, že ICL protokol je pouhou strukturovanou vědomou výpovědí o posuzovaném a data jsou pod vlivem všech faktorů, které ovlivňují a zkreslují jakoukoliv komunikaci. *„ICL proto „neměří“ osobnostní rysy...spíše podává informace o výskytu počtu prvků určité třídy za specifických okolností, jako je testová situace a širší kontext jedincovy současné životní situace... Snaha vidět v protokolu něco víc než strukturovanou výpověď vede obvykle k artefaktům a nesprávné interpretaci“* Leary, LaForge, Suczek (1976, s. 48).

### 3.5 Průběh sběru dat

Svěřenci byli předem informováni o chystaném sběru dat. Byl jim vysvětlen smysl sběru dat, s účastí souhlasili oni sami i jejich zákonní zástupci. V rámci předvýzkumu proběhlo na klubovně měsíc před začátkem šetření vyplňování dotazníků ICL zaměřené na reálné já a ideální já. O den později jsem tutéž metodu použil ke zjišťování toho, jak se vnímají členové skupiny navzájem. Každý z chlapců seděl tak, aby neviděl na ostatní chlapce a měl za úkol zbytečně nevyrušovat. Před zaškrťáváním záznamového listu si zkoumané osoby přečetly instrukce a vyplnily záznamový arch. Při vyplňování se svěřenci vyptávali na některá slova, kterým nerozuměli a dostali potřebnou srozumitelnou odpověď. Vše nasvědčovalo tomu, že dotazník chápou a mají ochotu ke spolupráci. Výsledné hodnoty poměrně odpovídaly osobnostnímu ladění svěřenců a metoda se zdála pro stanovené účely použitelná. Vzhledem k relativní časové náročnosti 15 – 20 minut na jeden dotazník jsem snížil maximální počet dotazníků vyplňovaných v jeden den z doporučené horní hranice pěti dotazníků na tři.



Před odjezdem na tábor v Březníku proběhlo první zkoumání v prostorách ústavu. Sběr dat probíhal v podmínkách, které nabízela klubovna. Zde bylo možné minimalizovat rušivé podněty okolního prostředí. Na táboře v Březníku probíhalo šetření v prostorách společenské místnosti, která se ukázala jako nejkvalitnější místo s dostatkem osvětlení, i přesto však zde působily občasné rušivé zvukové podněty ze strany ostatních svěřenců, kteří si hráli venku. Podmínkami na vodáckém výjezdu byla louka v Nové Peci, kam se skupina uchýlila stranou od rušivých vlivů zbývajícího kolektivu a rušivými vlivy byla pouze okolní příroda. U Dívčího kamene skýtal nejkvalitnější možné podmínky menší přístřešek s lavicemi v kempu, kde byli zkoumaní respondenti vizuálně i zvukově vyrušování občasným procházením ostatních dětí. U všech sběrů dat mohl mít rušivý vliv občasný verbální projev svěřenců.

V průběhu zkoumání se ukazovalo, že aplikace této metody má svá úskalí a omezení. Hlavní úskalí souvisela s chápáním a zapamatováním významů některých adjektiv. Většina dalších omezení se týkala rušivých vlivů plynoucích ze změny prostředí a z časových omezení. Tyto proměnné měly výrazný vliv na kolísání nálady, množství energie a úroveň aktuální motivace respondentů. Konkrétní příklady budou rozebrány v diskusi.

Jak zobrazuje následující tabulka, v době od 27. 6. do 30. 7. proběhlo celkem osm sběrů dat pomocí zvolené metody.

<b>datum</b>	<b>místo</b>	<b>oblast zaměření</b>	<b>Poznámka</b>
27.6.	DÚ - klubovna Panterů	reálné Já, ideální Já, alopercepce	alopercepce z časových důvodů zaměřená pouze na jednoho člena (Jakub)
5.7.	tábor Březník - společenská místnost	reálné Já, ideální Já	Láďa odmítl spolupráci
6.7.	tábor Březník - společenská místnost	reálné Já, ideální Já, alopercepce	Láďa odmítl u alopercepce spolupráci
13.7.	DÚ - klubovna Panterů	reálné Já, ideální Já	spolupráce bez zásadních obtíží
14.7.	DÚ - klubovna Panterů	alopercepce	spolupráce bez zásadních obtíží
21.7.	vodácký výjezd Nová pec - louka	reálné Já, ideální Já	David z časových důvodů vyplňuje jen reálné Já
29.7.	vodácký výjezd Dívčí kámen - přístřešek	alopercepce	David po vyplnění alopercepce Dominika a Ládi odmítá spolupráci
30.7.	vodácký výjezd Dívčí kámen - přístřešek	reálné Já, ideální Já	David odmítá spolupráci

tabulka č. 1

### 3.6 Způsob zpracování a interpretace dat

Data jsem zpracoval podle příručky pro administraci a vyhodnocení testu. Pomocí vektorového součtu byly vypočteny hodnoty, které označovaly souřadnice těžiště zkoumané oblasti na kruhovém schématu. Tato těžiště jsem vyznačil na kruhovém schématu body, a to červenými čtverečky reálné Já a zelenými čtverečky ideální Já. Tyto body jsem propojil linií stejné barvy, aby byl vidět vývoj v čase. Poslední měření dané veličiny jsem na konci linie vždy vyznačil černým čtverečkem. Podobně jsem postupoval při vyznačování toho, jak respondenti vnímali ostatní svěřence.

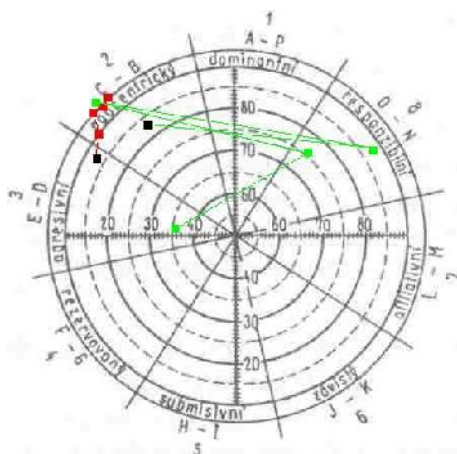
Při interpretaci jsem vycházel ze zobrazených výsledků, v potaz jsem bral i chování svěřenců a sociální klima ve skupině. Výsledky jsem dále porovnával s kazuistickými údaji, dosavadním průběhem pobytu a s výsledky psychologických vyšetření, pokud byly výsledky těchto vyšetření k dispozici. V potaz jsem bral i vnější vlivy z prostředí mimo ústav, jako jsou víkendové dovolenky u rodičů, telefonáty rodičů, ale i významné události (např. úmrtí) v rodině.

Vzhledem k tomu, že svěřenci se v ústavu vyskytovali již zhruba měsíc před začátkem zkoumání, mohl jsem předem odhadnout, jak se asi projeví ve výsledcích dotazníků. S ohledem na jejich věk a vliv pobytu v ústavu jsem očekával větší proměnlivost ideálního Já oproti reálnému Já. U některých jsem očekával tendenci zatrhávat hodně položek. Dále jsem ze strany některých svěřenců očekával mírné ovlivnění jejich výsledků snahou o účelové odpovědi za účelem lepšího hodnocení ze strany vychovatelů. Určitou výpovědí o reálném Já by mohli dávat najevo jistou míru sebekritičnosti a některými výpověďmi o ideálním já by zase dávali najevo ušlechtilé ideály.

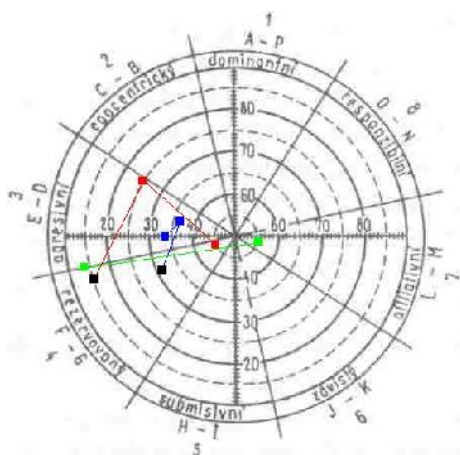
### 3.6.1 Jakub

Získaná data naznačují poměrně stabilní reálné Já. Vzhledem k důvodu jeho umístění a někdy až přehnané ochotě spolupracovat bych však do jisté míry usuzoval na okázalou snahu ukázat náhled na své agresivní chování, které vedlo k jeho pobytu v DÚ.

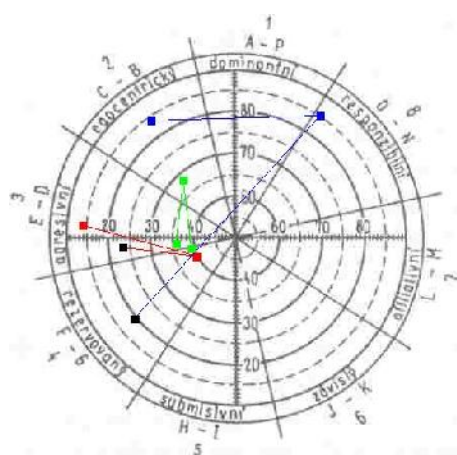
Ideální Já je proměnlivé, v některých případech však velmi shodné s polohami reálného Já. Na výrazných odchylkách z 5. a 21.7. se mohou podílet jak změny prostředí a očekávaný soud, tak i citově nabitě události, které se Jakuba v tu dobu týkaly. V prvním týdnu července nedopatřením vážněji zranil jednu svěřenkyni při úklidu ohniště. Dále mu uprostřed měsíce zemřel prarodič a Jakub těžce nesl, že se s ním nemohl rozloučit v nemocnici, ale až na pohřbu.



graf č.1: reálné Já, ideální Já



graf č. 2: pohled ostatních



graf č. 3: pohled Jakuba na ostatní

Pohled ostatních členů skupiny na Jakuba se shodně u všech respondentů blíží k těžišti kruhu, více, než je tomu u jeho reálného Já. Shodný pohled převažuje v oktantu 3, který se týká rázného až agresivního chování a v oktantu 4, který se týká kritického až

rezervovaného chování. Odpovídá to tomu, jak se Jakub vůči ostatním projevoval, vzhledem ke svému předvádění, verbální agresivitě a přehnanému sebevědomí nebyl u chlapců příliš oblíbený. Podle grafu Jakubova pohledu na ostatní se zdá, že do značné míry podobně viděl ostatní členy on sám.

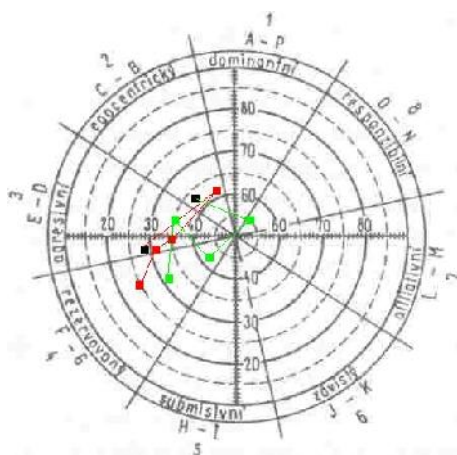
V rámci psychologického vyšetření byly u svěřenců použity následující metody: rozhovor, pozorování, Ravenovy progresivní matice, HSPQ, HAND test, ADOR, Nedokončené věty, Kresba postavy. Pro uvádění výsledků těchto vyšetření zde není prostor. Celkový závěr ústavního psychologa zní, že Jakub je dospívající chlapec s aktuální intelektovou úrovní v pásmu populačního průměru. Je extravertně orientovaný, společenský, svérázný a nepoddajný. Spoléhá se na sebe, energicky se prosazuje s malým ohledem na druhé. Druhým, se neotvírá, nespolečá se na ně, nesnaží se jim přizpůsobit. Ve skupině usiluje o dominanci. Matku v současné době vnímá spíše negativně, což může být ovlivněno jednak situací kolem rozvodu, jednak tím, že matka je výchovnou autoritou. K otci má vztah pozitivní. Doporučení:

- jasně stanovené normy a hranice chování a okamžité sankce za jejich porušení
- vhodné volnočasové aktivity
- podpora dalšího vzdělávání
- podpora kontaktu s rodinou

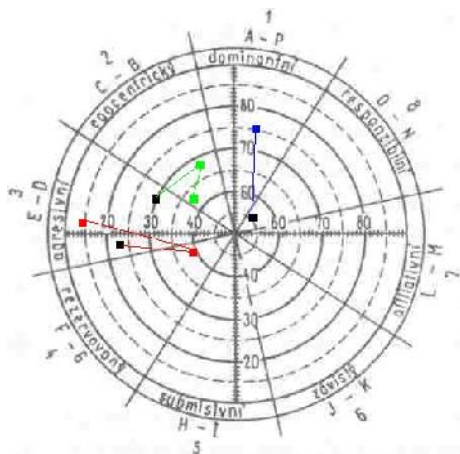
Zdá se, že výsledky ICL s těmito závěry nejsou ve výrazném rozporu a jeví některé shodné znaky. Proto soudím, že u tohoto svěřence by použití této metody mohlo mít svůj smysl a dalo by se ještě v některých směrech rozvést.

### 3.6.2 Dominik

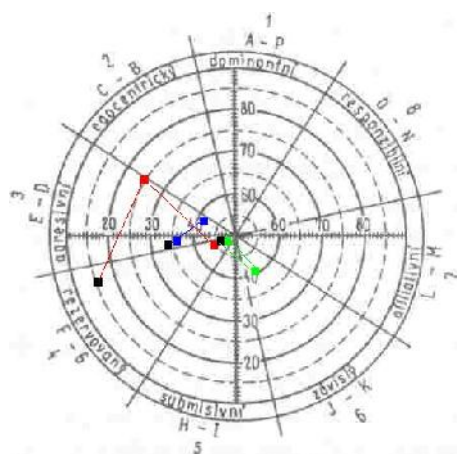
Podle umístění reálného Já ve 2., 3. a 4. oktantu se dá usuzovat, že se Dominik vnímá jako rázný, kritický a soutěživý. Polohy ideálního Já ukazují velmi malou diskrepanci mezi tím, jak se Dominik vnímá a jaký by chtěl být. Ta příliš nekorresponduje se závěrem psychologického vyšetření, kde je zmiňována jeho potřeba být úspěšný, jeho nižší sebevědomí a pocity vlastní insuficience.



graf č.4: reálné Já, ideální Já



graf č. 5: pohled ostatních



graf č. 6: pohled Dominika na ostatní

Celkově jsou však polohy obou těchto komponent sebepojetí poměrně stabilní a pohybují se vesměs v pásmu adaptivního chování. To odpovídá jak průběhu pobytu, tak psychologem zmiňovaným charakteristikám, jako je emoční stabilita a dobrá schopnost autokorekce. Ostatní svěřenci Dominika vnímají mírně dominantnějšího, než se vnímá on sám. Vyznačená těžiště dle mého názoru korespondují s mírou přátelství mezi ním

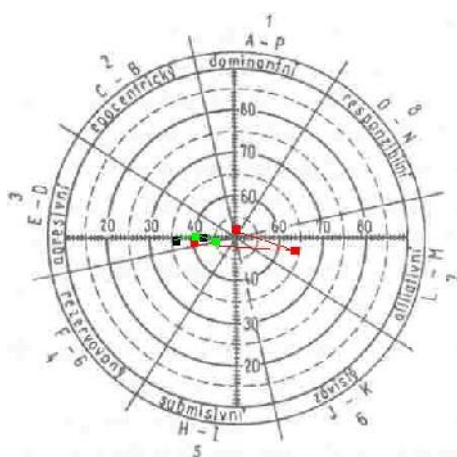
a ostatními svěřenci. Jeho pohled na ostatní členy skupiny je blízký pohledu na sebe sama s převahou v oktantech 3 a 4.

Vzhledem k tomu, že Dominik ještě neopustil ústav, psychologické vyšetření není kompletní. Dosavadní závěry psychologa zní, že osobnostně je Dominik spíše společenský introvert, jeví se jako uzavřený, zodpovědný a (přiměřeně věku a vývojové fázi, ve které se nachází) emočně stabilní člověk. Je klidný, soběstačný a schopný korekce svého chování a adekvátního sebehledu. Kresba je bez infantilních znaků, projevuje se v ní tendence kompenzovat vlastní insuficienci, obsáhnout vše. Je kladen důraz na formu, je z ní patrná citlivost a schopnost přizpůsobit se, mírná nejistota a úzkost. Kresba odpovídá také uzavřenému typu osobnosti. Odráží se v ní mírná ostýchavost a zranitelnost. Přestože vše nasvědčuje tomu, že Dominik je schopný autokorekce, je vzhledem k nižšímu sebevědomí a potřebě být úspěšný snadno ovlivnitelný dominantními typy, zejména staršími chlapci.

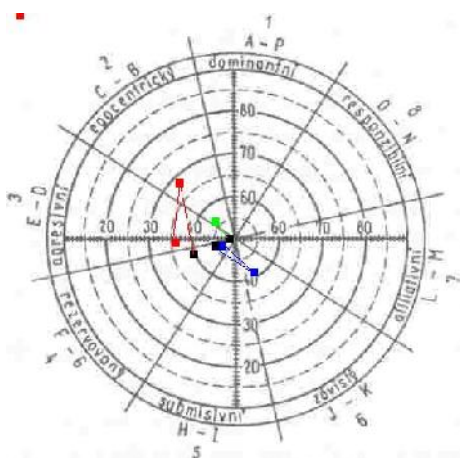
Při vyplňování dotazníku ICL Dominik spolupracoval bez odporu. To odpovídá jeho nastavení vůči vychovatelům v průběhu celého pobytu, kterým se většinou snažil zavděčit. Působil spíše konformním a kooperativním dojmem, porovná-li však toto chování se získanými daty, přikláním se k závěru psychologa, který zmiňuje jeho schopnost autokorekce. Jeho úslužnost v tomto světle vidím spíše jako schopnost účelového jednání. I v jeho případě shledávám smysl v použití metody tohoto typu.

### 3.6.3 David

Polohy reálného a ideálního Já jsou u Davida vyznačené velmi blízko středu kruhového schématu. Kromě jedné mírné odchylky se nachází velmi blízko sebe, většinou na rozhraní 3. a 4. oktantu, které odpovídají adjektivům „různý“ a „rezervovaný“.



graf č.7: reálné Já, ideální Já



graf č. 8: pohled ostatních



graf č. 9: pohled Davida na ostatní

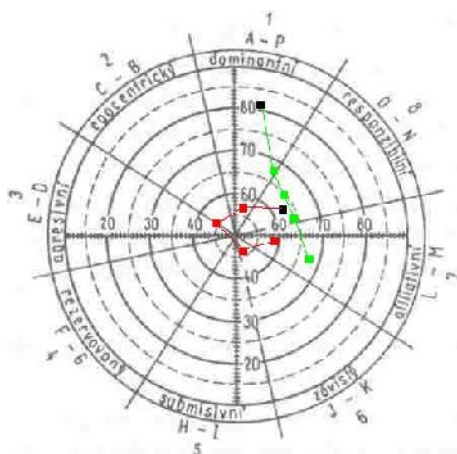
Velmi podobné jsou pohledy ostatních svěřenců, zejména ke konci pobytu se směřovaly ke 4. oktantu. Pokud bych měl tato data k dispozici v průběhu pobytu, přehodnotil bych svůj pohled na Davida, kterého jsem vnímal převážně jako skromného a konformního.

Psychologické vyšetření, o které bych se v tomto případě mohl opírat, není k dispozici. Validita získaných dat je sporná, v průběhu zkoumání se projevoval Davidův sklon k netrpělivosti, která podle mého názoru měla zásadní vliv na jeho ochotu ke spolupráci. Během vyplňování záznamového archu jsem z něj často získával dojem, že nad otázkami

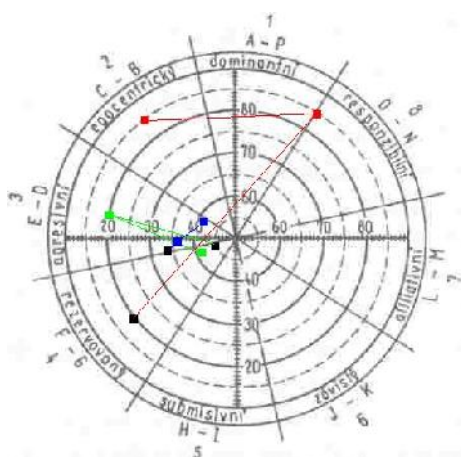
příliš nepřemýšlí a že nevyplňuje zcela dle instrukcí. Nasvědčovala tomu i vysoká tendence k zaškrtávání položek ve všech třech zkoumaných oblastech. Při zkoumání, které probíhalo 29.7., se můj dojem potvrdil, když se ukázalo, že některá políčka si vyplnil předem, aniž znal příslušná tvrzení, na která by mohl odpovídat. Pro využití metody tohoto typu bych u tohoto jedince hledal odlišné formy, mj. i z hlediska časové náročnosti.

### 3.6.4 Lád'a

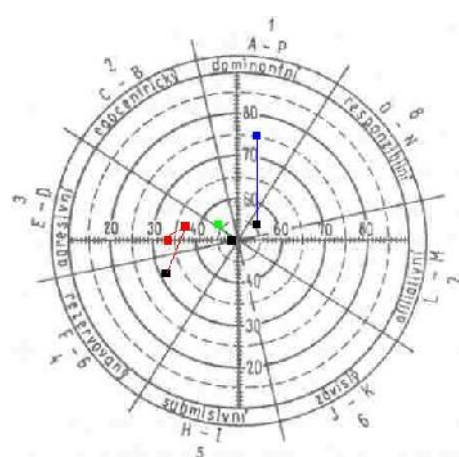
Polohy reálného Já vykazují u Ládi jen mírné změny, vůči ideálnímu já jsou mírně inkongruentní. Změny těžiště ideálního Já se projevují směřováním k dominanci v téměř ideální přímce, což svádí k úvahám o důvodech těchto posunů.



graf č.10: reálné Já, ideální Já



graf č. 11: pohled ostatních



graf č. 12: pohled Ládi na ostatní

Ostatní svěřenci vnímají Láďu do jisté míry velmi proměnlivě, s nižšími hodnotami LOV, tzn. s více prvky ráznosti, eventuelně agrese. Jeden ze svěřenců (Jakub), se kterým



neměl Láďa přátelské vztahy, umístil těžiště vždy do pásma maladaptivního chování v oktantech 2, 4 a 8.

Láďa se zatím nachází stále v DÚ, proto nejsou výsledky všech psychologických vyšetření k dispozici. Dosavadní závěry hovoří o extrovertně laděné osobnosti a nízké krystalické inteligenci, dále o citové otevřenosti a vnitřní zranitelnosti. Vyniká snaha přizpůsobit se sociální situaci, je schopný účelového jednání. Projevy dominantního chování, jimiž má tendenci se prosazovat jak ve skupině vrstevníků, tak také ve vztahu k autoritám dospělého, pramení z nejistoty v situaci a jako obrana před selháním. Přestože působí na první pohled sebejistě, převládají vlastnosti jako poddajnost, oddanost, citová choulostivost, sebenejistota. Frustrační tolerance je nízká.

Doporučení:

- Ladislav potřebuje k eliminaci sociálně nežádoucího chování jasně nastavené hranice chování a jejich důsledné dodržování.
- Vedle pevného vedení potřebuje cítit přijetí okolím, pochvalu a úspěch, proto doporučuji motivaci zejména skrze pozitivní korekci a podporu sociálně žádoucích projevů.
- Spolupráce s rodinou, podpora adekvátních rodinných vztahů a kontaktů.

Láďova snaha o spolupráci při vyplňování dotazníku ICL byla dostatečná. Přesto bylo patrné, že určitá adjektiva a tvrzení jsou pro něho hůře pochopitelná a některá chápal nesprávně. Příkladem je adjektivum „bojácný“, jehož význam mu nebyl znám a pouze jej odhadoval. Po návratu z tábora jsem zjistil, že toto adjektivum si vykládal ve významu přesně opačném. Podobné odchylky se objevily i u několika dalších adjektiv, přestože se v rámci předvýzkumu měl Láďa možnost na případné nejasnosti zeptat. Proto předběžně usuzuji na nízkou validitu získaných dat. Podobně jako u předchozího svěřence, i u Ládi bych hledal vhodnější formu metody, třeba pomocí sebeposuzovacích škál s menším množstvím položek.

### 3.7 Diskuse a závěry

Možnosti zařízení, které omezovaly realizaci této předběžné studie, měly vliv i na uspokojivé splnění některých cílů, které jsem stanovil na začátku empirické části.

Prvním cílem této předběžné studie bylo ověření použitelnosti metody ICL v diagnostickém ústavu. Ze zkušenosti získané realizací této sondy usuzuji na dva limitující faktory. První se týká respondentů, druhý se týká vnějších omezení. Použití metody je možné u těch dětí, které chápou významy adjektiv a tvrzení, použitých v dotazníku a dětí, které si zapamatují významy těch adjektiv, která neznaly. Dále je nutná jejich ochota ke spolupráci a dostatečná úroveň jejich motivace. Také je nezbytné, aby byly tyto děti schopné udržet pozornost po dostatečně dlouhou dobu. V rámci zjišťování reálného a ideálního Já bych upřednostnil individuální aplikaci této metody před aplikací skupinovou. Zbývá tak více prostoru pro ověření, zda respondent chápe významy všech položek v dotazníku. Zároveň jedinec není ostatními vyrušován, ani omezován případnými obavami z toho, že se před ostatními shodí, když se zeptá na význam slova, které nezná.

Důležitý je i druhý faktor, který se týká prostředí. Podle mého názoru právě to výrazně ovlivňuje ochotu jednotlivců ve skupině ke spolupráci. Soudím tak podle toho, jakým způsobem probíhalo vyplňování dotazníků v prostorách ústavu v porovnání s vyplňováním v době přeneseného provozu. Zatímco v prostorách klubovny trvalo vyplnění jednoho dotazníku zhruba 15 minut, na táboře a na vodáckém výjezdu zabralo jeho vyplnění někdy i dobu více než dvojnásobnou. To mělo u některých respondentů za následek zvýšení napětí, horší náladu, snížení motivace a v některých případech až odmítnutí spolupráce. Volba vhodné doby také ovlivňovala ochotu respondentů k vyplňování, nejlepší se mi jevila doba dopoledních hodin, kterou jsem se po předchozích zkušenostech z předvýzkumu snažil dodržovat.

Na základě zkušenosti z této empirické sondy usuzuji, že metoda ICL je v rámci diagnostického ústavu použitelná pouze pro omezený počet dětí. Pro vysoký počet dotazovaných položek bych se nepřikláněl k jejím dalším formám (tvrzení napsaná na 128 kartičkách nebo znázornění na hodnotících škálách), neboť by to nejspíše vedlo k prodloužení již tak dosti dlouhé doby, kterou vyplnění jednoho dotazníku vyžaduje.

Druhý cíl se týkal otázky, zda metoda zaměřená na sledování sebepojetí může obohatit metodické poznatky týkající se výchovy dětí. Výsledky reálných a ideálních Já mě u některých svěřenců mírně překvapily tím, že převažují v levé části od středu kruhového kontinua. Oktanty týkající se kooperace, konformity a skromnosti jsou téměř neobsazené

a výchovné působení právě v těchto dimenzích by mohlo být zajímavé. Uplatnění vhodnější metody zaměřené na zkoumání sebepojetí může podle mého názoru poskytnout cenné informace o vnitřním světě dítěte, které by jinak zůstaly skryty. Některé děti umístěné do DÚ se projevují zdánlivě velmi mnoho, ale přitom jsou ve skutečnosti poměrně uzavřené a některé věci nesdílejí. Často se též snaží chovat účelně. Proto není vždy snadné zjistit, jak dítě samo sebe vnímá, jaký má pohled na své chování, jaké jsou jeho hodnoty a ideály apod. Metoda, která by takové informace vychovatelům názorně zpřístupnila, by mohla mít vliv na výchovný přístup i průběh pobytu dítěte.

Domnívám se, že i kdyby se v diagnostickém ústavu nekladl důraz na práci se sebepojetím, má jeho zjišťování smysl, tak jako se zjišťují jiné psychologické charakteristiky. Příkladem může být dítě, jež má velmi věrohodné sebejisté vystupování, při kterém často překračuje hranice přijatelného chování. Takové dítě bývá v DÚ často sankcionované, např. napomenutím. Pokud by vyšetření ukázalo, že toto dítě má ve skutečnosti velmi nízké sebehodnocení a zmíněné chování je jen určitá společenská maska, může se práce s ním ubírat výrazně odlišným směrem.

Třetí cíl: Zkušenost získaná v průběhu této studie podle mého názoru není dostatečná, abych z ní mohl zodpovědně vysuzovat odpověď na tak složitou otázku, jakou je využitelnost metody typu ICL ke sledování efektu zařízení na umístěné děti. Kdyby existovala vědecky podložená zpětná vazba o působení pobytu v ústavu na tyto děti, bylo by to jistě prospěšné. Nejsem si však jist, jestli je vědecky platné zjišťování takového efektu v prostředí tolika proměnných, jež nelze příliš ovlivnit, vůbec proveditelné.

V rámci čtvrtého cíle jsem sondoval možnosti a omezení, s nimiž se setkávají snahy o více formalizovaný přístup ke sledování a vyhodnocování změn v psychosociálních charakteristikách dětí. Zjištěná omezení jsou podle mého názoru shodná s těmi, která z jsem popisoval v části diskuse věnované prvnímu cíli. Ohledně možností jsem následujícího mínění: Role vychovatele není pro takto formalizované zjišťování psychosociálních charakteristik zdaleka ideální. Vychovatel, zvláště v mladém věku, je pro děti autoritou. V tomto smyslu může být pro ně výzvou k soupeření, projevení vzdoru, nelibosti, ale také zdrojem obav, nedůvěry apod. To vše činí z provádění takové studie často obtížný úkol. Přestože se nedomnívám, že by role ústavního psychologa byla ideální, nabízí jistě pro provádění takového zkoumání méně omezujících faktorů a tím pádem snad i širší pole možností. Domnívám se, že nejvýhodnější alternativou pro odborného vychovatele by bylo provádět podobná zkoumání externě v zařízeních, kde není členem týmu, vůči dětem není v pozici autority a umístěné děti jej neznají.

## 4 ZÁVĚR

Tato diplomová práce se zabývá ústavní výchovou v ČR a jejím vlivem na svěřené děti a jejich sebepojetí. V jejím úvodu jsem vytyčil její cíle. Zmapování možností a omezení, která se týkají snahy o více formalizovaný přístup ke sledování a vyhodnocování změn v psychosociálních charakteristikách dětí v době jejich pobytu v diagnostickém ústavu bylo jedním z těchto cílů. Dalším bylo zmínění ne zcela využitých možností, které nabízejí přístupy zaměřené na rozvoj sebepojetí a některých sociálních kompetencí dítěte v průběhu tohoto pobytu.

V teoretické části jsem se věnoval oblasti sebepojetí. Uvedl jsem, jak někteří odborníci pohlíží na koncept sebepojetí, také jsem se zabýval jeho vývojem, metodami zjišťování a možnostmi odborného působení na sebepojetí. Dále jsem se v teoretické části zabýval začleňováním jedince do společnosti. Rozebíral jsem oblast socializace a hlavní socializační faktory s důrazem na rodinu, školu a vrstevnické skupiny. Zmínil jsem i rizika selhání socializačních faktorů.

Ve druhé části popisuji systém ústavní výchovy dětí v ČR. Rozepisuji důvody, které vedou k umístění dětí a rizika, jež s sebou ústavní výchova přináší. Věnuji se i alternativám ústavní výchovy. Následně popisuji diagnostický ústav. Tuto instituci se snažím uceleně představit na příkladu Diagnostického ústavu Dobřichovice. Nejvíce prostoru věnuji popisu těch důležitých oblastí, které se týkají pobytu umístěných dětí, také definuji kompetence odborného vychovatele. Dále zmiňuji některé způsoby práce, které jsou zaměřené na sebepojetí dítěte. S ohledem na rozsah diplomové práce tyto způsoby nerozvádím v takové šíři, jakou by z hlediska svého možného přínosu zasluhovaly a pouze odkazuji na užitečné informační zdroje k tomuto tématu. Neopomím ani svou přímou osobní zkušenost s prací v tomto zařízení.

V empirické části provádím preliminární studii zaměřenou na možnosti zjišťování sebepojetí v reálných podmínkách tohoto zařízení. Popisuji její východiska, její cíle a její průběh. Rozebírám použitou metodu a interpretuji získaná data, která srovnávám i s jinými zdroji dat o zkoumaných jedincích. V diskusi k empirické části uvažuji nad splněním cílů této studie. Rozebírám limitující faktory pro použití metody ICL a domnívám se, tato metoda není v této podobě ideálním prostředkem zjišťování sebepojetí, poněvadž je vhodná pouze pro menší část umístěných dětí. Přesto jsem toho názoru, že zjišťování sebepojetí u svěřenců má v diagnostickém ústavu smysl především díky možnému obohacení poznatků, které se by potenciálně bylo možné využít ve prospěch dětí. Otázku

možnosti využití metod zaměřených na sebepojetí ke sledování efektu zařízení na umístěné děti nechávám nezodpovězenou především pro nedostatečný rozsah své studie pro vytváření takových závěrů. V otázce formalizovanějšího přístupu ke sledování změn v psychosociálních charakteristikách svěřenců navrhuji přijatelnější alternativy provádění takových zkoumání, například za pomoci externího vychovatele, který by nebyl součástí zařízení.

V příloze č. 1 uvádím manuály pro osobnostní a sociální výchovu a některé prameny zaměřené na psychosociální hry zaměřené na rozvoj sebepojetí, některých vlastností a komunikačních dovedností. Přílohou č. 2 je model interpersonálního chování podle T. Learyho. V příloze č. 3 je seznam 128 tvrzení použitých v dotazníku ICL.

## SEZNAM POUŽITÝCH PRAMENŮ A LITERATURY

- ATKINSON, RITA, L. et al. *Psychologie*. Přel. Erik Herman, Miroslav Petržela, Dagmar Brejlová. Praha: Portál, 2003, s. 454 – 483, 637 – 672. ISBN 80-7178-640-3.
- BLATNÝ, M., PLHÁKOVÁ, A. *Temperament, inteligence, sebepojetí*. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR, 2003, s. 87 – 141. ISBN 80-86620-05-0.
- BUBLEOVÁ, V. *Děti potřebují rodiče, rodiče potřebují děti*. In Matějček, Z. (ed.). *Osvojení a pěstounská péče*. Praha : Portál, 2002, s. 11 – 27. ISBN 80-7178-637-3.
- BUBLEOVÁ, V., KOVAŘÍK, J. *Organizace náhradní rodinné péče*. In Matějček, Z. *Náhradní rodinná péče*. Praha: Portál, 1999, s. 31. ISBN 80-7178-304-8.
- ČERMÁK, I. *Agrese, osobnost a vztah k vlastnímu já*. In Čermák, I., Hřebíčková, M., Macek, P. (eds.) *Agrese, identita, osobnost*. Tišnov: Scan, 2003, s. 23-56. ISBN 80-86620-06-9.
- DRAPELA, V. J.: *Přehled teorií osobnosti*. Praha, Portál 1997, s. 123 – 132. ISBN 80-7178-766-3.
- ERIKSON, ERIK, H. *Dětství a společnost*. Přel. Jan Valeška. Praha: Argo, 2002, s. 225 – 250. ISBN 80-7203-380-8.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000, s. 524. ISBN 80-7178-303-X.
- HAYESOVÁ, N. *Základy sociální psychologie*. Přel. Irena Štěpánková, 3. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 20 – 28, 60 – 63, 116 – 121. ISBN 80-7178-763-9.
- HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing, 2007. 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3.
- HOLM, N. G. *Úvod do psychologie náboženství*. Přel. Karel Balcar. Praha: Portál, 1998, s. 102 - 105. ISBN 80-7178-217-3.
- JEŘÁBKOVÁ, S., SRBOVÁ, K. *Poznáváme svou osobnost: tématický okruh osobnostní a sociální výchovy Sebepoznání a sebepojetí: Lekce 2.1*. Praha: Projekt Odyssea, 2007. 61 s. ISBN 978-80-87145-06-7.
- KOLÁŘ, M. *Skrytý svět šikanování ve školách*. Praha: Portál, 1997, s. 67 – 70. ISBN 80-7178-409-5.
- KOLUCHOVÁ, J. *Psychická deprivace a možnosti její nápravy*. In Matějček Z. *Osvojení a pěstounská péče*. Praha : Portál, 2002, s. 84 – 90. ISBN 80-7178-637-3.
- KOŤA, J. *Socializace*. In Jedlička, R. aj., *Děti a mládež v obtížných životních situacích*. Praha: Themis, 2004, s. 15 – 61. ISBN 80-7312-038-0.

- KRATOCHVÍL, S. *Skupinová psychoterapie v praxi*. 2.vyd. Praha: Galén, 2001, s. 15 – 31. ISBN 80-7262-347-8.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, L. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 1998, s. 19 – 174. ISBN 80-7169-195-X.
- LEARY, T. aj. *Dotazník interpersonální diagnózy ICL: Příručka pro administraci, interpretaci a vyhodnocování testu*. Zpracovali: Jiří Kožený, Pavel Ganický. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1976. 101 s.
- LOVAŠ, L. *Malé sociálne skupiny*. In Výrost, J., Slaměnik, I. Sociální psychologie – Sociálna psychológia. Praha: ISV, 1997, s. 365 - 387. ISBN 80-85866-20-X.
- MACEK, P. *Adolescence*. Praha: Portál, 2003, s. 35-83. ISBN 80-7178-747-1.
- MACEK, P. *Sebesystém, vztah k vlastnímu já*. In Výrost, J., Slaměnik, I. Sociální psychologie – Sociálna psychológia. Praha: ISV, 1997, s. 181 – 209. ISBN 80-85866-20-X.
- MATĚJČEK, Z. *Děti, rodina a stres*. Praha: Ministerstvo zdravotnictví ČR a Psychiatrické centrum Praha, 1994a, s. 196 – 208. ISBN 80-85824-06-X.
- MATĚJČEK, Z. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha: Portál, 1994b, s. 21 – 24. ISBN 80-85282-83-6.
- MATOUŠEK, O. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1993. s. 87 – 121. ISBN 80-901424-7-8.
- MATOUŠEK, O. *Sociální práce s rizikovou mládeží*. In Matoušek, O., Koláčková, J., Kodymová, P. (eds.). Sociální práce v praxi : specifika různých cílových skupin a práce s nimi. Praha: Portál, 2005, s. 267 – 281. ISBN 80-7367-002-X.
- MATOUŠEK, O. *Sociální práce se zneužívanými, týranými, a zanedbávanými dětmi a jejich rodinami*. In Matoušek, O., Koláčková, J., Kodymová, P. (eds.). Sociální práce v praxi : specifika různých cílových skupin a práce s nimi. Praha: Portál, 2005, s. 28 – 41. ISBN 80-7367-002-X.
- MATOUŠEK, O. *Ústavní péče*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1995. 138 s. ISBN 80-85850-08-7.
- MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ, A.: *Mládež a delikvence*. Praha, Portál 1998, s. 37 – 46, 83 – 90, 155 - 165. ISBN 80-7178-226-2.
- MIČKA, Z. *Pojetí a problémy Diagnostického ústavu v Dobřichovicích*. Bakalářská práce. Ostrava: Ostravská universita, Pedagogická fakulta, 2006, s. 9 – 11.
- MITCHELL, STEPHEN, A., BLACK, J. *Freud a po Freudovi*. Přel. Štěpán Kovařík. Praha: Triton, 1999, s. 43 – 81. ISBN 80-7254-029-7.

- MONTOUSSÉ, M., RENOARD, G. *Přehled sociologie*. Přel. Kateřina Dohnalová. Praha: Portál, 2005, s. 94 – 123, 282 – 287. ISBN 80-7178-976-3.
- MŠMT. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001, s. 7 – 19. ISBN 80-211-0372-8.
- MYERS, DAVID, G. *Social psychology*. New York: McGraw-Hill College, 1999, s. 37 – 50. ISBN 0-07-290217-5.
- NAPIER, RODNEY, W., GERSHENFELD, MATTI, K. *Groups*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1985, s. 113 – 154. ISBN 0-395-35802-7.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997, s. 165 – 232. ISBN 80-7178-170-3.
- REBER, ARTHUR, S. *Penguin dictionary of psychology*. Harmondsworth: Penguin Books, 1995, s. 701. ISBN 0-14-051280-2.
- RŮŽIČKA, J. *Péče o duši v perspektivách psychoterapie*. Praha: Triton, 2003, s. 24 - 37. ISBN 80-7254-312-1.
- ŘÍČAN, P. *Psychologie náboženství*. Praha: Portál, 2002, s. 40 - 41. ISBN 80-7178-547-4.
- ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti*. Praha: Orbis, 1973, s. 288 – 312.
- SANTROCK, JOHN, W. *Adolescence*. Dubuque, Iowa: Wm. C. Brown Publisher, 1987, s. 398 – 411. ISBN 0- 697-06671-1.
- SLEZÁK, T. *Sekty a jejich negativní vliv na společnost*. Bakalářská práce. Praha: Pražská vysoká škola psychosociálních studií, 2006.
- SMÉKAL, V. *Pozvání do psychologie osobnosti*. Brno: Barrister & Principál, 2002, s. 341 – 368. ISBN 80-85947-80-3.
- SVOBODA, M. *Psychologická diagnostika dospělých*. Praha: Portál, 1999, s. 256 - 262. ISBN 80-7178-327-7.
- SVOBODA, M. (ed.), KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001, s. 31 – 48, 372 - 384. ISBN 80-7178-545-8.
- ŠAFÁŘOVÁ, M. *Rizikové chování v adolescenci*. In Smékal, V., Macek, P. *Utváření a vývoj osobnosti*. Brno: Barrister & Principál, 2002, s. 191 – 208. ISBN 80-85947-83-0.
- TOMEŠ, I. *Sociální politika: teorie a mezinárodní zkušenost*. Praha: Socioklub, 1996, s. 138. ISBN 80-902260-0-0.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie školního dítěte*. Praha: Univerzita Karlova, 1997. 88 s. ISBN 80-7184-487-X.



- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, s. 39 - 297. ISBN 80-7178-308-0.
- VÁGNEROVÁ, M., KLÍMA, P. *Kapitoly z patopsychologie dítěte*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987, s. 28 – 33, 58 – 68.
- Vnitřní řád DÚ Dobřichovice.
- VYMĚTAL, J.: *Rogerovská psychoterapie*. Praha, Český spisovatel, 1996, s. 43 - 59. ISBN 80-202-0605-1.
- VYMĚTAL, J. *Úvod do psychoterapie*. Praha: Grada Publishing, 2003, s. 42 – 49. ISBN 80-247-0253-3.

### Články

- VRTBOVSKÁ, P. Moderní pojetí sociální práce s rodinou v obtížné rodinné situaci. *Sociální práce*, 2006, roč. 2006, č. 1, s. 37 – 45.

### Internetové zdroje

- MŠMT. *Strategie prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže v působnosti resortu školství, mládeže a tělovýchovy na období 2005 – 2008* [online]. Vystaveno 2005 [cit. 2009 - 08 - 21]. Dostupné z: [http://aplikace.msmt.cz/HTM/MBSTRATEGIE2005\\_2008web.htm](http://aplikace.msmt.cz/HTM/MBSTRATEGIE2005_2008web.htm).

## **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha č. 1: Užitečné informační prameny

Příloha č. 2: Model interpersonálního chování podle T. Learyho.

Příloha č. 3: Seznam 128 tvrzení použitých v dotazníku ICL

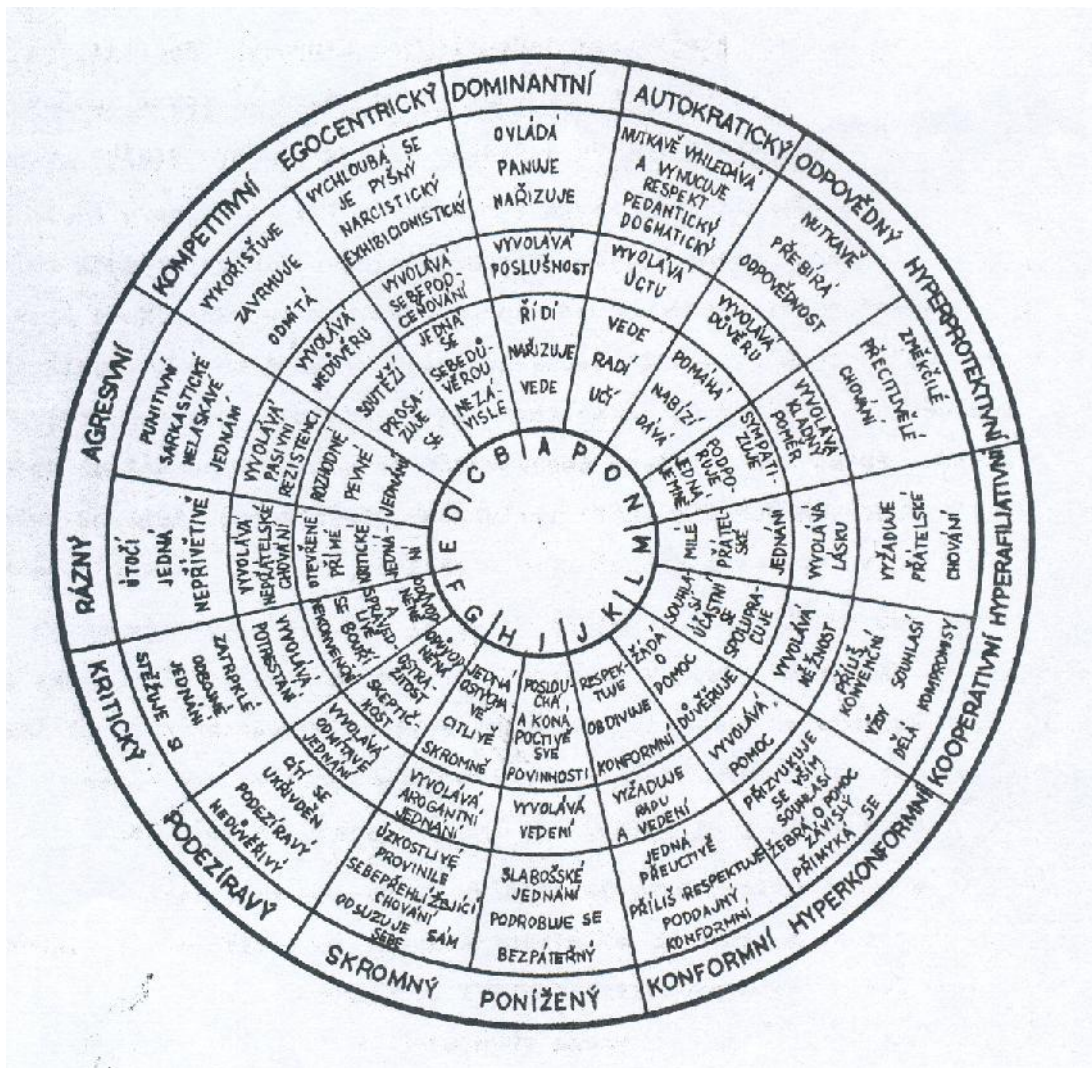
## Příloha č. 1

Užitečné informační prameny zaměřené na rozvoj sebepojetí a sociálních dovedností a na práci se vztahy uvnitř skupiny dětí:

- ARCHER, C. *Dítě v náhradní rodině: nejčastější problémy při výchově mladších dětí v náhradní rodině*. Přel. Petra Vlčková. Praha: Portál, 2001. 120 s. ISBN 80-7178-578-4.
- CAMPBELL, J. *Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi: skupinově výtvarně – terapeutické činnosti pro děti i dospělé*. Přel. Michaela Šárová. Praha: Portál 1998. 199 s. ISBN 80-7178-428-1.
- CANFIELD, J., SICCONI, F. *Hry pro výchovu k odpovědnosti a sebedůvěře: Pro učitele a vychovatele dětí od 10 let a mládeže*. Přel. Zdena Dostálová. Praha: Portál, 1998. 384 s. ISBN 80-7178-194-0.
- CANFIELD, J., WELLS, HAROLD, C. *Hry pro zlepšení motivace a sebepojetí žáků: příručka pro učitele, vychovatele a rodiče*. Přel. Jan Hančil. Praha: Portál, 1995. 197 s. ISBN 80-7178-028-6.
- HICKSON, A. *Dramatické a akční hry ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Přel. Milan Koldinský. Praha: Portál, 2000. 168. s. ISBN 80-7178-387-0.
- JEŘÁBKOVÁ, S. *Učíme se zvládat vlastní agresivitu: tématický okruh osobnostní a sociální výchovy Seberegulace a sebeorganizace: Lekce 3.3* Praha: Projekt Odyssea, 2007. 29 s. ISBN 978-80-87145-09-8.
- JEŘÁBKOVÁ, S. *Učíme se být v pohodě každý sám se sebou: tématický okruh osobnostní a sociální výchovy Rozvoj schopnosti poznávání: Lekce 2.3*. Praha: Projekt Odyssea, 2007. 84 s. ISBN 978-80-87145-08-1.
- JEŘÁBKOVÁ, S., SRBOVÁ, K. *Poznáváme svou osobnost: tématický okruh osobnostní a sociální výchovy Sebepoznání a sebepojetí: Lekce 2.1*. Praha: Projekt Odyssea, 2007. 61 s. ISBN 978-80-87145-06-7.
- PORTMANN, R. *Hry pro posílení psychické odolnosti*. Přel. Monika Žárská. Praha: Portál, 1999. 104 s. ISBN 80-7178-331-5.
- SRBOVÁ, K. *Poznáváme svůj vztah k lidem: tématický okruh osobnostní a sociální výchovy Sebepoznání a sebepojetí: Lekce 2.1*. Praha: Projekt Odyssea, 2007. 78 s. ISBN 978-80-87145-07-4.
- ŠVEC, J. aj. *Jak se bránit drogám a předcházet závislostem: tématický okruh osobnostní a sociální výchovy pro žáky 2. stupně ZŠ*. Praha: Projekt Odyssea, 2007. 234. s. ISBN 978-80-87145-26-5.
- ŠVEC, J. *Umíme druhému sdělit, co se nám v jeho chování líbí a co nelíbí (poskytujeme zpětnou vazbu): tématický okruh osobnostní a sociální výchovy Komunikace: Lekce 8.4*. Praha: Projekt Odyssea, 2007. ISBN 978-80-87145-14-2.
- ŠVEC, J. *Jak zlepšit vztahy v naší třídě: kurz osobnostní a sociální výchovy pro žáky 2. stupně ZŠ*. Praha: Projekt Odyssea, 2007. ISBN 978-80-87145-27-2.

Příloha č. 2

Kruhové kontinuum šestnácti interpersonálních proměnných podle T. Learyho



### Příloha č. 3

Interpersonální kategorie ICL definované tvrzeními dle stoupající intenzity

#### **P**

1. Lidé mají o něm dobré mínění
17. Dělá dobrý dojem
33. Odpovědný a spolehlivý
49. Lidé si ho váží
65. Často bývá obdivován pro své jednání
81. Snaží se neúměrně o úspěch
97. Stále chce každému radit
113. Očekává od každého uctivý obdiv

#### **B**

3. Důvěřuje si
19. Spoléhá na sebe a dovede se uplatnit
35. Dovede si sám sebe vážit
51. Nezávislý
67. Spokojený sám se sebou
83. Dělá ze sebe něco lepšího než je
99. Vychloubačný
115. Pyšný, samolibý

#### **D**

5. Je-li třeba, dovede být strohý
21. Neoblomný, když je to nutné
37. Neústupný, ale spravedlivý
53. Jedná tvrdě, ale poctivě
69. Stále se prosazuje
85. Bez pochopení pro chyby druhých
101. Jízlivý a výsměšný
117. Rád trestá ostatní

#### **F**

7. Dokáže si stěžovat, když je třeba
23. Nestrpí, aby ho někdo komandoval
39. Pochybovačný
55. Často nespokojený
71. Často mrzutý
87. Proti všemu se bouří
103. Stále si na něco stěžuje
119. Zatrpklý

#### **A**

2. Dovede na lidi působit
18. Schopný řídit činnost ostatních
34. Ostatní přijímají jeho vedení
50. Rád přejímá odpovědnost
66. Rád poroučí
82. Usiluje často, aby byl vedoucím
98. Chce ovládat ostatní
114. Neustále se snaží ovlivňovat ostatní

#### **C**

4. Hájí svá práva
20. Praktický
36. Rád soutěží s ostatními
52. Dokáže odmítnout prosbu
68. Vypočítavý, vychytralý
84. Sobecký
100. Myslí jen na sebe
116. Chladný a bezcitný

#### **E**

6. Dovede být přímý a otevřený
22. Kritický k druhým
38. Otevřeně kritický
54. Jedná přímočaře a bez okolků
70. Nedůvěřivý
86. Často zlostný
102. Neomaleně otevřený
118. Často nepřívětivý

#### **G**

8. Opatrný, než začne důvěřovat
24. Každému hned nevěří
40. Tvrdohlavý
56. Těžko se na něho dá udělat dojem
72. Těžko odpouští
88. Přecitlivělý
104. Podezíravý
120. Nikomu nedůvěřuje

**H**

- 9. Smířlivý
- 25. Upadá snadno do rozpaků
- 41. Chybí mu sebedůvěra
- 57. Plachý
- 73. Silně ostýchavý
- 89. Stále se omlouvá
- 105. Bojácný
- 121. Cítí se neustále zahanben

**J**

- 11. Vděčný
- 27. Obdivuje své přátele
- 43. Má velkou úctu k autoritě
- 59. Jen zřídka bývá podezřivý
- 75. Druzí mu často pomáhají
- 91. Zřídka odporuje
- 107. Chce být veden
- 123. Nesamostatný

**L**

- 13. Ochotný spolupracovat
- 29. Vyhýbá se konfliktům
- 45. Příjemný a vlídný
- 61. Chce, aby ho měl každý rád
- 77. Má sklon ke kompromisům
- 93. Příliš snadno podléhá vlivu přátel
- 107. Každému se chce zavděčit
- 125. S každým souhlasí

**N**

- 15. Ohleduplný
- 31. Umí ostatní povzbudit
- 47. Citlivý a vlídný
- 63. Laskavý, dodává sebedůvěru
- 79. Příliš soucitný
- 95. Každému všechno odpustí
- 111. Příliš shovívavý
- 127. Stále by chtěl někoho utěšovat

**I**

- 10. Umí se podřídít
- 26. Skromný
- 42. Většinou se přizpůsobí
- 58. Snaží se nevybočit z mezí
- 74. Obvykle ustoupí
- 90. Pasivní a neprůbojný
- 106. Příliš povolný
- 122. Nekriticky se podřizuje druhým

**K**

- 12. Dovede si lidí vážit
- 28. Rád si dá poradit
- 44. Záleží mu na mínění druhých
- 60. Má rád, když se o něj někdo stará
- 76. Rozhodování přenechává jiným
- 92. Je důvěřivý a dychtivě se snaží vyhovět
- 108. Snadno se dá oklamat
- 124. Často napodobuje ostatní

**M**

- 14. Přátelský
- 30. Laskavý, plný porozumění
- 46. Velmi společenský a přátelský
- 62. Vždy přátelský
- 78. Velmi snadno si každého oblíbí
- 94. Nekriticky si oblíbí lidi
- 110. Má rád každého
- 128. Každého miluje

**O**

- 16. Ochotný pomoci
- 32. Přející a nesobecký
- 48. Rád a s ochotou pečuje o druhé
- 64. Neustále se snaží každému pomáhat
- 80. Příliš ochotný rozdávat
- 96. Kazí lidi dobrotou
- 112. Slibuje víc, než může splnit
- 128. Přehnaně se stará o ostatní

## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Jméno a příjmení autora:** Tomáš Slezák

**Studijní program:** Sociální politika a sociální práce

**Studijní obor:** Sociální práce

**Název práce:** Obraz Já (sebepojetí) ve skupinové dynamice vrstevníků (model skupiny dětí v diagnostickém ústavu)

**Počet stran bez příloh:** 90

**Celkový počet stran příloh:** 4

**Počet titulů české literatury a pramenů:** 49

**Počet titulů zahraniční literatury a pramenů:** 4

**Počet internetových odkazů:** 1

**Vedoucí práce:** Doc. PhDr. Jan Srnec, CSc.

**Rok dokončení práce:** 2009





Posudek vedoucího diplomové práce

### **Tomáš Slezák: Obraz Já (sebepojetí) ve skupinové dynamice vrstevníků (model skupiny dětí v diagnostickém ústavu)**

Pro svou diplomovou práci zvolil student Slezák téma, které ho zaujalo jak teoreticky tak z hlediska výchovné praxe. Přesnější obrysy dostalo jeho zaměření během dvouletého působení v roli vychovatele v diagnostickém ústavu. Hlavním úkolem diagnostického ústavu je komplexní diagnostika: je to první instituce, do které se dítě dostává po odebrání z nevyhovujících podmínek. Zpravidla během dvou měsíců jeho pobytu v ústavu probíhá psychologického vyšetřování a pozorování jeho chování, na kterém se podílejí všichni odborní vychovatelé, načež je provedena syntéza získaných poznatků a navrženo zařízení, kam by mělo být dítě umístěno k následné péči. Období dvou měsíců je – vzhledem k závažnosti závěrečného rozhodnutí – relativně krátké a je tedy žádoucí maximálně zefektivnit proces, jímž se informace o umístěných dětech získávají a zpracovávají.

Vychovatelská zkušenost vedla autora k hlubšímu pochopení významu osobnostních složek, v jejichž centru je pojem já. Autor přesvědčivě zdůvodňuje, proč shledává „odborně vedenou práci cíleně zaměřenou na zdravé sebepojetí jako zásadní a prospěšnou pro další život dospívajícího dítěte, které je dočasně umístěno ve výchovném zařízení“ (str. 8-9). Osobní zkušenost ho také přesvědčila o mnohých úskalích, která s sebou nese výchova dítěte v kolektivním zařízení. Konkrétně v náplni diagnostického ústavu vidí „nevyužitý prostor v možnostech rozvoje kompetencí dítěte a v cílené práci na různých komponentách sebepojetí, jako je sebehodnocení, sebevědomí, sebedůvěra, sebpřijetí aj.“ (str. 10).

Po studentově seznámení se záměrem, který sleduje svou diplomovou práci, jsem s potěšením přijal a plnil funkci tzv. vedoucího práce. V průběhu příprav a promyšlení struktury a obsahu práce byl student iniciativní, pilně využíval příležitostí ke konzultacím a byl na ně vždy vzorně připraven. Má úloha spočívala převážně jen v usměrňování studentových záměrů a pokud se objevily nějaké problémy, většinou podružného významu, dohodli jsme řešení na místě.

K výsledné podobě práce tudíž nemám žádné zásadní připomínky. První část, nazvanou „Teoretická východiska“, shledávám jako odborně vyvrážděnou, podloženou reprezentativním výběrem literatury, stylisticky i formálně vyhovující požadavkům. Druhá část, „Oblast praktické aplikace“, podává užitečné základní informace o systému ústavu výchovy dětí a tím, že obsahuje podrobnou charakteristiku Diagnostického ústavu Dobřichovice, tvoří vhodný úvod ke třetí části práce. Tou je „Empirická sonda“, která si původně kladla jen skromný cíl: sondovat v běžném provozu ústavu, nakolik je reálné – zatím aspoň pro účely diagnostiky – zavádět standardnější postupy ke sledování a vyhodnocování chování dětí, s perspektivou pozdějšího, autorem sledovaného využití dosud „nevyužitého prostoru v možnostech rozvoje kompetencí dítěte a v cílené práci na různých komponentách sebepojetí...“ (viz výrok citovaný shora, ze str.10). Autor rozšířil původní záměr do podoby kvalitativní studie „lokálního významu“, hledající odpovědi na 4 dílčí otázky. Přestože omezený projekt studie nedovoluje výsledky zobecňovat, získané výsledky naznačují nejen obtíže a omezení, ale i pozitivní perspektivu postupného přibližování k autorem sledovanému výchovnému cíli.

**Z á v ě r :** Podle mého názoru předložená práce zcela odpovídá poslání školy a má nadprůměrnou úroveň. Doporučuji, aby byla přijata k obhajobě.

Oponentský posudek diplomní práce Bc. Tomáše Slezáka

### **Obraz Já (sebepojetí) ve skupinové dynamice vrstevníků (model skupiny dětí v diagnostickém ústavu)**

Předložená práce obsahuje kromě úvodních stránek, předmluvy, soupisu pramenů a příloh 76 stran vlastního textu. Autor jej člení na (1) teoretické pojednání o vývoji sebepojetí v průběhu socializace zdravé a poruchoví, (2) popis mimorodinné ústavní péče o děti a jejích problémů a rizik v ČR obecně a úlohy diagnostických ústavů v jejím rámci zvlášť, a pak její konkrétní podobu v DDÚ Dobříchovice, kde sám pracuje, (3) empirickou sondu v tomto diagnostickém ústavu zacílenou na diagnostiku vývinu sebepojetí u umístěných dětí, v níž využívá vedle popisu činností a stručných kazuistik čtyř členů jedné dětské skupiny též metody ICL, již opakovaně zjišťuje u každého jeho sebesouzení v pojetí reálného a ideálního Já, jeho posouzení druhými členy skupiny a jeho posouzení ostatních ve skupině. Opakovaného vyšetření využil ke sledování změn v těchto posouzeních v průběhu času ve více než měsíčním průběhu šetření. Mimo výsledky získané konkrétním šetřením u dětí nabízí ve své práci i náměty, jak problematiku utváření a změn sebepojetí již v podmínkách diagnostických ústavů vhodněji ošetřit a co lze v tomto ohledu pro zdravější osobnostní vývoj dítěte v tomto ohledu v podmínkách i diagnosticky zaměřené ústavní výchovy vykonat.

Po stránce obsahové nenacházím nic podstatného, co by bylo možno práci vytknout. Autor jasně vymezuje cíle své práce a v jejich směru také postupuje. Její účel dobře charakterizuje jako hledání odpovědi na otázku, jak pobyt dětí doposud zanedbaných, opuštěných, ohrožených sociálními patologiemi, které jsou v DDÚ umístěny zpravidla pouze na dva měsíce, jednak ovlivňuje, jednak může (prospěšněji) ovlivnit jejich duševní vývoj a zda je přitom možno k příznivějšímu utváření jeho osobnosti (a zvláště sebepojetí) účinněji přispět – které psychologické kompetence dítěte lze navíc k dosavadní praxi zde rozvíjet a jak.

Orientace v odborné literatuře, zmapování problematiky dětských ústavů včetně diagnostických v našem státě i popis praxe v DDÚ Dobříchovice jsou kvalitně provedeny. Psychometrická metoda ICL je uplatněna s citem pro možné nesnáze s jejím validním uplatněním v dětském věku a s patřičnou pomocí v tom, výsledky jsou interpretovány s přiměřenou mírou kritičnosti. Opakované užití této metody poskytuje dobrý vhled i do možné vývojové osobnostní i sociálněpsychologické dynamiky v této oblasti a přes omezený počet testovaných tak přináší jinak velmi zřídka získávané poznatky v tomto ohledu. Práce je zpracována jako mapovací projekt, její závěry jsou dobře doloženy cizími i vlastními poznatky a poskytuje četné náměty pro zdokonalení praktické péče o duševní vývoj dítěte v ústavní péči. Způsob zpracování problematiky i zacházení se zvolenou metodikou a se získanými poznatky svědčí pro velmi dobrou připravenost studenta v oblasti teorie i praxe ve studované oblasti. – Pro možnost přesného zopakování zde provedeného šetření bych doporučil uvést v příloze i doslovné znění základního pokynu k posouzení sebe a k posouzení druhých užitou metodou.

Celková formální úprava práce je dobrá. Zařazení krátkých souhrnů jednotlivých kapitol na jejich začátku velmi vhodně usnadňuje orientaci v nich. Upozorňuji pouze na několik dílčích nepřesností, jichž se autor nevyvaroval v detailech jejího zpracování:

- V části „Seznam použitých pramenů a literatury“ soustavně uvádí u citovaných pramenů též čísla stránek – pravděpodobně těch, na nichž jsou místa v textu, která cituje nebo z nichž použité informace čerpal. To je zde zbytečné; pokud je na místě odkazovat na konkrétní stránky, mají být uváděny u odkazů přímo v textu. Ani počet stran v „Seznamu“ uváděných publikací nebývá.

- Oproti tomu v textu na řadě míst bych očekával, že odkaz na příslušnou stránku citovaného nebo parafrázovaného pramene bude i tam, kde to autor nečiní. Příkladem může být většina odkazů na str. 16–28.
- Na některých místech autor odkazuje na pramen způsobem (příklady ze str. 41 „*konec citátu*.“ Matějček (1994a, s. 201)., obdobně na téže straně (i dále v textu) po ukončení citátu „Matoušek a Kroftová (1998, s. 43). V takových případech je vhodné umístit již jméno autora či autorů do závorky s letopočtem a stránkou.
- Některé výroky v textu jsou zřejmě sice nikoli přímo chybné, avšak nepřesné. Výrok na str. 30 v 1. odst. „...nepodmíněný podnět opakovaně vyvolává vrozenou reakci a stává se podnětem podmíněným...“ je věcně nepřesný; obdobně nepřesný je na téže straně (v parafrázi Heluse) uvedené „...sebehodnocení, kdy si jedinec vytyčuje cíle, kterých chce změnou dosáhnout...“ – zde již nejde jen o hodnocení sebe, nýbrž o volbu cílů. Důsledek pozorované šikany na str. 35 formulovaný jako „ztráta iluzí o společnosti“ by asi (jde-li skutečně o iluze) nebyl škodlivý, za horší bych pokládal ztrátu důvěry v prosazování práva a spravedlnosti ve společnosti.
- V jinak velmi dobrém pojmovém vyjadřování autora nacházím, též spíš výjimečné, drobné nepřesnosti. Výraz „koalice“ na str. 25 ve 2. odst. označuje, zejména v rodinné psychologii, spojení některých členů namířené proti jinému či jiným. Zde by se v textu obecně hodil spíš výraz pro prosté spojení, tedy „aliance“ – i když tady uvedené příklady se mohou týkat opravdu koalic oproti jiným nepřátelských. Také věta na str. 21 ve 2. odst. „Sebeposuzovací škály neboli metody sémantického diferenciatu...“ není přesná, jsou i mnohé jiné, než sémantický diferenciat.
- Místy nacházím i písařské chyby či přepsání. Na str. 23 v 6. odstavci je výjimečná pravopisná chyba, zřejmě z přepsání – jinak je jazyk užívaný autorem kvalitní. Na str. 26 v odst. 2–3 a pak i na dalších místech v textu (včetně citátu z Helusovy knihy na str. 28) píše autor výraz stadium s dlouhým á, zatímco pravidla připouštějí pouze krátké. Na jiných místech (vyznačuji je korektorskými značkami v rukopise) buď chybí čárky ve větě, nebo chybí mezera po interpunkci, popřípadě zůstalo Wordem upravené velké písmeno po tečce označující pořadovou číslovku atp. Na str. 58 u 4. odrážky má být namísto vypsané „třídící“ kompetence spíše „řídící“? Výraz na str. 65 ve 3. ř. odspodu „odměrovou akci“ zřejmě též trpí přepsáním.

Přes uvedené nepřesnosti pokládám práci jako celek za obsahem i formou velmi dobře zpracovanou, svými metodickými i věcnými zjištěními či závěry užitečnou, a rozhodně ji doporučuji k obhajobě.

22. září 2009



Doc. PhDr. Karel Balcar, CSc.