

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FILOZOFICKÁ FAKULTA



**Psychosociální klima ve školských zařízeních pro
ústavní a ochrannou výchovu z hlediska sociální
pedagogiky**

**(The Psychosocial Climate in School Facilities of Institutional Education from
the Perspective of Social Pedagogy)**

Světlana Spasova

Studijní obor: Pedagogika

Forma studia: Prezenční

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Jitka Lorenzová, Ph. D.

Praha 2007

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Psychosociální klima ve školských zařízeních pro ústavní a ochrannou výchovu z hlediska sociální pedagogiky* vypracovala samostatně s použitím literárních zdrojů uvedených v seznamu literatury, vlastních poznatků a odborných konzultací s vedoucím diplomové práce.

V Praze dne 10. 12. 2007.

.....
Světlana Spasova

Poděkování

Touto cestou bych chtěla poděkovat vedoucí své diplomové práce PhDr. Jitce Lorenzové Ph. D. za její odborné vedení a cenné připomínky při zpracovávání práce.

Dále bych zde chtěla poděkovat vedení Dětského domova se školou Jana Masaryka 16/64, jmenovitě Mgr. Janu Smolkovi za jeho ochotu a pomoc při realizaci výzkumného šetření.

V neposlední řadě bych ráda poděkovala i všem zúčastněným respondentům.

Obsah

Úvod	7
1. Historie ústavní výchovy	9
1. 1. Historie péče o opuštěné děti.....	9
1. 2. Vývoj institucionální péče o děti v českých zemích.....	10
1. 3. Pedagogičtí klasikové ve vztahu k výchovným zařízením.....	13
2. Charakteristika institucionální podoby ústavní a ochranné výchovy v ČR ...16	
2. 1. Ústavní výchova.....	17
2. 2. Ochranná výchova.....	17
2. 3. Typy školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy.....	18
2. 3. 1. Diagnostický ústav.....	19
2. 3. 2. Dětský domov.....	20
2. 3. 3. Dětský domov se školou.....	20
2. 3. 4. Výchovný ústav.....	21
2. 3. 5. Středisko výchovné péče.....	21
2. 4. Aktuální nedostatky v systému ústavní výchovy v ČR.....	22
3. Sociální prostředí ve školských zařízeních pro ústavní výchovu	25
3. 1. Sociální prostředí a jeho vliv na jedince.....	25
3. 1. 1. Ústavní prostředí z hlediska naplňování základních psychických potřeb dítěte.....	28
3. 1. 1. 1. Následky psychické deprivace v ústavních podmínkách...31	
3. 1. 2. Organizace a pravidla soužití v podmínkách ústavní výchovy.....	33
3. 1. 3. Sociální vztahy ve školských zařízeních pro ústavní výchovu.....	35
4. Psychosociální klima ve školských zařízeních pro ústavní a ochrannou výchovu	38
4. 1. Vymezení pojmu psychosociální klima.....	38
4. 2. Psychosociální klima a instituce.....	40
4. 3. Charakteristiky psychosociálního klimatu.....	41
4. 3. 1. Aktéři psychosociálního klimatu.....	41
4. 3. 2. Psychologické determinanty a sociální konstruovanost psychosociálního klimatu.....	43
4. 3. 3. Psychosociální klima z hlediska času.....	44

4. 3. 4. Kulturní a sociální dimenze psychosociálního klimatu.....	45
4. 4. Teoretická pojetí psychosociálního klimatu.....	45
4. 4. 1. Environmentalistické pojetí R. H. Moose.....	46
4. 4. 2. Pojetí klimatu z hlediska otevřenosti a zdraví instituce.....	46
4. 4. 3. Pojetí klimatu z hlediska nároků prostředí na jednotlivce a jeho rozhodovací volnosti.....	47
4. 4. 4. Dynamické pojetí psychosociálního klimatu.....	48
4. 4. 4. Pojetí CaMaPe.....	48
4. 4. 5. Eklektické pojetí psychosociálního klimatu.....	49
4. 4. 7. Percepční pojetí psychosociálního klimatu.....	50
4. 5. Typy psychosociálního klimatu.....	50
4. 5. 1. Typologie podle způsobu řízení a otevřenosti/uzavřenosti instituce vůči vnějšímu světu.....	51
4. 5. 2. Typologie psychosociálního klimatu podle F. Oswalda.....	52
4. 6. Psychosociální klima uspokojující vývojové potřeby.....	53
4. 7. Shrnutí k psychosociálnímu klimatu.....	55
4. 8. Vliv řízení a interpersonálních vztahů zaměstnanců v zařízeních pro ústavní a ochrannou výchovu na celkovém psychosociálním klimatu instituce.....	57
4. 8. 1. Modely řízení školských institucí pro ústavní a ochrannou výchovu..	57
4. 8. 2. Vliv způsobu řízení školské instituce pro ústavní a ochrannou výchovu na psychosociální klima v zařízení.....	62
4. 8. 3. Aktuální problémy současných školských zařízení pro ústavní a ochrannou výchovu z hlediska personálu a způsobu řízení.....	65
4. 9. Význam vychovatele v zařízení pro ústavní a ochrannou výchovu.....	66
4. 9. 1. Sociální dovednosti vychovatele a jeho možnosti ovlivnění psychosociálního klimatu ve výchovné skupině.....	66
4. 9. 2. Vychovatelův styl vedení svěřenců a jeho vliv na psychosociální klima ve výchovné skupině.....	69
4. 10. Metody zkoumání psychosociálního klimatu ve školských zařízeních pro ústavní a ochrannou výchovu.....	71
5. Výzkumná sonda ve školském zařízení pro ústavní a ochrannou výchovu...73	
5. 1. Charakteristika zařízení.....	76
5. 2. Cíl výzkumné sondy.....	76
5. 3. Vymezení výzkumného problému.....	76

5. 4. Hypotézy.....	77
5. 5. Výzkumný vzorek.....	78
5. 6. Použité metody a techniky.....	79
5. 7. Realizace výzkumné sondy.....	80
5. 7. 1. Interpretace dat získaných od skupiny vedoucích pracovníků / Dotazník vedoucí pracovníky.....	81
5. 7. 2. Interpretace dat získaných od skupiny vedoucích pracovníků / Škála vzájemných vztahů.....	82
5. 7. 3. Interpretace dat získaných od skupiny vychovatelů / Dotazník pro vychovatele.....	89
5. 7. 4. Interpretace dat získaných od skupiny vychovatelů / Dotazník pro odborné pracovníky výchovných a sociálních institucí.....	85
5. 7. 5. Interpretace dat získaných od skupiny vychovatelů / Škála vzájemných vztahů.....	90
5. 7. 6. Interpretace dat získaných od skupiny svěřenců / Dotazník pro svěřence.....	91
5. 7. 7. Interpretace dat získaných od skupiny svěřenců / Škála vzájemných vztahů.....	100
5. 7. 8. Interpretace dat získaných od všech respondentů / Škála vzájemných vztahů.....	101
5. 8. Obsahové závěry.....	103
5. 9. Metodologické závěry.....	106
5. 10. Možnosti využití poznatků v praxi a další perspektivy výzkumu.....	106
Závěr	108
Literatura	110
Přílohy	115
Anotace	126
Abstract	126

Úvod

Diplomová práce je zaměřena na psychosociální klima ve školských zařízeních pro ústavní a ochrannou výchovu. Psychosociální klima je na půdě společenských věd poměrně nové téma. Přesné a jednotné vymezení tohoto pojmu zatím neexistuje.

V české pedagogické literatuře se s pojmem psychosociální klima nejčastěji setkáváme v souvislosti s klimatem školy nebo školní třídy. V této práci jsem se zaměřila na psychosociální klima v zařízeních pro ústavní výchovu.

V prvních kapitolách si kladu za cíl podat souhrnné informace o problematice ústavní a ochranné výchovy v ČR, zejména ve školských zařízeních spadajících pod resort Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.

První kapitola pojednává o historii ústavní výchovy. Jednotlivé společnosti v průběhu dějin přistupovaly k opuštěným a osiřelým dětem v závislosti na jejich hodnotové orientaci, zákonodárství a kulturní vyspělosti. V této kapitole se mimo jiné zmiňuji i o některých význačných osobnostech z dějin pedagogiky, jejichž působení se zaměřovalo právě na opuštěné a osiřelé děti.

V další kapitole se věnuji charakteristice a popisu institucionálního systému ústavní výchovy ve školských zařízeních pro ústavní výchovu v České republice. Vysvětluji základní pojmy jako náhradní výchovná péče, ústavní a ochranná výchova. Jsou zde popsány jednotlivé typy školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy a jejich fungování. Kapitola o aktuálních problémech ústavní výchovy upozorňuje na některé základní nedostatky v současném systému.

Před stěžejní kapitolou o psychosociálním klimatu uvádím pojednání o sociálním prostředí. Sociální prostředí s klimatem přímo souvisí. Užší sociální prostředí je dáno blízkými mezilidskými vztahy, které jsou jednou z nejpodstatnějších determinant psychosociálního klimatu.

Zásadní částí diplomové práce je část zabývající se psychosociálním klimatem ve školských zařízeních pro ústavní a ochrannou výchovu. Výsledky výchovné práce s klienty ústavních zařízení nezáleží pouze na jedincích a jejich osobnostních zvláštěnostech, nýbrž také na mikrosociálních vlivech – na specifických rysech ústavních zařízení, na zvláštěnostech výchovné či rodinné skupiny a vychovatelského sboru. Navozují totiž určitý typ vzájemných mezilidských vztahů, určitý typ

výchovného vedení, spolupráce, nepřátelství, vzájemné důvěry či nedůvěry. Výsledkem těchto a dalších psychosociálních jevů souvisejících s konkrétním mikrosociálním prostředím je psychosociální klima daného zařízení. Vytváření příznivého psychosociálního klimatu ve výchovném zařízení je jedním z předpokladů úspěšné pedagogické práce s klienty.

V závěru diplomové práce uvádím výzkumné šetření, které má předchozí teoretická pojednání. Výzkumná sonda by měla posloužit jako empirické uchopení poznatků o psychosociálním klimatu. Sondou jsem realizovala v Dětském domově se školou Jana Masaryka 16/64.

1. HISTORIE ÚSTAVNÍ VÝCHOVY

V dějinném vývoji společnosti se k opuštěným, osiřelým a nechtěným dětem přistupovalo velmi různorodě. Jednotlivé společnosti se k této problematice staví po svém a to v závislosti na jejich hodnotové orientaci, zákonodárství a kulturní vyspělosti. Vyspělá řecká antická civilizace sice vytvořila soustavu demokratické státní správy, avšak soucit a pomoc slabším zde nebyly považovány za kladné hodnoty. Pověstné usmrcování neduživých a nechtěných dětí v antickém Řecku tkvělo právě v hodnotové orientaci antické kultury.

Oproti tomu křesťanství přineslo v tomto směru jiné posuzovací hodnoty lidského života a jiný přístup k člověku vůbec. Historie péče o opuštěné a osiřelé děti začíná s vývojem křesťanské morálky a kultury. Zde se datují také zárodky první institucionální péče o opuštěné děti.

1. 1. Historie péče o opuštěné a osiřelé děti

Ve starověku bylo běžnou praxí usmrcování nebo odhazování nechtěných dětí i přesto, že různé zákony zabíjení dětí zakazovaly. První křesťanské koncily již odsuzují také odkládání dětí jako vraždu. Při kostelech byly zřizovány speciální nádoby, do kterých mohly ženy anonymně odkládat své děti. První útulek pro opuštěné děti byl zřízen v Cařihradě v roce 335. První nalezinec vznikl v Miláně roku 787, další ústavy byly zřizovány v Sieně, v Padově, v Montpellier a v dalších evropských městech. Ve 12. století zřídil papež Inocenc III. při nemocnici v Římě takzvané torna, tj. schránka ve zdi, ve které bylo možné vložené dítě dopravit otočením dovnitř budovy. Torna se pak stala součástí klášterů a v některých zemích fungovala ještě počátkem 20. století.¹

Ve středověku fungovaly při kláštorech dobročinné ústavy, ve kterých bylo pečováno nejen o opuštěné děti, ale i o nemocné, neduživé a staré lidi. Teprve v období reformace dochází ke specializaci ústavů na nalezince, sirotčince, dětské ústavy aj.² I přes ušlechtilou snahu těchto zařízení postarat se o děti bez domova, byla šokující skutečností v těchto ústavech vysoká úmrtnost dětí. Tento stav zkoumal dětský lékař a historik dětství Albrecht Peiper, který ve své práci z roku 1877 uvádí

¹ MATĚJČEK, Z., LANGMEIER, J. *Výpravy za člověkem*. Praha: Odeon, 1981, s. 86-112.

² VOCILKA, M. *Dětské domovy v České republice I. Teoretická východiska*. Praha: MŠMT, 2000, s. 19.

údaje o úmrtnosti dětí přijatých do nalezinců v různých evropských městech v 18. a 19. století. Z tabulky z publikace Z. Matějčka a J. Langmeiera, kteří převzali údaje od Peipra, vyplývá, že úmrtnost dětí v procentech se v různých nalezincích pohybovala od 60% až do 98%.³ Děti v ústavech umíraly na různé nemoci, infekce a podvýživu podpořené v nemalé míře duševním strádáním.

Péče o sirotky a opuštěné děti byla již od 16. století realizována nejen ve formě ústavní, nýbrž také umístováním dětí do rodin. Péče o opuštěné děti spadala pod obecní zastupitelstva a do jisté míry byly finanční prostředky na tyto účely získávány také dobročinností. Zakládání sirotčinců, nalezinců a útulků si vyžadovalo značné finanční náklady a vyšší orgány státní správy přispívaly na tuto oblast jen v malé míře. Proto obce dávaly přednost umístování dětí do rodin, které byly podporovány z obecních sirotčích fondů, chudinských ústavů a různých spolků.⁴

Úroveň a rozsah ústavní péče o opuštěné a osiřelé děti se v různých evropských zemích značně lišila. Významnou pozici zde zaujímá Holandsko, první sirotčinec byl v Amsterdamu založen již v roce 1520. Po jeho vzoru vznikaly další ústavy v Německu, kde byly založeny sirotčince v roce 1572 v Augšpurku a roku 1604 v Hamburku. Belgie byla nazývána dokonce vlastní sirotčinců, díky velkému počtu státních i obecních dobře vedených ústavů. Neméně významné místo v zakládání a spravování ústavů zaujímala v Evropě také Anglie.⁵

1. 2. Vývoj institucionální péče o děti v českých zemích

Rakousko-Uhersko v péči o opuštěné a osiřelé děti dlouho zaostávalo za ostatními evropskými státy a v 19. století se snažilo situaci zlepšit. V roce 1833 fungovalo v českých zemích 21 ústavů pro mládež bez domova s 808 chovanci.⁶ Rakousko-Uhersko formulovalo problematiku veřejné péče o sociálně zanedbanou mládež v trestním zákoně z roku 1852 a v zákoně z roku 1885. Počátky péče o sociálně znevýhodněnou mládež však lze sledovat již dříve, například v občanském zákoníku z roku 1811, který obsahuje ustanovení o odpovědnosti rodičů za výchovu a výživu dětí i s příslušnými důsledky za neplnění rodičovských povinností.

³ MATĚJČEK, Z., LANGMEIER, J. *Výpravy za člověkem*. Praha: Odeon, 1981, s. 89.

⁴ TAXOVÁ, J. *Výchovné problémy dětských domovů*. Praha: SPN, 1967, s.19-27.

⁵ VOCILKA, M. *Dětské domovy v České republice I. Teoretická východiska*. Praha: MŠMT, 2000, s. 19.

⁶ VOCILKA, M. *Dětské domovy v České republice I. Teoretická východiska*. Praha: MŠMT, 2000, s. 20.

Společnost na počátku 19. století ovlivněná událostmi francouzské revoluce a rozvíjejícího se liberalismu vznesla požadavek zvýšení podílu státu v sociální sféře, tedy i v oblasti opuštěných dětí. Na českém území byl počátek 19. století charakterizován společenskými změnami v důsledku industrializace, rozvoje měst a zchudnutí širokých vrstev obyvatelstva. Do pracovního procesu vstupují zásadním podílem ženy bez možnosti sociálního zajištění jejich dětí, což mělo za následek nárůst kriminality, tuláctví a žebroty mládeže. Stát proto vydával zákony a činil opatření k zajišťování výchovy a ochrany dětí. Podle rakouského občanského zákoníku z roku 1877 a 1885 mohla být v českých zemích u dítěte nařízena ústavní výchova. Podle tohoto zákona mohl soud umístit dítě do donucovací pracovny nebo polepšovny, o jeho přijetí však rozhodovala příslušná komise zemského úřadu nebo ředitelství spolku, v jehož správě ústav byl.

Školský zákon z roku 1869 se mimo jiné věnoval i zřizování ústavů pro děti vyžadující veřejnou péči a stanovoval, že ústavy spadají pod správu zemského zákonodárství.⁷ Tedy sirotčince a útulky byly zakládány a spravované obcemi nebo zařízeními se širším spádovým územím. Přes zemská ustanovení nařizující obcím a okresům zřizování těchto ústavů, byl jejich počet naprosto nedostačující a nestačil zaopatřit všechny potřebné případy.

Další výchovné ústavy byly na přelomu 19. a 20. století zakládány různými soukromými a církevními charitativními spolky. Tyto spolkové ústavy postupně dostávaly ráz veřejných institucí, obdobně jako ústavy obecní, a přejímaly péči o osiřelé a opuštěné děti neomezeně. Síť těchto spolkových zařízení dokonce v celkové ústavní síti nakonec převládla.⁸ Ministerstvo sociální péče se po roce 1918 zasadilo o sjednocování systému charitativních spolků, zvláště pokud šlo o využívání zemských a státních dotací. Proto bylo poskytování dotací vázáno na právo kontroly těchto zařízení a na předkládání zpráv o jejich činnosti.

Ve vývoji ústavní výchovy o sociálně nezaopatřenou mládež v českých zemích docházelo na počátku 20. století k určité systémové úpravě. Zemský úřad přenesl část agendy na okresní výbory.⁹ Vznikají tzv. okresní péče o mládež, polouřední orgány, které na spolkovém podkladě sdružovaly dobrovolné pracovníky. Prostředky pro činnost získávaly ze sirotčích fondů. Okresní péče o mládež měly mimo jiné za

⁷ BUŠKOVÁ, M., MUSIL, J. *Koncepce dětských domovů*. Praha: SPN, 1970, s. 6.

⁸ BURIÁNOVÁ, J. O vývoji dětských domovů u nás. In ŠVANCAR, Z., BURIÁNOVÁ, J. *Speciálně-pedagogické problémy ústavní a ochranné výchovy*. Praha: SPN, 1988, s. 162.

⁹ VOCILKA, M. *Dětské domovy v České republice I. Teoretická východiska*. Praha: MŠMT, 2000, s. 22.

úkol vést evidenci všech sociálně potřebných dětí od narození do zletilosti. Jejich důležitou součástí byly poradny pro matky a děti.¹⁰ Okresní péče o mládež vznikaly od roku 1908 jako dobrovolná sdružení a v roce 1921 byly reorganizovány v jejich institucionální podobě. Vykonávaly veřejné poručenství, ochranný dozor nad dětmi v cizí péči a sociálně právní péči o mladistvé provinilce.

Postupně byla budována síť okresních dětských domovů pro děti zanedbané, opuštěné, osiřelé nebo z rozvráceného rodinného prostředí. Nový název, dětský domov, měl vyjadřovat pokrokovější směr, než v jakém dosud vystupovaly dosavadní sirotčince a útulky. „Dětské domovy v tomto období byly budovány jako malé ústavy rodinného typu pro 15-25 dětí, v nichž si pěstounka–správkyně měla počínat jako matka těchto dětí. Život v nich v podstatě odpovídal situaci velké rodiny.“¹¹ Stát přispíval na činnost dětských domovů zejména subvencemi, jinak byly prostředky získávány z členských příspěvků, odkazů, darů, sbírkami a charitativními akcemi. I přes snahu okresních péčí o mládež plnily tehdejší dětské domovy převážně zaopatřovací úlohu, o čemž svědčí ostatně i to, že spadaly pod ministerstvo sociální péče.

Paralelní činnost dětských domovů spravovaných okresními péčemi o mládež a různých ústavů spravovaných církvemi, dobročinnými organizacemi a jednotlivci zajišťovala v období první republiky značnou variabilitu v umísťování dětí s ohledem na jejich individuální potřeby, ale na druhé straně způsobovala také nepřehlednost a částečně i nemožnost této výhody dobře využívat.¹²

Kromě ústavní výchovy existovala pro děti bez rodin také možnost adopce a pěstounské péče. Zvláště pěstounská péče měla již svou tradici a byla jí dokonce dávána přednost před péčí ústavní také z ekonomických důvodů. Zaopatření dítěte u pěstounů si vyžadovalo menší náklady nežli budování a chod ústavního zařízení. V některých krajích vznikaly dokonce tzv. pěstounské kolonie rodin, které se věnovaly péči o opuštěné děti pod řádným dozorem okresů.

Po roce 1945 došlo v organizaci sociální péči o děti k značnému obratu. Instituce okresní péče o mládež a jiné dobrovolné spolky byly zrušeny a jejich práce se po roce 1949 ujaly komise péče o mládež při národních výborech. Vývoj byl nasměrován

¹⁰ VOCILKA, M. *Dětské domovy v České republice I. Teoretická východiska*. Praha: MŠMT, 2000, s. 22.

¹¹ BURIÁNOVÁ, J. O vývoji dětských domovů u nás. In ŠVANCAR, Z., BURIÁNOVÁ, J. *Speciálně-pedagogické problémy ústavní a ochranné výchovy*. Praha: SPN, 1988, s. 163.

¹² LANGMEIER, J., MATĚJČEK, Z. *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství, 1968, s. 92.

k jednotné státní sociální politice s centralizovaným systémem řízeným státními institucemi. Ústavní výchova dostává jednotný řád, pracovní metodiku i jednotné školení personálu. Namísto předchozí značné variability v systému nastupuje určitá uniformita.¹³

V roce 1952 byla zrušena pěstounská péče a až do poloviny šedesátých let převládla forma ústavní výchovy dětí bez rodin. „Propagačně se jí dostávalo rozhodné podpory v rozhlase i tisku, takže ji veřejné mínění přijalo jako jedinou možnou. Došlo dokonce k některým výstřelkům v tom smyslu, že umístění dětí v trvalých kolektivních zařízeních (zvláště v kojeneckých ústavech) bylo pro rodiče tak výhodné, že vlastně podněcovalo toto novodobé „odkládání dětí“.“¹⁴ Byly vybudovány velké ústavy s velkými společnými ložnicemi, jídelnami a hernami v duchu ideologického požadavku kolektivní výchovy a kolektivního myšlení. Zařízení se dělila podle věku na kojenecké ústavy, batolecí dětské domovy, předškolní dětské domovy, školní domovy a domovy s tzv. zvýšenou péčí pro děti s delikventním chováním. V takovém prostředí vznikaly podmínky pro vznik psychické deprivace, kterou popsal ve svých studiích a výzkumech prof. Zdeněk Matějček.

Na bratislavském kongresu pediatriů v roce 1961 byla poprvé přednesena teorie psychické deprivace u dětí z dětských domovů, kdy bylo číslu doloženo, že vývoj těchto dětí se opoždí právě v důsledku deprivace v podmínkách ústavní péče.¹⁵ To bylo dostatečným podnětem pro nový zákon o rodině z roku 1964, který postavil rodinu na první místo mezi výchovnými institucemi. Díky tomu byla opět zavedena pěstounská péče a rozšířena adopce. V systému ústavní péče se projevila tendence k humanizaci a přiblížení k rodinné výchově.

1. 3. Pedagogičtí klasikové ve vztahu k výchovným zařízením

Do dějin výchovy opuštěných a osiřelých dětí se svým lidským a obětavým přičiněním zapsal významný švýcarský humanista a demokrat, dnes již pedagogický klasik **Johann Heinrich Pestalozzi** (1746-1827). Pestalozzi spatřoval původ bídy a zaostalosti švýcarského venkovského lidu právě v nedostatečné výchově a

¹³ LANGMEIER, J., MATĚJČEK, Z. *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství, 1968, s. 93.

¹⁴ LANGMEIER, J., MATĚJČEK, Z. *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství, 1968, s. 93.

¹⁵ VOCILKA, M. *Dětské domovy v České republice I. Teoretická východiska*. Praha: MŠMT, 2000, s. 24-25.

nevzdělanosti, a proto soustředil svou pozornost na děti chudiny, malé tuláky, žebráky a sirotky. Myšlenku zvýšit obecnou životní úroveň prostřednictvím vzorného zemědělského hospodářství se pokusil zrealizovat na statku Neuhof, který zakoupil k tomuto účelu v roce 1771.¹⁶ V. Štverák uvádí, že děti chudiny měly na statku pracovat a po práci se učit. Po ztroskotání pokusu o vzorné zemědělství přeměnil Pestalozzi hospodářství v Neuhofu na výchovný ústav pro žebravé děti, kde se snažil spolu s manželkou a se spolupracovníky vytvořit dětem rodinné prostředí a poskytnout jim elementární vzdělání. Své zkušenosti z výchovného ústavu zhodnotil Pestalozzi ve svém pedagogickém románu z roku 1781 „Lienhart a Gertruda“, ve kterém rozvádí myšlenku, že výchova má za cíl z pudových bytostí vytvářet bytosti rozumové. J. H. Pestalozzi zdůrazňoval výchovu v rodinném prostředí a říká, že člověk se stává člověkem teprve tehdy, jak je působením lásky, především mateřské, sám schopen citů lásky. Pestalozziho pokus v Neuhofu však skončil nezdarem pro nedostatek veřejné podpory.

Až v roce 1798 se Pestalozzi znovu vrátil ke své vychovatelské a učitelské činnosti, kdy založil ve Stanzu výchovný ústav pro 70 válečných sirotek. I tento smělý podnik však ztroskotal na nedostatku peněz, neboť se Pestalozzi marně domníval, že náklady na jeho fungování budou uhrazeny z výsledků dětské práce, jež byla hlavní výchovnou činností.

V letech 1799-1804 pokračoval Pestalozzi ve své výchovné péči o mládež ve svém vlastním výchovném ústavu v Burgdorfu. V době největšího rozkvětu bylo v ústavu 160 žáků a 20 učitelů. Ústav získal brzy pověst vzorného vyučovacího a výchovného zařízení. V té době rozpracoval své didaktické a metodické principy elementárního vyučování, jejichž propracováním chtěl zdemokratizovat školství a zpřístupnit vzdělání i nejchudším vrstvám.

Základním předpokladem výchovné práce byla u Pestalozziho jeho láska k lidem, kterou také považoval za podstatu mravnosti. Zdůrazňoval význam citové výchovy a vlivu rodiny na přirozené a harmonické utváření osobnosti dítěte a tímto také nepřímo poukázal na jednu ze základních potřeb dítěte. Nebyla-li však rodina schopna zajistit dítěti dobrou výchovu, viděl Pestalozzi řešení v tom, že se společnost postará o výchovu dětí v ústavech, které by nebyly pouhými zaopatřovacími zařízeními, nýbrž by nahrazovaly rodinnou výchovu i v citové oblasti. Proto také zdůrazňoval úzký

¹⁶ ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Praha: SPN, 1983, s. 118-127.

vztah mezi vychovatelem a dětmi, jeho každodenní účast na jejich životě a humánní a láskyplný přístup ke každému z nich. Mimo jiné se Pestalozzi zasazoval o výchovu dětí výrobní prací. Manuální práce měla děti připravit na budoucí povolání, ale mimo jiné jím také dopomoci ke zdárnému tělesnému i mravnímu vývoji.¹⁷

Význačnou pedagogickou osobností na poli výchovy opuštěné mládeže byl **Janusz Korczak** (1878-1942), humánně založený polský lékař a vychovatel.¹⁸ Korczak vedl ve Varšavě Dům sirotků a později výchovný ústav nazvaný Náš dům. Obě zařízení vznikla na základě darů a dotací. Dům sirotků postavilo „Sdružení pomoci sirotkům“, zatímco Náš dům, vzniklý o několik let později, dotovaly soukromé společnosti. Oba varšavské domy pro sirotky byly internátními zařízeními. Z materiálního hlediska poskytovaly dětem pouze ubytování, stravu, oděv a obuv. Chovanci docházeli do základních veřejných škol. Korczakovou oddanou spolupracovnicí byla Stefania Wilczyńska, která v Domě sirotků s 85 chovanci působila jako hlavní vychovatelka a zůstala s Korczakem i dětmi až do jejich společné tragické smrti v roce 1942. Korczak bedlivě sledoval fyzický vývoj svých svěřenců, jak ostatně naznačuje jeho lékařská kvalifikace. Podle tělesného růstu a váhy dokonce usuzoval na jejich duševní pohodu a spokojenost. Korczak byl známý svým humanistickým vztahem k dítěti a své myšlenky vyjádřil ve svých dílech „Jak milovat dítě“ a „Právo dítěte na úctu“. Svůj život zcela zasvětil dětem, těm, které nejvíce trpěly sociálním nedostatkem, jako sirotci a židovské děti. V důsledku nešťastných dějinných událostí byly nakonec Korczak i jeho svěřenci v roce 1942 usmrceni ve fašistickém vyhlazovacím táboře Treblinka.¹⁹

Zatímco Korczak pečoval o osiřelé nezaopatřené děti, **Anton Semjonovič Makarenko** (1888-1939) věnoval své celoživotní úsilí převýchově mladistvých provinilců ve státním zařízení pojmenovaném Kolonie. Kolonie byla vybudována v září 1920 na venkově v Kurjaži u Poltavy v opuštěných zemědělských usedlostech, které byly pomocí chovanců upraveny do užitelného stavu.²⁰ Svěřencům zde bylo poskytováno kromě ubytování, stravy a ošacení také základní školní i pracovní vzdělání. Funkci první vychovatelky v Kolonii zastávala Makarenkova věrná spolupracovnice a družka.

¹⁷ ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Praha: SPN, 1983, s. 118-127.

¹⁸ ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Praha: SPN, 1983, s. 283.

¹⁹ HAŠKOVEC, J. Význam osobnosti vedoucího vychovatele pro vytváření klimatu výchovného zařízení (tedy i školy). In CHRÁSKA, M., TOMANOVÁ, D., HOLOUŠOVÁ, D. (ed.) *Klima současné české školy. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj, 2003, s. 194-203.

²⁰ ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Praha: SPN, 1983, s. 279-283.

Během čtyř let vybudoval Makarenko a jeho mladiství delikventi velké hospodářství pro 600 chovanců. Pracovní činnost byla organizována v oddílech vedených staršími chovanci. Postupně byly vytvořeny samosprávné orgány kolektivu s radou velitelů a soudružským soudem. Velký význam přikládal Makarenko v převýchovném procesu výrobní práci. Chovanci pracovali ve výrobě čtyři hodiny denně, v této pracovní komunitě byly vyráběny dokonce fotoaparáty a elektrické vrtačky. Komuna se brzy stala hospodářsky samostatnou a členům byla vyplácena mzda. Během patnácti let fungování Kolonie prošlo Makarenkovým převýchovným systémem na 3 000 mladých lidí.²¹

Pro Pestozziho, Korczaka i Makarenka byl příznačný humanistický postoj ve vztahu k dětem. Takový postoj by měl dle mého názoru být jádrem osobnosti každého dobrého vychovatele. Humanistický přístup ve výchovatelském sboru se stává zároveň zdrojem zdravého klimatu ve výchovném zařízení. Také nelze opomenout vliv širšího okolí a působení starších chovanců jako přirozených nositelích hodnot v dětské skupině. Činitelům ovlivňujících klima ve výchovných zařízeních se budu v práci věnovat podrobněji v následných kapitolách. Z hlediska historického vývoje a pedagogických klasiků na poli péče o osiřelé děti a děti v nouzi však chci vyzdvihnout především lidský přístup k dítěti, vnímanému jako plnohodnotná lidská bytost, která je sice jiná než dospělí, ale má právo na své potřeby a zájmy, na svůj svět jako každý člověk. Nelze děti pokládat za věc, majetek, předmět nebo snad materiál k výchově a vzdělávání.

2. CHARAKTERISTIKA INSTITUCIONÁLNÍ PODOBY ÚSTAVNÍ A OCHRANNÉ VÝCHOVY V ČR

Podmínky rozhodování o ústavní a ochranné výchově stanovuje občanský soudní řád a sním související předpisy. Školskými zařízeními pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy jsou dle příslušného zákona č. 109/2002 Sb. diagnostické ústavy, dětské domovy, dětské domovy se školou, výchovné ústavy a střediska výchovné péče. V naprosté většině se jedná o státní zařízení. P. Janský ve své publikaci z r.

²¹ HAŠKOVEC, J. Význam osobnosti vedoucího vychovatele pro vytváření klimatu výchovného zařízení (tedy i školy). In CHRÁSKA, M., TOMANOVÁ, D., HOLOUŠOVÁ, D. (ed.) *Klima současné české školy. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj, 2003, s. 194-203.

2004 uvádí, že v České republice v té době existuje pouze 5 soukromých dětských domovů a 1 soukromý dětský domov se školou.²²

2. 1. Ústavní výchova

Ústavní výchova představuje v České republice státem zabezpečovanou náhradní výchovu. Jde o opatření nařizované soudem v občansko-právním řízení. O ústavní výchově soud rozhoduje na návrh obce s rozšířenou působností, návrhem však není vázán a smí rozhodnout i bez jeho podání.²³ Ústavní výchova je nařizována dětem mladším 18 let v případech, kdy je jejich výchova vážně ohrožena či narušena nebo jestliže rodiče z jiných vážných důvodů nemohou výchovu dítěte zabezpečit.²⁴

Ústavní výchova není časově omezena a trvá tak dlouho, dokud to vyžaduje její účel, nejdéle však do dosažení plnoletosti, není-li výjimečně prodloužena z důvodu přípravy dítěte na povolání. O zrušení ústavní výchovy rozhoduje opět soud, pokud pominuly důvody pro její nařízení.

V případech, kdy je nutné zajistit dítěti neodkladnou ochranu může soudce na základě předběžného opatření nařídit, aby bylo dítě předáno do ústavní péče nebo do péče jiné fyzické osoby. Návrh na toto opatření předává obecní úřad s rozšířenou působností. Soud musí rozhodnout nejpozději do 24 hodin od podání návrhu.

2. 2. Ochranná výchova

Ochranná výchova je druhem ochranného opatření, které má zajistit prevenci, izolaci a resocializaci dítěte, které se dopustilo společensky nebezpečného činu.²⁵ Soud ji ukládá v občansko-právním řízení dětem ve věku od 12 do 18 let, které spáchaly takový čin, za který trestní zákon umožňuje uložení výjimečného trestu,

²² JANSKÝ, P. *Problémové dítě a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních*. Hradec Králové: Gaudemus, 2004, s. 93-94.

²³ Nadace Civilia, Praha, 2005. (<http://www.civilia.cz/ustavniochrannavychova.html>).

²⁴ ŠVANCAR, Z. Základní informace o ústavní a ochranné výchově. In ŠVANCAR, Z., BURIÁNOVÁ, J. *Speciálně-pedagogické problémy ústavní a ochranné výchovy*. Praha: SPN, 1988, s. 11-16.

²⁵ Nadace Civilia, Praha, 2005. (<http://www.civilia.cz/ustavniochrannavychova.html>).

nebo dětem mladším 15 let, které se dopustily činu, který by byl u právně odpovědných osob klasifikován jako závažný trestný čin.²⁶

Soud pro mládež může uložit ochrannou výchovu také v trestním řízení v případě mladistvých od 15 do 18 let, jestliže o výchovu mladistvého není náležitě postaráno a nedostačující výchovu ve stávající rodině nelze zlepšit. Ochrannou výchovu lze nařídit i v případě, kdy dosavadní výchova mladistvého byla zanedbána nebo prostředí, v němž žije není vhodné pro náležitou výchovu. Za všech okolností však při nařízení ochranné výchovy musí být splněna podmínka, že uložení ústavní výchovy by bylo v daném případě nedostačujícím opatřením.

Na vlastní realizaci ústavní a ochranné výchovy se pak podílí správa pěti resortů – práce a sociálních věcí, vnitra, spravedlnosti, zdravotnictví a školství.

2. 3. Typy školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy

Zařízení určená pro výkon ústavní péče o děti a mládež jsou rozdělena podle resortu, do kterého spadají. O děti do tří let je pečováno ve zdravotnických zařízeních – tj. kojenecký ústav určený pro děti do 1 roku a dětský domov pro děti od 1 do 3 do let. O tělesně, mentálně a smyslově postižené děti a mládež je pečováno v zařízeních ústavní sociální péče spadajících pod resort Ministerstva práce a sociálních věcí. Ve své práci se zaměřuji především na školská zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy řízená Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy.

Školská zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy jsou uvedena v zákoně č. 109/2002 Sb. Zákon o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. Zařízeními pro výkon ústavní a ochranné výchovy jsou: diagnostický ústav, dětský domov, dětský domov se školou a výchovný ústav.

Podle zákona musí být v těchto zařízeních zajištěno právo každého dítěte na výchovu a vzdělání. „Účelem zařízení je zajišťovat nezletilé osobě, 1) a to zpravidla ve věku od 3 do 18 let, případně zletilé osobě do 19 let, na základě rozhodnutí soudu o ústavní výchově nebo ochranné výchově nebo o předběžném opatření náhradní

²⁶ ŠVANCAR, Z. Základní informace o ústavní a ochranné výchově. In ŠVANCAR, Z., BURIÁNOVÁ, J. *Speciálně-pedagogické problémy ústavní a ochranné výchovy*. Praha: SPN, 1988, s. 11-16.

výchovnou péči v zájmu jeho zdravého vývoje, řádné výchovy a vzdělávání.²⁷ Smyslem školských zařízení je také zabránit vzniku a rozvoji nežádoucích projevů chování nebo narušení zdravého vývoje, zamezovat příčinám nebo důsledkům již vzniklých poruch chování a podporovat zdravý osobnostní rozvoj dítěte. Tato zařízení mají vůči dětem plnit zejména úkoly výchovné, vzdělávací a sociální.

Podle typu zařízení jsou děti zařazovány do výchovných nebo rodinných skupin. Výchovná skupina je základní organizační jednotkou pro diagnostický ústav a pro výchovný ústav, zatímco rodinná skupina pro dětský domov a dětský domov se školou. Počty dětí ve skupinách a další kritéria pro jejich sestavování jsou uvedeny v zákoně č. 109/2002 Sb.

2. 3. 1. Diagnostický ústav

Předtím než je dítě umístěno do konkrétního výchovného zařízení, musí projít osmitýdenním pobytem v diagnostickém ústavu. Během tohoto období je dítě kompletně vyšetřeno po stránce pedagogické, psychologické, sociální a zdravotní. Na základě diagnostických výsledků komplexního psychologického a lékařského vyšetření dítěte je vypracována diagnostická zpráva s návrhem individuálního výchovného plánu.²⁸

Děti v diagnostických ústavech jsou zařazovány do výchovných skupin po 4 až 8 členech a to se zřetelem na jejich výchovné, vzdělávací a zdravotní potřeby.

Podle výsledků komplexního vyšetření a kapacity jednotlivých zařízení předkládá diagnostický ústav návrh na umístění dítěte do odpovídajícího ústavu (dětského domova, dětského domova se školou nebo výchovného ústavu).

Diagnostické ústavy v České republice se dělí podle věku na dětské diagnostické ústavy a diagnostické ústavy pro mládež. Diagnostické ústavy pro mládež se dále dělí podle pohlaví na diagnostické ústavy pro dívky a pro chlapce. V ČR je celkem 13 diagnostických ústavů.²⁹

²⁷ 2002/109 Sb. *Zákon o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů*, § 1, odstavec 2.

²⁸ PILAŘ, J. Náhradní výchovná péče ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy e ve školských zařízeních preventivně výchovné péče. In JEDLIČKA, R., KLÍMA,P., KOŤA, J., NĚMEC, J., PILAŘ, J. *Děti a mládež v obtížných životních situacích. Nové pohledy na problematiku životních krizí, deviací a úlohu pomáhající profese*. Praha: Themis, 2004, s. 312-316.

²⁹ Nadace Civilia, Praha, 2005. (<http://www.civilia.cz/ustavniochrannavychova.html>).

2. 3. 2. Dětský domov

Do dětských domovů jsou umísťovány tělesně a duševně zdravé děti ve věku od 3 do 18 let, a to bez výraznějších výchovných problémů.³⁰ Do dětského domova je možné umístit i nezletilou matku spolu s jejím dítětem. Struktura, denní režim a systém komunikace by měl přiblížit prostředí dětského domova co nejvíce prostředí v běžné rodině.³¹ V dětských domovech se pečuje pouze o děti s nařízenou ústavní výchovou. Děti navštěvují školy, které nejsou součástí dětského domova.

Základní organizační jednotkou v podmínkách kolektivní výchovy je rodinná skupina, která se v dětském domově sestává nejméně ze 6 a nejvíce z 8 dětí, zpravidla různého věku a pohlaví. Sourozenci se zpravidla zařazují do stejné skupiny.

2. 3. 3. Dětský domov se školou

Označení dětský domov se školou se užívá od roku 2002 a nahradilo dřívější název dětský výchovný ústav a zvláštní škola internátní. Dětský domov se školou zajišťuje péči o děti od 6 let s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou, mají-li závažné poruchy chování nebo vyžadují-li zvláštní výchovně léčebnou péči v důsledku neurologického poškození nebo psychického onemocnění. Do takového zařízení lze umístit i dítě s jiným zdravotním postižením či nezletilé matky s jejich dětmi.

Rodinná skupina v dětském domově se školou se skládá z 5 až 8 dětí za stejných podmínek jako v dětském domově. Děti se zpravidla vzdělávají ve škole zřízené při ústavu. Nemůže-li dítě po ukončení povinné školní docházky pro pokračující závažné poruchy chování docházet na střední školu mimo zařízení, pak je přeřazeno do výchovného ústavu.

³⁰ 2002/109 Sb. *Zákon o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů*, § 12, odstavec 2.

³¹ PILAŘ, J. Náhradní výchovná péče ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy e ve školských zařízeních preventivně výchovné péče. In JEDLIČKA, R., KLÍMA,P., KOŤA, J., NĚMEC, J., PILAŘ, J. *Děti a mládež v obtížných životních situacích. Nové pohledy na problematiku životních krizí, deviací a úlohu pomáhající profese*. Praha: Themis, 2004, s. 312-316.

2. 3. 4. Výchovný ústav

Výchovný ústav je zaměřen převážně reedukačně a základ činnosti tvoří příprava na budoucí povolání.³² Zabezpečuje dlouhodobou péči o děti starší 15 let se závažnými poruchami chování, u nichž byla nařízena ústavní výchova nebo uložena ochranná výchova. Výchovné ústavy se zřizují zvláště pro děti s nařízenou ústavní výchovou a zvláště pro děti s uloženou ochrannou výchovou.³³ Do výchovného ústavu lze umístit i dítě mladší 15 let s uloženou ochrannou výchovou nebo dítě starší 12 let s nařízenou ústavní výchovou v případě, že pro zvláště závažnou poruchu chování nemůže být umístěno do dětského domova se školou.

Výchovnou skupinu ve výchovném ústavu tvoří 5 až 8 dětí, přičemž děti jsou do výchovných skupin zařazovány se zřetelem na jejich výchovné, vzdělávací a zdravotní potřeby.

2. 3. 5. Středisko výchovné péče

Středisko výchovné péče je typ školského zařízení zaměřené na preventivní výchovnou péči pro děti a mládež s negativními projevy chování, u kterých nejsou důvody pro uložení ústavní nebo ochranné výchovy ve speciálních výchovných zařízeních. V rámci prevence poskytuje středisko výchovné péče ambulantní, internátní a poradenské služby dětem i jejich rodičům. Uvedené zařízení má v programu mimo jiné i pomoc pro mladistvé alkoholiky a narkomany.

Cílem středisek výchovné péče je zachycení prvních signálů problémů či obtíží v procesu psychického vývoje jedince a poskytnutí rady či systematické pomoci. Tím se má předejít vážným sociálně rizikovým jevům jako jsou kriminalita, toxikomanie, psychické poruchy aj.³⁴ Úkoly střediska spočívají v rozvíjení komunikace a pozitivních vztahů v rodině, vzhledem k tomu, že právě vnitřní rodinné vztahy jsou

³² Nadace Civilia, Praha, 2005. (<http://www.civilia.cz/ustavniochrannavychova.html>).

³³ 2002/109 Sb. *Zákon o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů*, § 14, odstavec 2.

³⁴ VOCILKA, M. Střediska výchovné péče pro děti a mládež v České republice. *Vychovávateľ*, 1995/96, roč. 40, č. 1/2, s. 14-16.

určující pro správné nasměrování dítěte. Těžiště každodenní práce je situováno do individuální a skupinové práce s klientem.³⁵

2. 4. Aktuální nedostatky v systému ústavní výchovy v ČR

Ústavní výchova představuje v ČR jednu z forem náhradní výchovné péče o dítě a mládež. Nový zákon č. 109/2002 Sb. představuje změnu k lepšímu v určitých dílčích oblastech ústavní výchovy, v podstatě však zachoval koncepci ústavních zařízení založenou v padesátých letech 20. století.

Celková koncepce náhradní péče o dítě a mládež v ČR je roztříštěná a obtížně koordinovaná mezi Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, Ministerstvem zdravotnictví a Ministerstvem práce a sociálních věcí. V důsledku toho i nadále dochází k rozdělování sourozenců podle věku a zdravotního stavu a k častému střídání ústavních zařízení např. ze zdravotnických do školských.

Častým důvodem pro umístění dítěte do ústavního zařízení bývá špatná sociální situace rodičů. Přitom právě v této oblasti by byla na místě spíše adekvátní pomoc rodinám.³⁶ Systém sanace sociálně slabých rodin v ČR není na dostatečně rozvinut tak, aby mohl fungovat jako prevence před zbytečným umísťováním dětí do ústavních zařízení.

Odebrání dítěte z rodiny by mělo být krajním řešením. Současná státní politika dostatečně nedbá na preventivní práci s rodinou a stejně tak není dostatečně podporován systém alternativních forem výchovy jako např. náhradní rodinné péče diferencovaná dle potřeb dítěte a situace v rodině, tj. náhradní rodinná péče pouze po dobu několika dnů, přechodná rodinná péče, profesionální pěstounská péče, svěřením dítěte do péče třetí osoby, pěstounská péče a osvojení. Vysoký počet dětí umísťovaných každoročně do zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy v ČR v podstatě odporuje celoevropskému trendu deinstitucionalizace, specializace a individualizace v péči o dítě.

Proti systému ústavní výchovy stojí také otázka její nákladnosti a nevhodný způsob financování. Stát vynaloží za rok na výkon ústavní výchovy jednoho dítěte

³⁵ PILAŘ, J. Náhradní výchovná péče ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy e ve školských zařízeních preventivně výchovné péče. In JEDLIČKA, R., KLÍMA, P., KOŤA, J., NĚMEC, J., PILAŘ, J. *Děti a mládež v obtížných životních situacích*. Praha: Themis, 2004, s. 312-316.

³⁶ MOTEJL, O. *Zpráva z návštěv zařízení, v nichž se vykonává ústavní a ochranná výchova*. 2007, s. 6. <http://www.ochrance.cz/>

okolo 250 000 Kč, zatímco pěstounská péče pro jedno dítě vyjde stát na 60 000 Kč ročně a průměrné roční náklady na jedno dítě v klasické rodině představují zhruba 45 000 Kč. Současné nastavení systému financování institucionální péče má za následek snahu o naplnění kapacity ústavů a dokonce „boj o děti“ mezi zařízeními a představuje také jistou překážku ve snaze o zajištění náhradní rodinné péče.

Zákon č. 109/2002 Sb. o výkonu ústavní a ochranné výchovy klade důraz na zřizování oddělených zařízení pro děti s nařízenou ústavní výchovou a pro děti s uloženou ochrannou výchovou. V zákoně stojí: „Výchovné ústavy se zřizují odděleně pro děti s nařízenou ústavní výchovou a uloženou ochrannou výchovou, popřípadě jako výchovný ústav nebo výchovná skupina...“³⁷ Oddělení režimu výkonu ústavní a ochranné výchovy má své opodstatnění. Zpřísněný režim ochranné výchovy by se neměl vztahovat i na děti s nařízenou ústavní výchovou. „Tento „úhelný kámen“ zákona není v praktické politice MŠMT naplněn a v konečném důsledku může docházet i k porušování práv dětí s nařízenou ústavní výchovou.“³⁸ Fyzický výkon ústavní a ochranné výchovy v dětských domovech se školou není v zákoně podchycen vůbec a děti s nařízenou ústavní výchovou zde budou i nadále ve stejném zařízení jako mladiství delikventi, což často vede k tomu, že se u dětí s nařízenou ústavní výchovou prohlubují výchovné problémy a sociálně-patologické chování v důsledku vlivu dětí s nařízenou ochrannou výchovou.

Stále kritizovaným a nevyřešeným nedostatkem zařízení pro ústavní a ochrannou výchovu je celková odtrženost ústavního prostředí od neústavního světa.³⁹ V tradičně fungujících ústavech je málo vhodných podmínek pro osvojování praktických dovedností a pro samostatné jednání. Výchovné programy v ústavech neodpovídají požadavkům běžného života a svěřenci mívají jen minimální podíl na jejich organizování. Kontakty s rodinami svěřenců bývají často jen minimální. K tomuto problému mnohdy přispívá dislokace ústavů mimo městské aglomerace, což ještě více snižuje možnost zapojení do běžného života společnosti.

Více než dvě třetiny pracovníků zařízení náhradní výchovné péče je nedostatečně kvalifikovaných. Mnozí z nich nastupují do ústavů bez větší motivace, nezřídka i bez schopnosti kvalifikovaně pracovat s dětmi leckdy deformovanými

³⁷ 2002/109 Sb. *Zákon o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů*, § 14, odstavec 2.

³⁸ MOTEJL, O. *Zpráva z návštěv zařízení, v nichž se vykonává ústavní a ochranná výchova*. 2007, s. 7. <http://www.ochrance.cz/>

³⁹ Nadace Civilia, Praha, 2005. (<http://www.civilia.cz/ustavniochrannavychova.html>).

nepříznivým osudem.⁴⁰ V zařízeních také není dostatečně praktikován a rozvíjen systém supervizí. Přitom dobře zvládnutá supervize má pro pracovníky značný přínos po stránce jednak vzdělávací a jednak podpůrné. Supervizní zpětná vazba může pomoci při hledání a rozvíjení nových řešení a pomoci lépe zvládat problémové situace se svěřenci. Naopak nedostatek supervize může přispívat k pocitům opotřebovanosti a následnému syndromu vyhoření, projevujícího se v úpadku standardů práce.

Nejzávažnějšími následky ústavní výchovy jsou její neblahé dopady na osobnost svěřenců. Dlouhodobým pobytem v ústavním zařízení vede k typickým osobnostním deformacím, a to jak v oblasti sociálních vztahů, postojů, systému hodnot, tak v sebehodnocení. Děti, které prožily velkou část dětství v ústavu, mívají v budoucnu velké problémy při plnění své rodičovské role, nejsou schopny navazovat trvalé a kvalitní mezilidské vztahy, dosahují nižšího vzdělání, nežli umožňuje jejich vrozená inteligence, statisticky také vykazují vysokou míru kriminality. „Přehlížíme-li výsledky všech četných prací o vývoji ústavních dětí, vidíme předně, že jejich naprostá většina poukazuje na nevýhody ústavu jako výchovného prostředí pro dítě. Srovnání vývoje dětí z rodin a z ústavů téměř vždy potvrzuje horší vývoj ústavních dětí po stránce intelektové, emoční a charakterové.“⁴¹

V České republice je drtivá většina dětí nucených vyrůstat mimo vlastní rodinu umístována do ústavních zařízení. V porovnání s jinými evropskými zeměmi patří ČR mezi státy s nejvyšším počtem dětí v institucionální péči a často si vysluhuje ostrou kritiku ze strany mezinárodních organizací (např. kritika Výboru pro práva dítěte OSN v roce 2003). O změnu této situace a vytvoření užitečného systému v náhradní výchovné a rodinné péči se snaží zejména zástupci nevládních organizací.

Podle mého názoru nemají zařízení pro ústavní výchovu, jako jsou dětské domovy, valné opodstatnění. Dítě v útlém věku potřebuje především stabilní diadycký vztah k jedné osobě. Takový vztah nemůže dítěti nabídnout systém ústavní výchovy, kde se v péči o dítě střídají různí pracovníci. Větší počet střídajících se pracovníků znemožňuje navázání osobního citového pouta, stejně jako přerušení takového

⁴⁰ PILAŘ, J. Náhradní výchovná péče ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy a ve školských zařízeních preventivně výchovné péče. In JEDLIČKA, R., KLÍMA, P., KOŤA, J., NĚMEC, J., PILAŘ, J. *Děti a mládež v obtížných životních situacích*. Praha: Themis, 2004, s. 312-316.

⁴¹ LANGMEIER, J., MATĚJČEK, Z. *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství, 1986, s. 114.

vztahu při přesunu z jednoho zařízení do druhého.⁴² Myslím si, že dětské domovy lze plně nahradit jinými institucemi náhradní rodinné péče jako jsou adopce, pěstounská péče, SOS dětské vesničky, Klokánky.

Jistý význam mají podle mě školská zařízení pro ústavní a ochrannou výchovu zaměřená resocializačně, pečující o mládež ohroženou sociálně patologickými jevy jako je kriminalita, prostituce, narkomanie atd. Úlohou těchto zařízení je systematická práce s klienty směřující k pozitivnímu ovlivnění a nápravě určitých nevhodných projevů chování. K tomu je zapotřebí humanitních přístupů a efektivních pedagogických postupů. Jeden z prostředků k zefektivnění práce s rizikovou mládeží vidím ve vytváření příznivého psychosociálního klimatu v příslušných zařízeních.

3. SOCIÁLNÍ PROSTŘEDÍ VE ŠKOLSKÝCH ZAŘÍZENÍCH PRO ÚSTAVNÍ VÝCHOVU

Výchova jedince se vždy odehrává v určitém sociálním prostředí. Člověk se od prvních let života seznamuje s ohraničenými možnostmi vlastního rozvoje. Na kvalitě života člověka má velký podíl sociální prostředí, v němž žije, je vychováván a vzděláván. Pedagogové výchovnými aktivitami mohou upravovat vliv prostředí a ovlivňovat jeho působení směrem k jednotlivci a sociálním skupinám.

3. 1. Sociální prostředí a jeho vliv na jedince

Jednou ze základních a současně nejsložitějších otázek sociální pedagogiky je vztah mezi vývojem individua a jeho prostředím. Podle charakteru a obsahu prvků, jímž je dané prostředí tvořeno, rozlišujeme prostředí přírodní, kulturní, společenské a sociální.⁴³ Přírodní prostředí je tvořeno živou a neživou přírodou. Kulturní prostředí je dáno jednak hmotnými a jednak nemateriálními výsledky lidské činnosti jako jsou umělecké výtvoř, vědecká poznání, právní a morální normy, architektura atd. Společenské prostředí je charakterizováno uspořádáním celé společnosti a svou roli zde hrají faktory ekonomické, politické, správní aj. Širší sociální prostředí je určeno hustotou a rozmístěním, profesionální, etnickou, věkovou, vzdělanostní strukturou

⁴² LANGMEIER, J., LANGMEIEROVÁ, D. *Vytváření dětského kolektivu*. Praha: Krajský pedagogický ústav, 1972, s. 2-12.

⁴³ KRAUS, B. *Prostředí a jeho vliv na jedince*. In KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. et al. *Člověk-prostředí-výchova*. Brno: Paido, 2001, s. 99-109.

apod.⁴⁴ Užší sociální prostředí je dáno blízkými mezilidskými vztahy. V této práci budu užívat pojem sociální prostředí ve smyslu užšího sociálního prostředí.

Přestože vnitřní determinanty a biologické dispozice mají na utváření osobnosti nezpochybnitelný podíl, nelze zdaleka podceňovat vlivy sociálního prostředí. Člověk není izolovanou bytostí, nýbrž je v neustálém kontaktu s jinými lidmi a se skupinami lidí a jejich prostřednictvím je také utvářen a měněn.⁴⁵ Sociální prostředí působí na jedince svým sociálním tlakem dokonce mnohem intenzivněji nežli jedinec na své sociální prostředí.

Na kvalitě sociálního prostředí se podílí mnoho faktorů, ale především lze vytknout tři základní ukazatele: 1. naplňování základních potřeb člověka, 2. organizace a pravidla soužití a 3. kvalita vztahů a chování mezi zúčastněnými lidmi.

Při hodnocení kvality sociálního prostředí z hlediska naplňování základních potřeb člověka zvažujeme jednak fyziologické a jednak psychologické potřeby. Teorií potřeb se zabýval americký klinický psycholog A. H. Maslow, jenž chápe potřebu jako podmínku udržování fyzického a duševního zdraví. Ve svém hierarchickém systému potřeb⁴⁶ uspořádal potřeby z hlediska naléhavosti, s jakou jsou prožívány jako vnitřní tlak k jednání. Maslow roztřídil potřeby do tří kategorií na: a) základní potřeby (fyziologické – hlad, žízeň, teplo atd. a potřeby bezpečí), b) psychologické potřeby (potřeby sounáležitosti a lásky a potřeby uznání a úcty) a c) potřeby sebeaktualizace.

Prof. Matějček vymezil pět základních psychologických potřeb nezbytných pro zdravý a plnohodnotný vývoj dítěte. Jedná se o: 1. potřebu stimulace, 2. potřebu smysluplného světa, 3. potřebu životní jistoty, bezpečí a lásky, 4. potřebu pozitivní identity a 5. potřebu otevřené budoucnosti.⁴⁷

Dalším ukazatelem kvality sociálního prostředí jsou organizace a pravidla soužití. Do této oblasti spadají organizace činností, režim dne, životospráva a pohybové aktivity. Režim dne a organizace činností jsou nástroje, které v ústavním prostředí zajišťují potřeby klientů a instituce v závislosti na čase. Jsou projevem dynamiky, opakování, rytmu a tempa.

⁴⁴ KRAUS, B. Prostředí a jeho vliv na jedince. In KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. et al. *Člověk-prostředí-výchova*. Brno: Paido, 2001, s. 99-109.

⁴⁵ BŮŽEK, A. Výchova člověka jako personalizace, socializace a enkulturace. *Vychovávateľ*, 2005/2006, roč. 52/53, č. 5, s. 2-5.

⁴⁶ MASLOW, A. H. *Motivation and personality*. New York: Harper and Row, 1970, s. 37-46.

⁴⁷ MATĚJČEK, Z. *Náhradní rodinná péče*. Praha: Portál, 1999, s. 56.

Režimem dne rozumíme časové rozložení práce, odpočinku, stravování a všech dalších úkonů a činností, které jsou během dne realizovány.⁴⁸ Režim dne musí co nejvíce odpovídat potřebám jednotlivců a zároveň představuje prostředek pro naplňování cílů instituce. Instituce pak musí dbát na to, aby svými nároky na plnění úkolů nevytvářela pro své klienty režim, který by znemožňoval plnohodnotné uspokojování základních tělesných a duševních potřeb jednotlivců. Režim dne je významným nástrojem podpory zdravého psychosociálního klimatu v instituci.

Mezilidské vztahy představují jednu z nejpodstatnějších komponent sociálního prostředí. Sociální prostředí je podstatně určováno způsoby, jimiž se lidé na sebe obracejí a navzájem k sobě chovají. Postoje k druhému člověku jsou výsledkem vývoje, na němž se podílejí jednak osobní vlastnosti (temperament, charakter, sebepojetí apod.), a zkušeností člověka, včetně příslušnosti k určité sociální skupině a sociálních rolí.

Osobnost jedince a jeho způsoby chování a jednání jsou spoluutvářeny sociální realitou, s níž je ve styku a v níž vyrůstá a vyvíjí se pod vlivem sociálních vazeb a kontaktů, které mohou vývoj nejen stimulovat, ale také deformovat. Mezilidské vztahy mají funkci významného činitele psychického vývoje člověka. Vývoj lidských emocí je bezprostředně spjat s působením jiných lidí.

Rodina představuje sociální útvar, který jedinci poskytuje základní sociální vazby a z hlediska mezilidských vztahů ji lze označit za přirozené sociální prostředí. Z celospolečenského i z individuálního hlediska rodina plní mnoho důležitých funkcí. Ze sociálně psychologického hlediska poskytuje rodina svým členům významnou podporu. Na základě sounáležitosti s ostatními členy rodiny jedinec naplňuje mimo jiné své základní citové potřeby. „Citová funkce rodiny je tedy tou funkcí, kterou není schopna žádná jiná sociální instituce v uspokojivé míře naplnit.“⁴⁹

Absence pozitivních sociálních vazeb se patřičně odráží na deformaci a destrukci lidské psychiky.⁵⁰ Záporné emoce pak u jedince bývají spojené s narušenými vztahy s lidmi. Velký počet dětí ve školských zařízeních pro ústavní výchovu tvoří právě jedinci postrádající pozitivní vazby ke společnosti, ke škole a nezřídká i k rodině, přičemž jejich potřeba sociálního kontaktu je velmi silná. „Absence pozitivních sociálních vazeb na jedné straně a silná, nutková potřeba tyto kontakty navázat a

⁴⁸ TAXOVÁ, J. *Výchovné problémy dětských domovů*. Praha: SPN, 1967, s. 123-125.

⁴⁹ STAŠOVÁ, L. Rodina jako výchovný a socializační činitel. In KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. et al. *Člověk-prostředí-výchova*. Brno: Paido, 2001, s. 78-85.

⁵⁰ SPOUSTA, V. Sociální prostředí jako výchovný činitel. *Vychovatel*, 1992, roč. 37, č. 5, s. 21-22.

prožívat na straně druhé jsou ve své protichůdnosti nejčastějším zdrojem psychických poruch, které ve svých důsledcích zpětně znesnadňují navázání tolik žádoucích sociálních vztahů.⁵¹

Ústavní prostředí se ve své podstatě od rodinného prostředí značně liší především větší formálností. Výchovné cíle, vlastní organizace a metody práce vychovatelů jsou striktně vymezeny, život zde probíhá podle pevných a jednotných pravidel. Rodinné prostředí zajišťuje dětem mnohem intenzivnější spojení s vnějším světem a poskytuje jim více volnosti. Denní režim v rodině není tak pevně strukturován jako v zařízeních pro ústavní výchovu.

Pedagogičtí pracovníci v zařízeních ústavní výchovy by měli svým výchovným působením upravovat a ovlivňovat sociální prostředí tak, aby bylo možné docílit určitých podmínek, které by co nejlépe přispívaly k harmonizaci ústavního života.

3. 1. 1. Ústavní prostředí z hlediska naplňování základních psychických potřeb dítěte

Ústavní péče o děti v podmínkách dnešních ústavních zařízení sebou nese řadu rizik včetně rizika vzniku deprivčního syndromu, na základě nedostatečného uspokojování psychických potřeb.

Jednou ze základních psychických potřeb je potřeba stimulace, neboli potřeba určitého množství, proměnlivosti a kvality vnějších podnětů.⁵² Děti vychovávané ve skupinách, v nichž se na směny mění pečující osoby jsou ošizeny o podněty, které přináší život v rodině a jsou vystaveny určité monotónnosti smyslových i sociálních podnětů. Dítě v ústavním prostředí je v porovnání s dítětem v rodině několikanásobně méně podněcováno ze strany dospělého a má také několikanásobně méně příležitostí samo dospělého upoutávat svým projevem. Na frekvenci sociálních kontaktů mezi dítětem a dospělým pracovníkem ústavu se do značné míry podílí i fyzická přitažlivost dítěte. Výzkumná pozorování prokázala, že hezké a snadno komunikující děti jsou častěji v přímém kontaktu s vychovatelem než méně přitažlivé děti.⁵³

⁵¹ SPOUSTA, V. Sociální prostředí jako výchovný činitel. *Vychovatel*, 1992, roč. 37, č. 5, s.21-22.

⁵² LANGMEIER, J., MATĚJČEK, Z. *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství, 1968, s. 14-19.

⁵³ MATĚJČEK, Z., LANGMEIER, J. *Výpravy za člověkem*. Praha: Odeon, 1981, s. 102.

Autoři J. Langmeier a Z. Matějček uvádějí, že žadonění po sociálních podnětech se může u dětí postupně vyvinout v tři odlišné typy chování vzniklé jako náhradní uspokojení potřeb.⁵⁴ *Sociální hyperaktivita* se vyznačuje navazováním kontaktu bez zábran a rozpaků a výraznými tendencemi k předvádění. Takový kontakt je ze strany dítěte zcela povrchní a nestálý. Dítě projevuje výrazný zájem o veškeré dění v okolí, samo se však angažuje jen povrchně. Veškeré situace pro něj mají především společenský význam, který převládá nad zájmem o samotné vyučování, hru, věci, úkoly atd.

Sociální provokace je dalším typem chování vznikající v souvislosti s životem dítěte v ústavu. Vyznačuje se hrubou nekázní, agresivitou a hrubým porušováním ústavního řádu. Skrytou motivací takového chování bývá upoutání pozornosti vychovatele, potřeba mít ho jen pro sebe. Dítě si vymáhá různé výhody, bývá zlostné a žárlivé, konfliktní ve vztahu k vrstevníkům. Ve svém důsledku je často trestáno ze strany vychovatelů.

Třetím typem chování vzniklým v důsledku emoční deprivace je *útlumový typ chování*. Dítě bývá nápadně pasivní až apatické. Takové dítě je konstitučně méně aktivní a v ústavním prostředí si nedovede vydobýt dostatek podnětů. V tomto případě značně převažuje zájem o věci nad zájmem o lidi. Mentální vývoj je zpomalený a někdy vykazuje až regresivní tendence.

V nejčasnějších letech života je pro dítě naprosto nepostradatelný úzký vztah s dospělou osobou. První sociální vztahy, na jejichž základě vzniká další stavba plně socializované osobnosti, mohou být pouze vztahy s dospělou osobou.⁵⁵ Nejmenší děti nemají schopnost spolupracovat s vrstevníky. I v pozdějším věku, kdy se kooperace s vrstevníky rozvíjí, je přítomnost dospělého, který hru řídí, nezbytná. Jinak hrozí sklouznutí k rivalitě a nerespektování jakýchkoliv pravidel. V přirozené rodině se stejně staré děti, s výjimkou dvojčat, nevyskytují. Dítě je v harmonickém rodinném prostředí součástí srozumitelně uspořádaného systému mezilidských vztahů, kde je obklopeno jednak milujícími rodiči a jednak hierarchicky uspořádanou posloupností sourozenců, kdy starší plní roli odpovědnějších a ochraňujících ve vztahu k mladším. Sourozenecká konstelace v rodině má své zákonitosti a opodstatnění, s pozicí v sourozenecké skupině souvisí určitá jednání a

⁵⁴ LANGMEIER, J., MATĚJČEK, Z. *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství, 1968, s. 110-114.

⁵⁵ LANGMEIER, J., LANGMEIEROVÁ, D. *Vytváření dětského kolektivu*. Praha: Krajský pedagogický ústav, 1972, s. 2-12.

očekávání. Dítě obklopené stejně starými vrstevníky v ústavním prostředí takovou zkušenost získat nemůže. Vychovatel má zde za úkol vytvářet jasná pravidla a podmínky pro sociální fungování dětí v ústavu, kde mezi stejně starými dětmi hrozí převládnutí zákonů džungle, neboli primitivní reakce a agresivní střety.⁵⁶ V souvislosti s potřebou smysluplného světa a potřebou životní jistoty, bezpečí a lásky se ústavní prostředí jeví jako obtížné, ne-li nevhodné.

Potřeba vytvoření vlastní identity nabývá na aktuálnosti v období puberty a dospívání.⁵⁷ Mládež často nalézá a upevňuje vlastní totožnost v opozici k dospělým autoritám. Význam vrstevnické skupiny je v tomto případě prvořadý. V této souvislosti vyvstává problém v zařízeních pro rizikovou mládež, jako jsou dětské domovy se školou či výchovné ústavy. Tendence k rozvoji delikventní subkultury je v tomto případě výrazná, zvláště pak jde-li o skupinu sestavenou z rizikové mládeže. V takových případech se jako prevence osvědčují skupiny složené z delikventní i nedelikventní mládeže. „Skupina složená z části nedelikventních a zčásti z delikventních mladistvých má preventivní efekt na další kriminalitu významně větší, než jakékoliv jiné aranžmá péče, které pracuje s homogenními skupinami delikventních mladistvých.“⁵⁸ To ovšem nelze praktikovat na půdě ústavních zařízení, kde může v důsledku smísení mladistvých s uloženou ochrannou výchovou a mladistvých s nařízenou ústavní výchovou docházet k porušování práv a ohrožování mravního vývoje nedelikventní mládeže, a stejně tak k obtížím při vytváření pozitivní identity mladistvého.

S potřebou otevřené budoucnosti souvisí příprava na budoucí zaměstnání a dospělý život mimo zdi ústavu. Úroveň vzdělání u dětí v ústavních zařízeních je všeobecně velmi nízká. Důvodů může být několik, například vývojové opoždění dětí v důsledku ústavního prostředí nebo citového strádání a s tím související opoždění intelektových schopností, vývoje řeči a sociálních dovedností.⁵⁹ Drtivá většina dětí z ústavních zařízení studuje po základní škole na odborném učilišti a jen malá část ukončí studium maturitního oboru. S tím souvisí následné problémy s uplatněním na trhu práce a v životě.

⁵⁶ MATOUŠEK, O. *Ústavní péče*. Praha : SLON, 1995, s. 63.

⁵⁷ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál: 2000, s.222-228.

⁵⁸ MATOUŠEK, O. *Ústavní péče*. Praha: SLON, 1995, s. 65.

⁵⁹ LANGMEIER, J., MATĚJČEK, Z. *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství, 1968, s. 192-195.

Po dosažení dospělosti a odchodu z ústavního zařízení se téměř polovina dětí navrací do rodinného prostředí, ze kterého byly dříve odejmuty pro jeho problémovost a nevhodnost. Ostatní část dětí se musí uchytit ve společnosti bez podpory rodiny, určité procento z nich končí jako bezdomovci. V této situaci plní podpůrnou funkci pro děti na přechodu z ústavu do samostatného života domy na půli cesty, které poskytují mladým lidem dočasné bydlení.

Z hlediska navazování budoucích mezilidských vztahů a plnění rodičovské role lidé s ústavní minulostí často selhávají.⁶⁰ Obdobné obtíže spojené s odchodem dětí z ústavu do samostatného života se dnes snaží řešit některé nadace a různé programy zaměřené na nácvik komunikace s úředníky a partnery, řešení životních situací v různých oblastech např. práce, finance, bydlení, rodina, partnerské vztahy.

3. 1. 1. 1. Následky psychické deprivace v ústavních podmínkách

Psychická deprivace je J. Langmeierem a Z. Matějčkem definovaná jako stav, který vzniká, pokud u člověka nejsou v dostatečné míře a dlouhodobě uspokojovány základní psychické potřeby – nejčastěji se jedná o potřeby citového vztahu, stimulace, pozitivní identity, smysluplného světa a otevřené budoucnosti.⁶¹

Projevy psychické deprivace bývají četné a různorodé. U dětí útlého věku se deprivace projevuje opožďováním kognitivního a motorického vývoje.⁶² Výsledky výzkumu J. Langmeiera a Z. Matějčka u dětí z dětských domovů od 1 do 3 let ukázaly, že se ústavní děti opožďují více v tělesné váze než ve vzrůstu a že opožďení motorického vývoje není ještě tak závažné, kdežto opožďení intelektových schopností je již povážlivé a opožďení v sociálním chování a ve vývoji řeči klesá na úroveň, která by jinak byla hodnocena jako hranice debilít.⁶³ V podmínkách kojeneckých ústavů a dětských domovů se u malých dětí projevuje celkové opožďení vývoje s nejméně postihem řeči a sociálního chování. Vývoj řeči je podmíněn individuálním kontaktem s matkou a s dalšími blízkými osobami. V ústavní péči a při změnách prostředí jsou tyto předpoklady omezeny. Ústavní děti mívají vývoj řeči

⁶⁰ MATĚJČEK, Z., BUBLEOVÁ, V., KOVAŘÍK, J. *Pozdní následky psychické deprivace a subdeprivace*. Praha: Psychiatrické centrum, 1997.

⁶¹ MATĚJČEK, Z. *Náhradní rodinná péče*. Praha: Portál, 1999, s. 56.

⁶² KREJČÍŘOVÁ, D. Vývoj dětí s psychickou deprivací. In ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. a kol. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada, 2006, s. 288-289.

⁶³ LANGMEIER, J., MATĚJČEK, Z. *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství, 1963, s. 60.

v různé míře opožděný. Řečový projev dítěte bývá chudý, chybí mu typická dětská spontaneita, radost a zvědavost.

V předškolním věku u deprivovaných dětí přetrvává povrchnost v citové oblasti. Nápadná je mělkost a nediferencovanost citů a sociálních vztahů, chudší duševní obzor nebo rozmrzelá nálada, nedětsky vážný výraz v obličeji. J. Koluchová⁶⁴ popisuje u těchto dětí potřebu někomu patřit. Děti se upínají na vychovatelky, dožadují se „nové maminky“, nebo si idealizují své vlastní rodiče, které nikdy nepoznaly.

Deprivované děti z dětských domovů většinou nebývají zralé pro školu, často u nich bývá odložena školní docházka. Ve školním věku mají téměř všechny deprivované děti horší prospěch, který neodpovídá jejich skutečným intelektovým schopnostem. U těchto deprivovaných dětí je proto často navrhována speciální škola, i když je jejich intelekt v normě. U školních dětí se také projevují nápadnosti a výkyvy v chování a v sociálním styku. Mohou se objevovat i neurotické obtíže, citová otupělost a nedůvěra k lidem, někdy také agresivita.⁶⁵

V období puberty a dospívání se projevují následky utrpěné psychické deprivace ve vztahu ke kolektivu, v sociální adaptaci, v nespokojenosti se sociální pozicí, v neadekvátním sebehodnocení. Bývá také posunuta hierarchie hodnot a hrozí větší riziko zneužívání alkoholu a drog. D. Krejčířová uvádí jako důsledek časně psychické deprivace narušení vývoje osobnosti.⁶⁶ Narušená bývá především schopnost navazování hlubších sociálních kontaktů a v extrémních případech hrozí i asociální poruchy osobnosti.

Důsledky psychické deprivace často přetrvávají i v dospělosti. Z dlouhodobého výzkumu Z. Matějčka, V. Bubleové aj. Kovaříka zaměřeného na lidi, jež v dětství vyrůstali v dětském domově vyplývá řada ukazatelů svědčících o pozdních následcích psychické deprivace i v dospělosti.⁶⁷ Lidé, jež v dětství vyrůstali v dětských domovech se vesměs vyznačují nízkou společenskou kompetencí, nízkým skórem sociální integrace a nízkou úrovní školního vzdělání a podřadným

⁶⁴ KOLUCHOVÁ, J. Psychická deprivace a možnosti její nápravy. In MATĚJČEK, Z., KOLUCHOVÁ, J., BUBLEOVÁ, V., KOVAŘÍK, J., BENEŠOVÁ, L. *Osvojení a pěstounská péče*. Praha: Portál, 2002, s. 84-90.

⁶⁵ KOLUCHOVÁ, J. Psychická deprivace a možnosti její nápravy. In MATĚJČEK, Z., KOLUCHOVÁ, J., BUBLEOVÁ, V., KOVAŘÍK, J., BENEŠOVÁ, L. *Osvojení a pěstounská péče*. Praha: Portál, 2002, s. 84-90.

⁶⁶ KREJČÍŘOVÁ, D. Vývoj dětí s psychickou deprivací. In ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. a kol. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada, 2006, s. 288-289.

⁶⁷ MATĚJČEK, Z., BUBLEOVÁ, V., KOVAŘÍK, J. *Pozdní následky psychické deprivace a subdeprivace*. Praha: Psychiatrické centrum, 1997.

zaměstnáním vzhledem k výsledkům inteligenčních testů ve starším školním věku. Muži měli často záznam v rejstříku trestů, velká část z nich jsou svobodní nebo rozvedení a mívají problémy s láskou a v sexuálních vztazích. Celkově vyjadřují vysokou nespokojenost s dosavadním životem. Ženy jsou takřka všechny vdané a mají děti, ale nezanedbatelná část z nich uvádí podstoupení interupce. Tito lidé mívají problémy v partnerských vztazích a jako rodiče bývají nejistí ve výchově svých dětí.

Psychická deprivace je velmi závažné narušení psychického vývoje a může se projevit v celé struktuře osobnosti, v chování, v sociální adaptaci a závažně ovlivňuje celé životní směřování jedince. Nabízí se otázka, zda je i sebelepší dětský domov vůbec schopen náležitě uspokojit základní psychické potřeby dítěte.

3. 1. 2. Organizace a pravidla soužití v podmínkách ústavní výchovy

Způsob organizace a pravidel soužití představují důležitou součást sociálního prostředí ústavního zařízení. Organizace života v zařízení se odvíjí od rytmicity biologických funkcí člověka (režim dne), výživy, pohybových, pracovních a zájmových aktivit. Pravidelné zaměstnání dětí v ústavním zařízení je určeno režimem dne, týdne, případně režimem celého ústavu.

Promyšlený a účelný režim dne vytváří vnitřní strukturu a organizaci výchovného procesu v ústavním zařízení. Není-li zaveden a dodržován správný režim dne zvláště ve větším kolektivu, může být dítě ve velké společnosti vrstevníků přetěžováno a unavováno nebo dokonce neurotizováno.⁶⁸ Dobrý režim dne by měl sloužit k vytváření potřebných návyků a zdárnému ovlivňování vývoj jednotlivce.

Provoz ústavu bývá permanentně organizován.⁶⁹ V zařízeních pro ústavní a ochrannou výchovu naplňují značnou část dne výuka a vzdělávání. Výuka se koná buď na půdě ústavu nebo mimo něj. Z hlediska kontaktu s vnějším světem je přínosnější, když se děti vzdělávají ve školách, které nejsou součástí ústavu. Ovšem v případě dětských domovů se školou, kde se klientela sestává vesměs z rizikové mládeže, je vzdělávání zajišťováno ve školách, které jsou součástí zařízení. Přitom výzkumy efektivity různých typů péče o rizikovou mládež prokázaly, že výsledek péče

⁶⁸ HAVLÍNOVÁ, M., KOPŘIVA, P., MAYER, I., VILDOVÁ, Z. a kol. *Program podpory zdraví ve škole*. Praha: Portál, 1998.

⁶⁹ MATOUŠEK, O. *Ústavní péče*. Praha: SLON, 1995, s. 90-106.

je nejvíce ovlivněn složením skupiny. „Skupiny složené jen z delikventně se chovajících mladistvých dávají jen malou naději na ovlivnění klientovy životní dráhy směrem k nedelikventní budoucnosti. Naopak skupiny složené z delikventů a nedelikventních mladistvých jsou schopny odklonit rizikového jedince od kriminální kariéry.“⁷⁰ V dětských domovech se školou se klientela sestává vesměs z rizikové mládeže. V samotném zařízení nejsou příležitosti pro směřování rizikových a nerizikových mladistvých, ovšem ve výuce by tomu tak být mohlo. Z tohoto pohledu se výuka v dětských domovech se školou realizována ve školách, jež jsou součástí zařízení, zdá být spíše nešťastným řešením. Začlenění rizikových mladistvých mezi nerizikové vrstevníky během vyučování by mohlo poskytnout vhodné podmínky pro ovlivňování nežádoucího chování směrem k žádoucímu.

Sportovní aktivity ve výchovných zařízeních pro děti jsou nepochybně významnou složkou denního programu. Sport provozovaný pravidelně a dlouhodobě má pozitivní vliv jednak na fyzickou a jednak na psychickou kondici dětí a mladistvých. Sportovní aktivity by měly odpovídat věku a individuálním možnostem klientů. Žádoucí je možnost výběru dle vlastních preferencí. Sport by neměl být nepříjemnou povinností, kterou musí každý splnit a už vůbec by neměl být užíván jako trest (například v případě provinění proti vnitřnímu řádu musí klient vykonat 50 kliků).

Podstatné místo v zaměstnání dětí ve výchovném zařízení zauímají činnosti sloužící k uspokojování základních životních potřeb, jako jsou spánek, stravování a osobní hygiena. Mimořádný význam v ústavním zařízení má i vhodné materiální prostředí. Spánek představuje nejdůležitější formu pasivního odpočinku a jeho délka musí být dítěti zajištěna podle věkových a individuálních kritérií. Věkové kritérium pro délku spánku lze odvodit od obvykle uváděných údajů (např. dítě ve věku 8-10 let potřebuje asi 11 hod. spánku).⁷¹ Složitější situace nastává v případě, potřebuje-li dítě z individuálního hlediska delší spánek, nežli je mu určen denním režimem zařízení. Vhodné podmínky pro osobní hygienu a stravování odpovídající požadavkům zdravé výživy jsou ve výchovných zařízeních pro děti a mladistvé nezbytným předpokladem.

Zařízení pro ústavní výchovu dětí by mělo v zájmu individuálního rozvoje osobnosti jedince poskytovat příležitosti pro bohatou a různorodou zájmovou činnost,

⁷⁰ MATOUŠEK, O. *Ústavní péče*. Praha: SLON, 1995, s. 94.

⁷¹ HAVLÍNOVÁ, M., KOPŘIVA, P., MAYER, I., VILDOVÁ, Z. a kol. *Program podpory zdraví ve škole*. Praha: Portál, 1998.

kteřá by odpovídalá přáním a nadání dítěte. Realizace zájmové činnosti by neměla být omezená na prostory ústavu. Důležité místo v denním programu zastává i čas pro kolektivní i individuální hru obzvláště u dětí mladší věkové kategorie. Velký význam pak mají hry rozvíjející vzájemné vztahy a sociální dovednosti. U starších dětí nabývá na významu prostor pro volnou zábavu a osobní volno. Ústav by měl poskytovat příležitost pro osobní volno v prostorách zařízení, ale i mimo ústav v podobě vycházek. Samostatné vycházky ovšem připadají v úvahu u starších dětí a významnou úlohu zde hraje také typ ústavního zařízení.

Pravidla soužití, práva a povinnosti jednotlivce a další organizační zásady jsou dány vnitřním řádem výchovného zařízení. Kromě těchto oficiálních pravidel se na životě v ústavním zařízení podílejí různé nepsané zvyklosti.⁷² Pro lepší orientaci dítěte v ústavním prostředí je žádoucí, aby byl rozpor mezi psanými a nepsanými pravidly co možná nejmenší. Podstatné je, aby pravidla tvořila koherentní celek, který by byl pro děti srozumitelný a akceptovatelný.

Život v ústavu se dále řídí skupinovými normami stanovenými samotnými dětmi. Tyto normy obvykle vznikají spontánně nebo mohou být do jisté míry ovlivněné vychovatelem. Vesměs však vznikají nevědomě a představují pro členy skupiny určitý vzor požadovaného chování, myšlení, cítění a jednání v určitých situacích. Skupinové normy nemusí být vždy v souladu s normami ústavu a mohou vést až k asociálnímu jednání a působit vážné výchovné obtíže.

3. 1. 3. Sociální vztahy ve školských zařizeních pro ústavní výchovu

Základní organizační jednotkou v ústavním prostředí je dle typu zařízení výchovná nebo rodinná skupina.⁷³ V diagnostickém ústavu a ve výchovném ústavu jsou děti sdružovány do výchovné skupiny, zatímco v dětském domově a v dětském domově se školou jsou sdružovány do rodinné skupiny. Rozdíly mezi výchovnou a rodinnou skupinou u jednotlivých typů zařízení jsou ve struktuře a počtech členů ve skupině. Počty dětí ve skupinách jsou stanoveny zákonem č. 109/2002 Sb.⁷⁴ Rodinná skupina v dětském domově se sestává z 6 až 8 dětí různého pohlaví a věku,

⁷² MATOUŠEK, O. *Ústavní péče*. Praha: SLON, 1995, s. 83-86.

⁷³ 2002/109 Sb. *Zákon o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařizeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařizeních a o změně dalších zákonů*, § 4, odstavec 1.

⁷⁴ 2002/109 Sb. *Zákon o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařizeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařizeních a o změně dalších zákonů*.

příčemž sourozenci by měly být zařazovány do stejné rodinné skupiny. Pro rodinnou skupinu v dětském domově se školou platí obdobná kritéria s tím rozdílem, že stanoveným rozmezím pro počet dětí ve skupině je 5 – 8 členů. Do výchovných skupin v diagnostickém ústavu a ve výchovném ústavu jsou děti zařazovány se zřetelem na jejich výchovné, vzdělávací a zdravotní potřeby a tudíž zde nemusí být striktně dodržovány požadavky na rozdílnost věku a pohlaví. Výchovná skupina diagnostického ústavu se sestává ze 4 – 8 dětí, výchovná skupina výchovného ústavu pak z 5 – 8 dětí. Horní hranice 8 členů ve skupině platí pro všechna uvedená zařízení.

Na jednu skupinu připadají obvykle dva denní vychovatelé, v některých zařízeních to bývá muž a žena, ale vychovatelé opačného pohlaví nebývají u jedné skupiny vždy pravidlem. V noci na děti dozírají noční vychovatelé, kteří nemusejí mít žádnou pedagogickou kvalifikaci. V čele vychovatelského sboru stojí hlavní vychovatel a řízení celého ústavu má na starosti ředitel. Do společenství ústavního zařízení dále patří sociální pracovník, výchovný poradce, popřípadě psycholog, správce, kuchařky, prادلeny atd.

Vzájemné mezilidské vztahy v ústavním prostředí se značně liší od vzájemných vztahů uvnitř rodiny. Rodina je považována za příklad skupiny s osobním pojitkem, skupiny neformální a primární s velkou emocionální vazbou jednotlivých členů.⁷⁵ „Rodinu lze tedy označit za přirozené prostředí, do něhož se člověk rodí, aniž si mohl vybrat jiné a přejímá to, co v něm je připraveno rodiči. Avšak nikdy to není prostředí izolované od stávající společnosti, která je obklopuje, a nikdy to není prostředí na této společnosti nezávislé.“⁷⁶ Dobrá rodina poskytuje svým členům trvalé a hluboké citové vztahy a to v dlouhodobé perspektivě. Vychovatelé a děti v ústavních zařízeních tyto podmínky nemají. Vychovatelé nemohou být plně citově angažováni jako rodič ve vlastní rodině minimálně kvůli časovému omezení pracovní dobou či velkým počtem dětí, které mají vychovatelé na starosti. Vztah mezi vychovatelem a svěřencem nemá dlouhodobou perspektivu, protože děti jsou v ústavu jen na určitou dobu a většinou se do ústavu v dospělosti nevracejí.

Společenství v ústavním zařízení představuje skupinu formální. Členství dítěte ve skupině není volitelné a nevzniklo jeho narozením. Výchovná či rodinná skupina je v

⁷⁵ KNOTOVÁ, D. Rodinné prostředí. In PŘADKA, M., KNOTOVÁ, D., FALTÝSKOVÁ, J. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita, 1998, s. 26-28.

⁷⁶ PŘADKA, M. *Vybrané problémy vztahu výchovy a prostředí*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně, 1983, s. 90.

podstatě skupinou sekundární. Osobní pojitko k ústavnímu zařízení u dítěte vzniká postupně. Žádoucí je postupná přeměna formální skupiny na skupinu neformální s osobními a citovými vazbami mezi členy.

Rodina jako malá jednotka nemusí být nijak složitě organizována, dítěti lze snadno věnovat individuální péči. Zařízení pro výkon ústavní či ochranné výchovy je institucí s daleko větší složkou organizovanosti.⁷⁷ Struktura takové instituce je složitější, pevnější, život v ní probíhá podle daných pravidel. Volný pohyb bývá z organizačních důvodů mnohem omezenější než v rodině. Vychovatelé pracují s větším počtem svěřenců, což značně omezuje individuální přístup k dítěti. Neméně důležitá je skutečnost, že pro vychovatele je ústav pracovištěm a jeho působení zde je omezeno jeho pracovní dobou. Ve srovnání s rodičem ve vztahu ke svému dítěti může vychovatel jen ztěžít uspokojovat emocionální potřeby svých svěřenců. Z pracovního vztahu vychovatele k ústavnímu zařízení vyplývá také to, že děti nebývají svědky soukromého života dospělých a mohou se cítit ochuzeny o čas a přízeň svých vychovatelů.

Ve výchovných zařízeních dochází z hlediska mezilidských vztahů k častým změnám jednak u personálu (fluktuace zaměstnanců) a jednak u dětí (příchody a odchody dětí). V této souvislosti nastávají značné obtíže ve vytváření stabilního společenského soužití a potažmo v naplňování bazálního pocitu bezpečí, ochrany a společenské opory. To se nemůže obejít bez obtíží v duševním vývoji dítěte a v jeho společenské adaptaci na měnící se podmínky.

Samotné vztahy mezi dětmi v rodině a ve výchovných zařízeních podléhají také značným rozdílům. Vzájemné vztahy mezi sourozenci v rodině se utvářejí přirozeně podle počtu dětí, pohlaví a stáří a podle toho, jak rodiče tyto vztahy usměrňují. V ústavním prostředí je situace daleko složitější. Ve skupině ústavních dětí se daleko více uplatňují vlivy pozic a rolí, které děti ve skupině zastávají.⁷⁸ Často se zde vytváří složitý systém sil, vztahů a vzájemných postojů, které ne vždy lze dost dobře ovlivňovat v souladu s výchovnými záměry. Vychovatel zde stojí před náročným úkolem usměrňovat sociální vztahy a dynamiku ve skupině vhodnými zásahy a jeho práce s dětmi vyžaduje odpovídající osobnostní a vzdělanostní předpoklady.

⁷⁷ MATOUŠEK, O. *Ústavní péče*. Praha: SLON, 1995, s. 90-106.

⁷⁸ TAXOVÁ, J. *Výchovné problémy dětských domovů*. Praha: SPN, 1967, s. 55-68.

4. PSYCHOSOCIÁLNÍ KLIMA VE ŠKOLSKÝCH ZAŘÍZENÍCH PRO ÚSTAVNÍ A OCHRANNOU VÝCHOVU

Výsledky výchovné péče o klienty ve školských pro ústavní a ochrannou výchovu nezáleží pouze na jedincích a jejich osobnostních zvláštnotech, nýbrž také na mikrosociálních vlivech – na specifických rysech ústavních zařízení, na zvláštnotech výchovné či rodinné skupiny a vychovatelského sboru. Navozují totiž určitý typ vzájemných mezilidských vztahů, určitý typ výchovného vedení, spolupráce, nepřátelství, vzájemné důvěry či nedůvěry. Výsledkem těchto a dalších psychosociálních jevů souvisejících s konkrétním mikrosociálním prostředím je psychosociální klima daného zařízení. Vytváření příznivého psychosociálního klimatu ve výchovném zařízení je jedním z předpokladů úspěšné pedagogické práce s klienty.

4. 1. Vymezení pojmu psychosociální klima

Termín psychosociální klima je v sociálních vědách poměrně nový. Původní těžiště samotného pojmu klima leží v přírodních vědách a označuje dlouhodobě stabilní režim počasí. Užívání pojmu klima se přeneslo i do věd zabývajících se lidským společenstvím, zpočátku jako metafora a později jako odborný termín.⁷⁹

V české pedagogické literatuře se s pojmem psychosociální klima nejčastěji setkáváme v souvislosti se sociálním klimatem školy nebo školní třídy. K samotnému termínu klima se připojují různé přívlastky: sociální, psychosociální, sociálně – emocionální atd. Tímto vzniká několik terminologických variant. Pro tuto práci jsem zvolila termín psychosociální klima kvůli zdůraznění jednak sociálních a jednak individuálních a emocionálních aspektů klimatu jakožto sociálně – psychologického fenoménu ve školských institucích pro ústavní výchovu.

Přesná a jednotná definice pojmu psychosociální klima dosud neexistuje. Dosavadní přístupy jsou roztržštěné, různí autoři se přiklání k různým proměnným ovlivňujícím psychosociální klima instituce. Vesměs jde o proměnné typu: materiální zařízení instituce, procesy probíhající v instituci, způsob řízení, styl výchovného působení a pedagogické práce, zvláštnoti jednotlivců a výchovných skupin,

⁷⁹ MAREŠ, J. *Sociální klima školní třídy. Přehledová studie*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství, 1998.

zvláštnosti výchovatelebského sboru, personální vztahy ve výchovatelebském sboru, morální kvality jednotlivců atd.

V názorech odborníků na strukturu proměnných klimatu sice nepanuje jednota, avšak shodně se uvádí, že klima nevzniká samo o sobě, nýbrž se vytváří. Jedná se o dlouhodobý jev, typický pro danou instituci. Jevy trvají řádově měsíce až léta. Jeho aktéry jsou vedení instituce, výchovatelebský sbor, výchovatelé jako jednotlivci, klienti školského zařízení jako skupina, klienti jako jednotlivci a všichni ostatní zaměstnanci ústavního zařízení. Do psychosociálního klimatu zařízení vstupují jeho dílčí složky, k nimž patří klima výchovatelebského sboru a klima ve skupině klientů.

Autor Jiří Mareš vymezuje psychosociální klima jako ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů v rámci instituce na to, co se v instituci právě odehrává nebo se má v budoucnu odehrát. Jiní autoři kladou důraz na subjektivní prožívání všech aktérů.⁸⁰ V odborné literatuře bývá psychosociální klima popisováno také jako „...odraz objektivní reality v našem subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení.“⁸¹ Těsně souvisí s prostředím instituce. Na ose objektivnost – subjektivnost by se dalo říct, že na straně objektivnosti se nalézá prostředí, zatímco psychosociální klima je subjektivním produktem účinků prostředí na lidi.

Pojem prostředí se netýká pouze sociálně – psychologických aspektů, ale má mnohem širší rozsah. Materiální prostředí zahrnuje architektonické, ekologické, hygienické, ergonomické i estetické aspekty, které významně ovlivňují vnímání účastníků a odrážejí se ve výsledném psychosociálním klimatu instituce. Sociální prostředí je dáno lidmi v instituci, jednotlivci i skupinami. O jeho kvalitě rozhodují např. přístup k individuálním lidským potřebám, organizace a pravidla soužití, kvalita vztahů a chování mezi zúčastněnými lidmi. Objektivními daty sociálního prostředí jsou počty zaměstnanců a klientů, věk zúčastněných, vzdělání a kompetence výchovných pracovníků, charakteristiky vedení, charakteristiky klientů, deklarovaná pravidla a organizace atd. Prostředí mimo jiné zahrnuje také kulturu instituce, kterou lze spatřovat v uplatňování tradic, v hodnotové orientaci a ve veřejném mínění. Dále do kultury spadají poznávací a hodnotící přístupy a symboly, které v instituci převládají nebo jsou vyžadovány.

⁸⁰ MAREŠ, J. Role sociálně psychologických proměnných v hlubším poznávání klimatu školy. In JEŽEK, S. (ed.). *Sociální klima školy III*. Brno: MSD s. r. o., 2005, s. 61-84.

⁸¹ GRECMANOVÁ, H. Klima školy v německé pedagogické literatuře. In JEŽEK, S. (ed.). *Sociální klima školy I*. Brno: MSD s. r. o., 2003, s. 75-86.

V souvislosti s psychosociálním klimatem se setkáváme také s pojmem psychosociální atmosféra. Jde o termín s poměrně úzkým rozsahem. Oproti psychosociálnímu klimatu se atmosféra vyznačuje proměnlivostí a krátkým trváním. Jde o situačně podmíněný jev a vyjadřuje krátkodobé sociální a emocionální vyladění účastníků.⁸²

Psychosociální klima obsahuje sociálně psychickou dimenzi, tedy osobnostně vztahovou stránku celé instituce. Jde o trvalejší sociální a emocionální naladění všech účastníků. Aktéry a tvůrci psychosociálního klimatu jsou lidé, kteří ho vytvářejí svým chováním a jednáním, především ve vzájemné interakci. „Je to specifický projev života, který odráží úroveň celého prostředí, na němž se podílejí všichni účastníci.“⁸³

4. 2. Psychosociální klima a instituce

Psychosociální klima je přítomno všude tam, kde se sejdou a komunikují alespoň dva lidé. Fenomén psychosociálního klimatu je o to výraznější, když se lidí sejde více a zvláště pak v případech, jsou-li tito lidé spojeni společným úkolem, posláním či údělem. Ve školských zařízeních pro ústavní výchovu se setkáváme se společenstvím lidí, sestávajícího se ze samotných klientů, vychovatelů, řídicích pracovníků a všech ostatních pracovníků. Život je v těchto zařízeních organizován a strukturován. Ve struktuře se uplatňují prvky vedení a hierarchického uspořádání. Jednotlivci v instituci se musí podřizovat řádu a pravidlům, vyskytují se zde nejrozličnější formy uplatňování moci podle toho, jak je rozdělena odpovědnost a povinnosti a jak funguje systém odměn a trestů. Jednotlivec pak vnímá, prožívá a hodnotí psychosociální klima mimo jiné i v závislosti na svém postavení v dané instituci.

V případě, že jsou rozdíly v postavení jednotlivců v instituci výrazné, popřípadě se zdůrazňují nebo zneužívají, bývá psychosociální klima vesměs nepříznivé, ba dokonce ohrožující.⁸⁴ Na druhé straně tam, kde se pěstuje pozitivní psychosociální klima, může být i přes rozdíly v postavení vytvářen pocit jistoty a bezpečí. Kvalitní

⁸² MAREŠ, J. Sociální klima školy. In ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001, s. 581-596.

⁸³ KRAUS, B. Sociálně psychické klima ve výchovných zařízeních. In KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. et al. *Člověk-prostředí-výchova*. Brno: Paido, 2001, s.86-97.

⁸⁴ MILLEROVÁ, E. a kol. *Sociální klima v prostředí základních škol v ČR. Zpráva o výzkumné studii*. 2002, <http://ceskaskola.cz/>.

psychosociální klima by mělo působit i tak, že se případné znevýhodňující rozdíly budou ztrácet a šance se budou vyrovnávat. Aby psychosociální klima mohlo být hodnoceno jako bezpečné, musí být takové pro všechny zúčastněné.

Bezpečné psychosociální klima lze považovat za kvalitu, která dává instituci nový charakter, směřuje k neformálnosti, ke komunitnímu životu. V bezpečné komunitě lidé překonávají skupinovou nerovnost jednak tím, že se všichni považují za partnery, spatřují v sobě rovnoprávné lidské bytosti a respektují humanistickou zásadu, že každý člověk má svou důstojnost a jednak tím, že všechny skupiny zůstávají ve svých rolích a záměrně je rozvíjejí na principu otevřeného partnerství.⁸⁵

4. 3. Charakteristiky psychosociálního klimatu

Psychosociální klima je natolik teoreticky a metodologicky obtížně uchopitelným jevem, že by snaha o vymezení psychosociálního klimatu jako teoretického systému mohla ve svém důsledku vést k redukcionismu v chápání tohoto jevu. Přesto se dají vymezit některé základní charakteristiky psychosociálního klimatu, na jejichž podkladě lze osvětlit a popsat jádro pojmu.

4. 3. 1. Aktéři psychosociálního klimatu

Na vzniku a fungování psychosociálního klimatu se výrazně podílejí jednotlivci a skupiny lidí, které lze označit za aktéry klimatu. V případě školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy se jedná o: vedení ústavu, vychovatelský sbor jako celek, vychovatelé jako skupiny a jednotlivci, klienti jako celek, klienti jako výchovné skupiny, klienti jako skupiny a jednotlivci, ostatní pracovníci ústavu (sociální pracovník, výchovný poradce, psycholog, správce, kuchařky atd.), rodiče, představitelé státní správy, představitelé komunity, v níž se ústav nachází.

Z předchozího výčtu aktérů je zřejmé, že z hlediska jejich vnímání psychosociálního klimatu je třeba na ně nazírat dvojím způsobem: jednak jako na jednotlivce a jednak jako na skupiny. Psychosociální klima se odehrává na několika úrovních, např. na úrovni jednotlivých aktérů, různých skupin aktérů či všech aktérů

⁸⁵ MILLEROVÁ, E. a kol. *Sociální klima v prostředí základních škol v ČR. Zpráva o výzkumné studii.* 2002, <http://www.ceskaskola.cz/>.

vytvářejících kolektivní klima. Ve své podstatě je však psychosociální klima skupinovou záležitostí.⁸⁶

Na základě psychologických poznatků lze předpokládat, že subjektivní zpracování objektivního prostředí bude u dvou různých jedinců odlišné. Odlišné vnímání aktérů na odlišných postech (např. klient, vychovatel) je samozřejmé, ale stejně tak se ve svém vnímání odlišují kteříkoliv dva jednotlivci. Autor Stanislav Ježek v tomto případě hovoří o „odlišných mentálních reprezentacích a odlišných hodnoceních jednotlivců“.⁸⁷

Při hodnocení psychosociálního klimatu je nutné nalézt mezi individuálními výpověďmi to, co je společné, neboli společného jmenovatele zkoumané jednotky (tj. aktérů). „Odhlédneme-li od našich diagnostických schopností, naše šance na odhalení společného jmenovatele zvyšují dvě obecné skutečnosti:

1. homogenita zkoumané jednotky – čím je námi zvolená jednotka zkoumání ve své konkrétní instanci homogennější, tím je větší průnik mezi mentálními reprezentacemi či hodnoceními jednotlivců.
2. extrémnost prvků / aspektů prostředí – čím extrémnější prvky se v prostředí vyskytují, tím spíše budou mentální reprezentace jedinců obsahovat „reflexi“ těchto prvků, a tím se zvyšuje pravděpodobnost nalezení společného jmenovatele.“⁸⁸

K nalezení společného jmenovatele mentálních reprezentací a hodnocení jednotlivců můžeme dospět přes skupiny osob, jejichž vnímání jsou si podobná. Výsledkem zkoumání takto homogenních skupin bude průnik individuálních pohledů aktérů s podobným vnímáním, neboli skupinová klimata. Homogenní skupiny mohou být tvořeny např. vychovateli se stejnými postoji či přibližně stejného věku, klienty s podobnými zájmy, klienty z určité minority apod. Skupinová klimata neplatí pro celé klima obecně, ale vztahují se na jednotlivé aspekty klimatu zařízení a na vyznačené homogenní skupiny.

Hledání celkového, obecného psychosociálního klimatu výchovného zařízení však vyžaduje hlubší pohled než nabízejí jednotlivá dílčí klimata podle homogenních skupin osob s podobným vnímáním. Celkové psychosociální klima ústavního zařízení

⁸⁶ MAREŠ, J. Role sociálně psychologických proměnných v hlubším poznávání klimatu školy. In JEŽEK, S. (ed.). *Sociální klima školy III*. Brno: MSD s. r. o., 2005, s. 61-84.

⁸⁷ JEŽEK, S. Možnosti konceptualizace školního klimatu. In JEŽEK, S. (ed.). *Sociální klima školy I*. Brno: MSD s. r. o., 2003, s. 2-32.

⁸⁸ JEŽEK, S. Možnosti konceptualizace školního klimatu. In JEŽEK, S. (ed.). *Sociální klima školy I*. Brno: MSD s. r. o., 2003, s. 26.

je cosi společně sdíleného, průnik individuálních pohledů⁸⁹ aktérů s různorodými mentálními reprezentacemi.

4. 3. 2. Psychologické determinanty a sociální konstruovanost psychosociálního klimatu

Psychosociální klima bývá také definováno jako odraz reality v subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení aktérů.⁹⁰ Znamená to tedy, že objektivní aspekty materiálního a sociálního prostředí jsou nějakým způsobem vnímány. S průběhem a výsledkem vnímání souvisí kognitivní zpracování, emoce, způsoby chování a komunikací a sociální interakce mezi aktéry. Autor Stanislav Ježek hovoří v této souvislosti o konstituujících jevech či indikátorech psychosociálního klimatu.⁹¹ Vymezuje přitom čtyři kategorie konstituujících jevů:

1. kognitivní jevy – mentální reprezentace, kognitivní/percepční schémata, přesvědčení
2. emoční jevy – emoce související s institucí
3. behaviorální jevy – způsoby chování v instituci, komunikace
4. vztahové – způsoby vztahování se k druhým lidem nebo objektům v instituci.⁹²

V sociálně-psychologické literatuře panují rozdíly v tom, jak je různými autory chápáno a pojímáno „vnímání“ neboli percepce. Rozdíly panují především v koncepčních přístupech různých autorů. Někteří kladou důraz na průběh vnímání (např. percepční schémata), jiní na výstup vnímání (např. mentální reprezentace). Do kognitivních způsobů zpracování objektivní reality vstupují také emoční a motivační prvky.

Psychosociální klima je svou podstatou sociálně konstruované. Společné sdílení klimatu skupinou osob je výsledkem složitých procesů. Jedinec jednak sám konstruuje svůj názor z toho, co vnímá v instituci a jednak o tomto konstruktu mluví

⁸⁹ MAREŠ, J. Role sociálně psychologických proměnných v hlubším poznávání klimatu školy. In JEŽEK, S. (ed.). *Sociální klima školy III*. Brno: MSD s. r. o., 2005, s. 62.

⁹⁰ GRECMANOVÁ, H. Klima školy v německé pedagogické literatuře. In JEŽEK, S. (ed.). *Sociální klima školy I*. Brno: MSD s. r. o., 2003, s. 75.

⁹¹ JEŽEK, S. Možnosti konceptualizace školního klimatu. In JEŽEK, S. (ed.). *Sociální klima školy I*. Brno: MSD s. r. o., 2003, s. 25.

⁹² JEŽEK, S. Možnosti konceptualizace školního klimatu. In JEŽEK, S. (ed.). *Sociální klima školy I*. Brno: MSD s. r. o., 2003, s. 25.

s druhými lidmi. V interakci s druhými se jedinec ve svém názoru utvrzuje nebo ho naopak pozměňuje.⁹³

V názorech na konstruování sociální reality v mysli člověka se názory vědců rozcházejí. Někteří autoři (např. Kahneman, Tversky, Nisbett, Ross, Jones⁹⁴ aj.) jsou toho přesvědčení, že sociální realita vnímaná jedincem je ve své podstatě zkreslena jedincovým očekáváním, stereotypy a omyly a tím si jedinec vytváří jinou, svébytnou sociální realitu, která se patřičně odráží v aktérově chování. Iluze sociální reality v mysli jedince současně vytváří i aktuální podobu sociální reality (např. prostřednictvím sebenaplňující se předpovědi).

Jiní autoři (např. Jussim, Harber, Crawford)⁹⁵ nepřikládají takovou důležitost chybám a zkreslením v konstruování sociální reality pramenícím ze stereotypů, očekáváním a přesvědčení a jsou toho názoru, že sociální realita ovlivňuje obsah mysli mnohem více, nežli obsah mysli konstruuje sociální realitu.

V každém případě je psychosociální klima jevem, který jedinci i skupiny vnímají, prožívají a hodnotí rozdílně a tyto rozdíly vedou také k rozdílnému reagování aktérů na psychosociální klima.

4. 3. 3. Psychosociální klima z hlediska času

Z hlediska časového trvání je psychosociální klima jevem dlouhodobého charakteru. Můžeme ho však zkoumat v různých podobách, např. v aktuální podobě, v preferované podobě jako subjektivní přání aktérů, v žádoucí podobě jako snaha o vytváření pozitivního klimatu, v retrospektivní podobě jako vzpomínky účastníků apod.⁹⁶ Nezávisle na podobě má klima i svou dynamickou stránku a v čase se mění například v závislosti na určitých událostech či změnách v prostředí.

Variabilita klimatu v čase může být do jisté míry ovlivňována aktuální atmosférou v instituci. Atmosféra se však vyznačuje situační proměnlivostí a krátkým trváním a nelze ji zaměňovat s pojmem klima.

⁹³ MAREŠ, J. Role sociálně psychologických proměnných v hlubším poznávání klimatu školy. In *Sociální klima školy III*. Brno: MSD s. r. o., 2005, s. 64.

⁹⁴ JONES, E. E. Interpreting Interpersonal Behavior: The Effects of Expectancies. *Science*, 234, 1986, 41-46.

⁹⁵ JUSSIM, L., HARBER, K. D., CRAWFORD, J., T. et al. Social Reality Makes the Social Mind. *Interaction Studies* 6, 2005, 1.

⁹⁶ JEŽEK, S. Možnosti konceptualizace školního klimatu. In JEŽEK, S. (ed.). *Sociální klima školy I*. Brno: MSD s. r. o., 2003, s. 28.

4. 3. 4. Kulturní a sociální dimenze psychosociálního klimatu

Zkoumání psychosociálního klimatu lze nazírat jednak směrem od individuálního vnímání aktérů ke společnému průniku a jednak směrem od společně sdílených hodnot k jednotlivci. Aktivita zde vychází z instituce, která programově pěstuje pozitivní hodnoty a učí vnímat a oceňovat pozitivní kvality života. Vštěpování společně sdílených hodnot vyžaduje pěstování vstřícného a bezpečného klimatu, citlivého k potřebám jednotlivců.⁹⁷

Uvažujeme-li o kulturní a sociální dimenzi psychosociálního klimatu, je nutné nahlížet na ústavní zařízení jako na specifickou komunitu s vlastní organizací a komplexním mechanismem pravidel. Komunita prostřednictvím svých norem a přesvědčení, která sleduje určité cíle je schopna vytvářet a rozvíjet mezilidské vztahy a poskytovat svým členům sociální oporu.

4. 4. Teoretická pojetí psychosociálního klimatu

V české i cizojazyčné pedagogické literatuře se setkáváme s pojmem psychosociální klima především v souvislosti s klimatem školy a školní třídy. Stejně tak jsou zaměřena i teoretická pojetí autorů, ze kterých čerpám. Mezi institucí školy a institucí školského zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy lze nalézt určité analogie uplatnitelné pro teoretické uchopení psychosociálního klimatu výchovné instituce. Přestože nelze opomíjet rozdíly ve fungování a poslání u obou institucí, můžeme zde z hlediska psychosociálního klimatu identifikovat některé styčné oblasti. Jedná se především o oblast mezilidských vztahů, uplatňování společně sdílených hodnot a způsob organizace a pravidel. I přesto, že jsou tyto oblasti vymezeny terminologicky shodně, budou se lišit ve své specifické podobě a charakteru dle typu instituce.

⁹⁷ MAREŠ, J. Role sociálně psychologických proměnných v hlubším poznávání klimatu školy. JEŽEK, S. (ed.). *Sociální klima školy III*. Brno: MSD s. r. o., 2005, s. 63.

4. 4. 1. Environmentalistické pojetí R. H. Moose

Profesor R. H. Moos⁹⁸ ze Stanfordské univerzity stanovuje tři základní domény, které spoluutvářejí klima: 1. doména vzájemných vztahů mezi aktéry, 2. doména osobního růstu a hodnotového zaměření, 3. doména údržby a změny systému.

V oblasti vzájemných vztahů si Moos všímá množství a intenzitu vztahů mezi lidmi v konkrétním prostředí, navíc zkoumá i schopnosti aktérů být si na vzájem podporou.

V doméně osobního růstu a hodnotového zaměření vytyká Moos především aspekty, které nějakým způsobem formují výkonové a hodnotové zaměření jedince. Jde především o ty hodnoty, které instituce jedinci vštěpuje jednak záměrně, ale i neuvědomovaně.

Údržbou a změnou systému autor míní především formální charakteristiky organizačního prostředí – strukturovanost, průhlednost, otevřenost změnám atd.

R. H. Moos promítá tyto tři domény do určitých typů prostředí, které ovlivňují psychosociální klima. Z tohoto důvodu je jeho teoretické pojetí zařazováno do environmentalistického přístupu zkoumání klimatu, který chápe určité společenství lidí jako prostředí, ve kterém na sebe aktéři navzájem působí či jako prostředí pro osobnostní rozvoj.

4. 4. 2. Pojetí klimatu z hlediska otevřenosti a zdraví instituce, W. K. Hoy

W. K. Hoy⁹⁹ a spolupracovníci vypracovali dvě obdobná pojetí psychosociálního klimatu zaměřená na otevřenost a zdraví instituce. Psychosociální prostředí organizace popisují jejím klimatem a kulturou. Autoři docházejí k závěru, že psychosociální klima je způsobem percepce, na rozdíl od jiných badatelů, kteří považují klima spíše za výsledek percepce.

Pojetí psychosociálního klimatu jako otevřená/uzavřená osobnost organizace vychází z psychoanalytických teorií, které se po druhé světové válce snažily vyzkoumat, jaké rysy lidské osobnosti umožnily tuto historickou tragédii. Výsledkem jsou pojmy „otevřená“ a „uzavřená“ klima zaměřená především na pracovníky a

⁹⁸ MOOS, R. H. Connection between School, Work, and Family Settings. In FARSER, B. J., WALBERG, H. J.(Eds.) *Educational Enviroments: Evaluation, Antecedents and Consequences*. Oxford: Pergamon Press, 1991.

⁹⁹ HOY, W. K., TARTER, C. J., KOTTKAMP, R. B. *Open Schools / Healthy Schools: Measuring Organisational Climate*. London: Sage, 1991.

vedení instituce, již méně na klienty. Otevřenost / uzavřenost klimatu je v tomto teoretickém pojetí determinována osmi charakteristikami:

Charakteristiky pracovníků organizace:

1. angažovanost – míra emoční angažovanosti nebo emočního odstupu
2. zátěž – míra zatížení pracovníků rutinními úkoly a povinnostmi
3. duch (esprit) – energie vyplývající z dobře odváděné práce a uspokojení sociálních potřeb
4. vřelost – vřelost a intimita vztahů mezi spolupracovníky

Charakteristiky vedoucích pracovníků, ředitele:

1. rezervovanost – formálnost ředitelova chování, odstup
2. důraz na výkon – míra supervize, direktivnost, kontrola podřízených
3. charisma – vlastnosti a schopnosti ředitele, umění jednat s podřízenými
4. vstřícnost – přátelskost, schopnost naslouchání.

Všechny tyto charakteristiky jsou subjektivní a vycházejí z toho, že důležitější je, jak ředitelovo chování subjektivně prožívají jeho podřízení nežli jaké toto chování ve skutečnosti je. Psychosociální klima je nakonec dáno průměrem percepce na jednotlivé charakteristiky všech pracovníků organizace.

Pojetí zdravého psychosociálního klimatu předpokládá, že zdravá organizace se dokáže vyhnout přetrvávající neefektivnosti. Aby byla organizace zdravá, musí podle Hoye prosperovat v osmi podstatných oblastech: morálka, soudržnost, uplatňování vlivu ředitele, vstřícnost ředitele, direktivnost ředitele z hlediska naplňování cílů, materiální podpora, institucionální integrita.

4. 4. 3. Pojetí klimatu z hlediska nároků prostředí na jednotlivce a jeho rozhodovací volnosti

Pojetí psychosociálního klimatu z hlediska nároků prostředí na jednotlivce a jeho rozhodovací volnosti se úzce vztahuje k organizačnímu prostředí a zdraví jedince. Pod pojmem zdraví je zde chápán zdravý tělesný a duševní vývoj. Toto pojetí zvažuje dvě oblasti: 1. nároky a požadavky prostředí, 2. míra kontroly jednatelce v organizaci.¹⁰⁰ Nároky prostředí jsou myšleny všechny více či méně stresující

¹⁰⁰ JEŽEK, S. Možnosti konceptualizace školního klimatu. In JEŽEK, S. (ed.). *Sociální klima školy I*. Brno: MSD s. r. o., 2003, s. 16.

požadavky prostředí. Kontrolou se mírní míra rozhodovací volnosti jedince. Na základě těchto dvou oblastí byly stanoveny čtyři typy prostředí:

1. náročné – vysoké nároky, nízká rozhodovací volnost
2. aktivní – vysoké nároky, vysoká rozhodovací volnost
3. nenáročné – nízké nároky, vysoká rozhodovací volnost
4. pasivní – nízké nároky, nízká rozhodovací volnost.

4. 4. 4. Dynamické pojetí psychosociálního klimatu

Primárním cílem dynamického pojetí psychosociálního klimatu je odhalit síly, motivy, přesvědčení, postoje, problémy, významné události, které ovlivňují chování a prožívání aktérů.¹⁰¹ Dynamické pojetí se neomezuje na předem dané aspekty či dimenze konstituující instituci, ale zachycuje instituci vždy v určitém časovém úseku jejího vývoje. Dynamický přístup si všímá především základních vlivů, které formují psychosociální prostředí instituce. Předpokladem zdravého klimatu je, že se v prostředí a historii instituce vyskytuje velké množství formujících vlivů, z nichž však žádný nemá zásadní převahu. V situaci, kdy některé vlivy výrazně převažují (např. přílišná direktivnost ze strany vedení, nevyjasněnost kompetencí, extrémní uzavřenost instituce apod.), dochází k vytváření specifického psychosociálního klimatu, charakteristického pro danou instituci.¹⁰²

Zkoumání klimatu skrze dynamický přístup je velmi obtížné a vyžaduje metody rozhovorů s lidmi v dané instituci, podrobné zkoumání interakcí mezi členy instituce, vyvinutou schopnost badatele hypotézovat a představit si možnost nepřítomnosti konkrétních výrazně formujících vlivů.

4. 4. 5. Pojetí CaMaPe

Pojetí CaMaPe¹⁰³ se soustřeďuje na organizační aspekt fungování instituce. Zkratka CaMaPe vznikla podle začátečních písmen jmen autorů L. Caluweové, E.

¹⁰¹ JEŽEK, S. Možnosti konceptualizace školního klimatu. In JEŽEK, S. (ed.). *Sociální klima školy I*. Brno: MSD s. r. o., 2003, s. 16.

¹⁰² JEŽEK, S. Možnosti konceptualizace školního klimatu. In JEŽEK, S. (ed.). *Sociální klima školy I*. Brno: MSD s. r. o., 2003, s. 16.

¹⁰³ Zkratka CaMaPe vznikla ze začátečních písmen jmen autorů L. Caluweové, E. Marxe a M. Petriho.

Marxe a M. Petriho. Pojetí CaMaPe¹⁰⁴ zkoumá psychosociální klima ve dvou dimenzích: 1. organizace chodu instituce a 2. způsob řízení instituce.

Organizaci chodu instituce si lze představit na pomyslné ose se dvěma póly. Na jednom pólu je jednoduchost struktury, na opačném pólu integrovanost struktury a kdesi uprostřed diferencovanost struktury. V instituci s jednoduchou strukturou si každý pracovník všechno zajišťuje sám – plánuje činnosti samostatně, samostatně řeší výchovné problémy svěřenců. Se složitostí struktury dochází k diferenciaci činností: může být rozdělena práce mezi pracovníky (např. rozdělení práce mezi vychovatele, výchovného poradce, sociálním pracovníkem a psychologem), mohou být rozděleny volnočasové činnosti dětí (např. některé jdou na vycházku, zatímco jiné se věnují ručním pracem), či může být rozdělena samotná práce vychovatelů. Nárůst diferenciacie má mnohem náročnější koordinaci a má také své meze, po jejichž překročení se stává chod instituce nezvladatelným.

Způsob řízení je druhou dimenzí, která podstatně ovlivňuje kvalitu psychosociálního klimatu. Na jednom pólu stojí mechanický typ instituce s byrokraticky hierarchizovaným řízením, zatímco na druhém pólu je organický typ instituce založený na důvěře v lidi. Byrokratické řízení dbá na přesné vymezení úkolů a postupů a jejich plnění se kontroluje ze shora. Funkčnost systému bývá ohrožena při chybách v komunikaci nebo při doslovném plnění příkazů, dochází k odmítání osobní odpovědnosti a lhostejnosti při zlepšování kvality práce. Organický typ řízení klade důraz na osobní odpovědnost pracovníků a vzájemnou komunikaci, otevírá prostor pro iniciativu a nebyrokratický způsob kontroly.¹⁰⁵

4. 4. 6. Eklektické pojetí psychosociálního klimatu

Představitelem eklektického pojetí psychosociálního klimatu je Paul Jorde – Bloom, který se zabývá organizačním klimatem v institucích pečujících o děti.¹⁰⁶ Psychosociálním klimatem Bloom rozumí různé aspekty prostředí organizace, včetně fyzických, které ovlivňují jednak plnění úkolů a jednak spokojenost zaměstnanců. Bloom se pokusil vytvořit integrované strukturální pojetí klimatu vycházející z deseti

¹⁰⁴ MAREŠ, J. Přístup zaměřený na vedení a organizaci školy. In ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001, s. 585

¹⁰⁵ MAREŠ, J. Přístup zaměřený na vedení a organizaci školy. In ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001, s. 585.

¹⁰⁶ JEŽEK, S. Možnosti konceptualizace školního klimatu. In JEŽEK, S. (ed.). *Sociální klima školy I*. Brno: MSD s. r. o., 2003, s. 19.

aspektů pracovního prostředí: 1. kolegialita, 2. profesionální růst, 3. podpora nadřízených, 4. jasnost pravidel, 5. systém odměňování, 6. rozhodování, 7. shoda v cílech, 8. plnění úkolů, 9. fyzické prostředí, 10. inovace.¹⁰⁷

4. 4. 7. Percepční pojetí psychosociálního klimatu

Výchozím předpokladem percepčního pojetí psychosociálního klimatu je, že objektivní aspekty psychosociálního prostředí instituce jsou jeho aktéry nějakým způsobem vnímány. S procesem a výsledkem percepce souvisí různá hodnocení, interpretace, emoce i pozorované chování.

V pojetí samotné percepce však mezi autory panují velké rozdíly. Zatímco někteří autoři kladou důraz na průběh percepce, jiní považují za rozhodující výsledek percepce.

Autoři L. R. James, L. A. James a D. K. Ashe¹⁰⁸ konceptualizovali psychosociální klima jako schéma, skrze něž jedinec vnímá a interpretuje všechny podněty, které souvisejí s institucí. Obdobně chápe klima i E. Brunswick, autor „čočkového“ modelu percepce. Podle E. Brunswika jsou rozdíly v percepcích u lidí vysvětlovány tím, že si každý jedinec vybírá z elementárních vnímatelných aspektů jen některé, kterým přikládá odlišnou důležitost. Rozdíly v percepcích tkví podle E. Brunswicka v samotných aktérech vnímání. Autor B. J. Fraser vycházející z konstruktivismu zobecňuje tytéž principy percepce, jakožto procesu, při kterém jedinec konstruuje z toho, co vnímá své vlastní subjektivní názory a interpretace. Druhé pojetí percepce zkoumá pouze její výsledek. W. K. Hoy¹⁰⁹ dokonce zaměňuje termíny percepce a hodnocení. Takové pojetí však lze považovat za příliš zjednodušující.

4. 5. Typy psychosociálního klimatu

Každé ústavní zařízení pro výkon ústavní či ochranné výchovy má své specifické klima. V určitých rysech si ovšem mohou být jednotlivá zařízení z hlediska psychosociálního klimatu podobná. Podle některých aspektů klimatu jej lze zařadit do

¹⁰⁷ JEŽEK, S. Možnosti konceptualizace školního klimatu. In JEŽEK, S. (ed.). *Sociální klima školy I*. Brno: MSD s. r. o., 2003, s. 19.

¹⁰⁸ JAMES, L. R., JAMES L. A., ASHE, D. K. The Meaning of Organizations: The Role of Cognition and Values. In B. Schneider (Ed.). *Organizational Climate and Culture*. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.

¹⁰⁹ HOY, W. K., FELDMAN, J. A. Organizational Health Profiles for High Schools. In FREIBERG, H. J. (Ed.) *School Climate*. Philadelphia: Falmer Press, 1999.

určité typologie. V následujících kapitolách vycházím z typologií autorů J. Kašpárkové¹¹⁰ a F. Oswalda¹¹¹.

4. 5. 1. Typologie podle způsobu řízení a otevřenosti / uzavřenosti vůči vnějšímu světu

Typologie podle způsobu řízení a otevřenosti / uzavřenosti vůči vnějšímu světu rozlišuje čtyři typy psychosociálního klimatu v závislosti na uvedených dvou proměnných. Způsobem řízení je míněna míra autokratičnosti či demokratičnosti v organizaci a otevřeností/uzavřeností vůči vnějšímu světu je vyjadřována míra a četnost kontaktů s okolním světem. J. Kašpárková uvádí čtyři následující typy psychosociálního klimatu:

1. Psychosociální klima určené autokratickým řízením izolovaným vůči světu se vytváří v zařízeních, kde ředitel a někteří vychovatelé plně určují způsob života, zatímco slovo klientů a lidí z vnějšku nemá téměř žádnou váhu. Vůči klientům jsou uplatňovány vesměs direktivní postupy a kontrola. Vnější kontakty jsou zásadně považované za zbytečné.
2. Psychosociální klima určené autokratickým vedením otevřeným k vnějšímu světu pozorujeme v zařízeních, kde ředitel s vychovateli řídí veškeré aktivity. V zařízení panuje aktivita (činnost, pohyb) – slaví se svátky, zvou se zajímavé osobnosti, organizují se kulturní akce apod. Ostatní zúčastnění si mohou jen ztěžít uvědomit, že sami v tomto ruchu zůstávají pasivní a bez iniciativy.
3. Psychosociální klima určené demokratickým řízením izolovaným vůči světu se projevuje v institucích, kde jsou mezilidské vztahy založené na partnerství a porozumění, je uznáváno individuální právo. Vše se však odehrává uvnitř zařízení nezávazně na tom, co se děje venku. Pozitivně lze vnímat vůli k vytvoření lepšího světa, avšak nechť střetnout se s vnějším světem může být spíše na škodu.
4. Psychosociální klima určené demokratickým řízením otevřeným vůči vnějšímu světu se vytváří v zařízeních, kde jsou respektovány individuální potřeby jednotlivců. Panují zde principy osobní svobody i odpovědnosti, partnerství a

¹¹⁰ KAŠPÁRKOVÁ, J. Některé typy školního klimatu a jejich vliv. In *Klima současné české školy. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj, 2003, s. 211-217.

¹¹¹ OSWALD, F. *Schulklima*. Wien: Universitätsverlag, 1989.

porozumění. Vedení se nebrání změnám a novým postupům. Zařízení je vůči vnějšímu světu otevřené, přijímá vlivy z vnějšku.¹¹²

4. 5. 2. Typologie psychosociálního klimatu podle F. Oswalda

Německý autor F. Oswald rozlišuje tři typy psychosociálního klimatu z hlediska nastavení mezilidských vztahů v zařízení. Oswald rozlišuje funkčně orientovaný, distanční a osobnostně orientovaný typ psychosociálního klimatu.¹¹³

1. Funkčně orientovaný typ psychosociálního klimatu je charakterizován špatnými vztahy mezi vychovateli a klienty. Převládá zde malá osobní blízkost, nízká tolerance, nízká sociální angažovanost a nedůvěra klientů k vychovatelům. Klienti zařízení mají nepatrnou možnost diskutovat s vychovateli, musí se podřídit přísné disciplíně. To se odráží rovněž na vztazích mezi samotnými svěřenci, mezi nimiž převládají konkurenční třenice, nízká tolerance a skupinová koheze. Vztahy mezi vychovateli bývají dobré, avšak ti se málo angažují a prožívají více stresu. Všeobecné posouzení klimatu klienty je negativní.
2. Distanční typ psychosociálního klimatu se projevuje negativními vztahy mezi vychovateli a klienty, malou možností klientů podílet se na spoluurčování aktivit, extrémně nízkým disciplinárním tlakem či nepatrnou podporou klientů vychovateli. Samotné vztahy mezi klienty jsou však na dobré úrovni. Pro vztah mezi vychovatelem a klientem je charakteristická osobní distance při vysoké kohezi mezi klienty. Vztahy mezi pracovníky zařízení jsou hodnoceny negativně. Vychovatelé se málo sociálně angažují a trpí stresovými situacemi.
3. Osobnostně orientovaný typ psychosociálního klimatu je všeobecně velmi příznivý. V zařízení se projevuje tolerance, podpora a porozumění, ohleduplnost k individuálním potřebám, vysoká sociální angažovanost. Vztahy mezi klienty i mezi vychovateli navzájem jsou pozitivně hodnoceny. Míra stresu je nízká.¹¹⁴

¹¹² KAŠPÁRKOVÁ, J. Některé typy školního klimatu a jejich vliv. In *Klima současné české školy. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj, 2003, s. 211-217.

¹¹³ OSWALD, F. *Schulklima*. Wien: Universitätsverlag, 1989.

¹¹⁴ GRECMENOVÁ, H. Vliv prostředí školy na její klima. www.rvp.cz/clanek/68/124.

4. 6. Psychosociální klima uspokojující vývojové potřeby

Zdravé psychosociální klima v zařízení pro výkon ústavní či ochranné výchovy je nezbytnou podmínkou pro zdravý vývoj osobnosti klienta. Kvalita psychosociálního klimatu zařízení má zásadní význam zvláště pro klienty, pro které představuje ústavní zařízení jediné prostředí, ve kterém mohou vyrůstat a utvářet si osobní identitu. Identita jedince a jeho vnímání reality jsou silně vázány na členství v primární sociální skupině jako je rodina. Ústavní zařízení tak stojí před nelehkým úkolem plnohodnotně nahradit dětem chybějící rodinné prostředí. Podle mého názoru nemůže vychovatel plně zastoupit úlohu rodiče jako zdroje uspokojování emočních potřeb dítěte mimo jiné proto, že čas strávený s dětmi je u vychovatele limitován jeho pracovní dobou a počet dětí připadající na jednoho vychovatele v ústavním zařízení je ve srovnání s počtem dětí v průměrné rodině velký. Přesto lze teoreticky vymezit některé aspekty zdravého psychosociálního klimatu, které by mělo ústavní zařízení pečující o děti splňovat.

Zdravé psychosociální klima definované jako klima umožňující zdravý rozvoj osobnosti je takové, které uspokojuje základní vývojové potřeby jedince. Prof. Z. Matějček a J. Langmeier došli při sledování vývoje ústavních dětí již v padesátých letech minulého století k závěru, že jejich narušený vývoj je podmíněn jejich dispozičně danými potřebami, tak i možnostmi jejich uspokojování ze strany prostředí. „Přitom jsme mohli poukázat na tyto základní psychické potřeby: potřebu závislosti (lásky) a polární (nikoliv však neslučitelnou) potřebu nezávislosti (potřebu autonomie); potřebu podnětové změny (bohatství a proměnlivost podnětů) a kognitivního řadu (stálosti určitých pravidel v proměně podnětů). Uspokojování potřeb je zřejmě možné jen tam, kde rodinné či jiné výchovné prostředí jim vychází vstříc, tj. kde pravidla soužití (ať jsou výchovně proklamována, nebo jen implicitně obsažena v jednání) takové uspokojení umožňují v míře dané věkem a individualitou dítěte. Tedy tam, kde je umožněno navázání úzkého emočního vztahu při ponechání nezbytné samostatnosti a při respektování pokračující emancipace v rozšiřujícím se sociálním okruhu.“¹¹⁵

Zdravým vývojem osobnosti z hlediska naplňování vývojových potřeb se zabýval známý psychoanalytik E. H. Erikson. Erikson vychází z předpokladu, že jedinec musí

¹¹⁵ LANGMEIER, J. Teorie duševního vývoje člověka. In LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998, s. 221.

na každém vývojovém stupni vyřešit určitý psychosociální konflikt. Teprve vyřešením jednoho konfliktu může jedinec zdárně postoupit dále. Proto je nutné, aby sociální prostředí vyhovovalo vývojovým požadavkům jedince.

V Eriksonově struktuře vývoje jedince je prvním úkolem kojence získat základní pocit důvěry v život a ubránit se ohrožujícím pocitům nejistoty. Přitom vytvoření pocitu důvěry nezávisí ani tak na nezbytném dodávání potravy, jako na kvalitě vztahu mezi kojencem a osobou, která o něj pečuje. Taková osoba vytváří v dítěti pocit důvěry „...takovým způsobem opatrování, jenž ve své kvalitě spojuje citlivou péči o individuální potřeby dítěte s pevným pocitem osobní důvěryhodnosti uvnitř spolehlivého rámce životního stylu jejich kultury.“¹¹⁶

Druhé vývojové období je etapou, kdy dítě musí zvládnout konflikt mezi potřebou autonomie a pocitu studu, které vyplývají ze závislosti na dospělých osobách a jejich požadavků. Pro toto stádium je důležité pevné vedení a kontrola dítěte při formování dvou sociálních modalit: držení a pouštění, souvisejících s vyměšováním. Okolí vede dítě, aby stálo na vlastních nohou a zároveň jej pevná kontrola má ubránit před zbytečnými pocitu studu a ranými pochybnostmi. Dítě si musí pro budoucí zdravý vývoj vytvořit vlastní autonomii a zažít zkušenost svobodné volby.

V předškolním období musí dítě vyřešit konflikt mezi potřebou iniciativy a pocitu viny. „Iniciativa dodává samostatnosti kvalitu podnikání, plánování a „útočení“ na určitý úkol jen proto, že dítě chce být aktivní a v pohybu tam, kde dříve umíněnost, spíše častěji než zřídka, vyvolávala projevy vzdoru či alespoň proklamovala nezávislost.“¹¹⁷ Nebezpečí tohoto stádia spočívá v pocitu viny nad zamýšlenými i skutečnými cíli, a to bez ohledu na to, zda jej druzí vidí či ne. V tomto období se u člověka vyvíjí svědomí.

Další etapa spadá do mladšího školního období dítěte, které je v psychoanalýze označované jako latentní. V tomto období dítě rozvíjí svou potřebu přičinlivosti a musí se vyrovnat s pocitu méněcennosti. Dítě přechází od hry k produktivním činnostem, které vyžadují dovednosti a užívání nástrojů. Dítě se učí technologickému étosu své kultury ať už zařazením se do pracovních aktivit dospělých či v našich společenských podmínkách vstupem do školy. Úspěch vyvolává v dítěti radost, zatímco neúspěch pocit méněcennosti, jestliže na úkol nestačí. Toto stádium má vytvořit v jedinci pocit kompetence a připravit jej ve směru zdravého úkolového zaměření.

¹¹⁶ ERIKSON, E. H. *Dětství a společnost*. Praha: Argo, 2002, s. 227.

¹¹⁷ ERIKSON, E. H. *Dětství a společnost*. Praha: Argo, 2002, s. 232.

Období dospívání je charakterizováno hledáním vlastní identity v boji s ohrožujícími pocity nejistoty o své vlastní roli mezi lidmi. Dospívající řeší otázky spojené s tím, kdo je a jaký je smysl života. Neméně důležité je pro jedince v této etapě, jak ho hodnotí okolí. Dochází k integraci ego identity, která představuje víc než pouhý součet předchozích identifikací. Mladiství v tomto období někdy tlumí nejistotu a neklid vytvářením part a zastáváním skupinové identity. Jejich mysl je v podstatě ve stavu moratoria, psychosociálního stádia mezi dětstvím a dospělostí. V pátrání po hodnotách lidské společnosti u dospívajícího panuje ideologické myšlení.

Vývojovou potřebou mladé dospělosti je potřeba intimity. Podle Eriksona je intimita zdravým spojením vlastní identity s identitou druhého člověka beze strachu, že člověk ztratí sám sebe. V intimitě si člověk může vyjasnit svou vlastní identitu prostřednictvím identifikace s druhým člověkem. Protikladem intimity je izolace, tj. sklon vyhýbat se kontaktům vedoucím k intimitě.

Eriksonova teorie¹¹⁸ ve své periodizaci vývojových konfliktů pokračuje až k završení vývojového cyklu jedince. Pro účely této kapitoly o psychosociálním klimatu uspokojujícím vývojové potřeby klienta školského zařízení pro ústavní či ochrannou výchovu jsou podstatné ty vývojové etapy, které odpovídají jeho věku v době jeho života v zařízení, tzn. od 3 do 18 let, popřípadě i déle. O děti mladší 3 let pečují zdravotnická zařízení jako kojenecký ústav či dětský domov pro děti od 1 do 3 let. Na těchto zařízeních leží odpovědnost za uspokojování vývojových potřeb klientů v závislosti na jejich věku a individualitě.

4. 7. Shrnutí k psychosociálnímu klimatu

V předchozích kapitolách jsem popsala základní determinanty psychosociálního klimatu a uvedla několik teoretických přístupů a typologií různých autorů zabývajících se touto problematikou. Jednotlivé přístupy se u různých autorů liší z hlediska aspektů, které u psychosociálního klimatu akcentují. Všechna pojetí však shodně kladou největší důraz na sociální dimenzi psychosociálního klimatu.

¹¹⁸ ERIKSON, E. H. Osm věků člověka. In ERIKSON, E. H. *Dětství a společnost*. Praha: Argo, 2002, s. 225-250.

Psychosociální klima je v prvé řadě jev sociální, skupinový, recipročně vázán na své tvůrce – aktéry. Aktéři psychosociálního klima vytvářejí a klima na ně zároveň působí. Proto je také ve výzkumu psychosociálního klimatu kladen zásadní důraz na vzájemné působení aktérů, neboli na sociální interakci. Vztahová dimenze psychosociálního klimatu vyjadřuje intenzitu interpersonálních vztahů a kvalitu vzájemných vazeb. Lze ji charakterizovat mírou kooperace, přitažlivostí skupiny pro její členy, poskytováním vzájemné opory a možností projevů pocitů a názorů.

Psychosociální klima bývá často definováno jako trvalejší sociální a emocionální naladění všech aktérů. Jednotlivec, který klima tvoří a prožívá vyjadřuje vlastní generalizované postoje a afektivní výpovědi, popisuje svá subjektivní vnímání. Každý aktér nějak psychosociální klima vnímá, ale nikdo jej nedovede popsat stejným způsobem. V tomto smyslu hovoří autorka H. Grecmanová o klimatu jako o odrazu objektivní reality v subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení aktérů.¹¹⁹ Kromě sociální dimenze se v psychosociálním klimatu tedy projevuje i dimenze emoční a kognitivní. Klima působí na jednotlivce i ve smyslu osobním, jednotlivec přináší vlastní emoční a kognitivní vklad.

Další podstatnou dimenzí, kterou bych u psychosociálního klimatu vytkla je dimenze osobního růstu. Týká se podmínek, které instituce vytváří pro výkonový a hodnotový rozvoj jedince. Dimenze osobního růstu se odvíjí od míry autonomie člena ve skupině, možnosti samostatně rozhodovat a konat, orientace na úkoly, možnosti diskuse a přenosu informací, toleranci k negativním projevům členů atd.

Psychosociální klima není omezeno pouze na předem dané aspekty a dimenze konstituující instituci, ale je značně ovlivňováno mechanismy organizace a řízením skupin. V tomto smyslu se zde objevuje další významná dimenze udržování a změny systému. Tato dimenze se vztahuje k realizovanému systému a způsobům kontroly a ke schopnosti členů vykonávat nové úkoly a přijímat nové role, schopnosti a ochotě ke změně.

¹¹⁹ GRECMANOVÁ, H. Klima školy v německé pedagogické literatuře. In JEŽEK, S. (ed.). *Sociální klima školy I*. Brno: MSD s. r. o., 2003, s. 75.

4. 8. Vliv řízení a interpersonálních vztahů zaměstnanců v zařízeních pro ústavní a ochrannou výchovu na celkové psychosociální klima instituce

Na celkovém psychosociálním klimatu instituce se nesporně odrážejí způsob řízení výchovné instituce a kvalita mezilidských vztahů personálu daného zařízení. Touto problematikou se v České republice podrobně zabývá autor Julius Sekera, který již zpracoval několik výzkumů v několika výchovných ústavech.¹²⁰ J. Sekera mimo jiné zkoumá souvislost mezi stylem řízení pedagogického týmu výchovného ústavu a kvalitou mezilidských vztahů tohoto týmu pedagogických pracovníků vyjádřenou klimatem zařízení.

4. 8. 1. Modely řízení školských institucí pro ústavní a ochrannou výchovu

Celkové psychosociální klima školského zařízení pro ústavní nebo ochrannou výchovu je nezanedbatelně ovlivňováno ředitelem a jeho způsobem řízení. Ředitel by měl cíleně usilovat o pozitivní klima, vytvářet předpoklady pro spokojenost zaměstnanců a tím ovlivňovat i spokojenost svěřenců. Základem této snahy je vhodný způsob vedení zaměstnanců. Z hlediska interakcí může být ředitelovo vedení lidí povzbuzující nebo ohrožující.¹²¹ Při povzbuzujícím vedení převažuje v zaměstnancích naděje a šance na úspěch, při ohrožujícím pocit ohrožení, nezdaru, neúspěchu. Na klimatu se odráží také kvalita komunikace mezi vedením a zaměstnanci, její jasnost a srozumitelnost.

J. Sekera uvádí ve své publikaci *Mikrořízení a interpersonální vztahy v organizacích ústavní výchovy* šest základních modelů řízení školských institucí. Vychází přitom z přístupu T. Bushe.¹²² Podle Bushe mají školské instituce sedm společných rysů:

1. Tyto instituce mají tendenci chápat organizace jako systémy, v nichž jednotlivé části fungují ve vzájemné provázanosti.

¹²⁰ SEKERA, J. *Mikrořízení a interpersonální vztahy v organizacích ústavní výchovy*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2001.

¹²¹ LANGR, L. Osobnost ředitele školy. In MRHAČ, J. a kol. *Pedagogika V. Řízení výchovy a vzdělávání*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 1997, s. 89-102.

¹²² SEKERA, J. *Mikrořízení a interpersonální vztahy v organizacích ústavní výchovy*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2001, s. 50-86.

2. V organizační struktuře jsou vyzvedávány mapy organizace, které jsou autoritativními vzory vztahů mezi členy instituce.
3. Struktura organizace je pevně hierarchizována vertikálním směrem. V popředí vystupuje hledisko kontroly.
4. Automaticky se předpokládá, že členové organizace přijmou její cíle. Hlavní roli při stanovování cílů má ředitel.
5. Předpokládá se, že ředitel rozhoduje na racionálním podkladě.
6. Autorita ředitele vychází především z jeho formální pozice.
7. Je zdůrazňována také odpovědnost sponzorovi, např. příslušnému úřadu.

Tyto společné rysy školských institucí se promítají do následných modelů řízení:

1. Byrokratický model:

Byrokratický model zakládá svou efektivitu fungování organizace na přeměně lidského faktoru v zautomatizovaný nástroj plnící příkazy řídicího centra. Lidé jsou v tomto modelu pojmáni sekundárně, primární je jejich řízení shora. Zaměstnanci nepřijímají odpovědnost za sebe, ale přikládají ji vedení. Řízení je zaměřeno na plnění úkolů, nikoliv na lidi a jejich spokojenost. J. Keller hovoří v této souvislosti o „vědeckém řízení“, kdy se jediný zdroj autority nachází na vrcholu organizační struktury.¹²³ Zaměstnanci jsou stále kontrolováni, předpokládá se, že pracují neradi. Dělna práce je značně specializována na jednoduché úkoly. Průběh všech aktivit v rámci organizace je možné zjistit s časovým předstihem.

Byrokratické organizace fungují v pravidelném rytmu. Změny jsou v byrokratickém systému nežádoucí a dochází k nim až tehdy, když už jsou rozpory mezi fungováním instituce a vnější realitou neúnosné. Teprve v tomto okamžiku je jasně patrná zpočátku nenápadně se vyvíjející krize. Byrokratický model se od začátku vyznačuje pevnou centralizací a značným odcizením pracovníků. Psychosociální klima je v takových organizacích jednoznačně nepříznivé. Proto se domnívám, že byrokratický model je naprosto nevhodný pro řízení školských institucí pro ústavní a ochrannou výchovu, ve kterých je lidský vztah nejpodstatnějším činitelem pro výchovné působení na svěřence a jejich pozitivní ovlivňování.

2. Politický model:

Politický, neboli mocenský model vychází v podstatě z teorií konfliktů. Předpokládá, že kvůli různým zájmovým a nátlakovým skupinám uvnitř organizace

¹²³ KELLER, J. *Sociologie byrokracie a organizace*. Praha: SLON, 1996, s. 32-33.

v ní nemůže panovat přílišná jednota. Koordinace činnosti v instituci je ze strany vedení vesměs zajišťována na základě donucování, materiálních odměn či ztotožněním se s cíli organizace. Důraz není kladen na aktivitu instituce jako celku, ale na aktivity jednotlivých skupin či jednotlivců. Politický model napomáhá převaze konfliktů v organizaci a soutěži mezi skupinami. Podle T. Bushe jsou hlavními omezeními politického modelu zaměření na moc, nedostatečná pozornost věnovaná instituci jako celku, zanedbávání profesionální spolupráce, nezáměr o to, zda jsou skupinové zájmy správné či nikoliv a obtížná rozpoznatelnost mocensky motivovaného jednání skupin a jednotlivců.¹²⁴

3. Model rozporupnosti:

Model rozporupnosti staví na předpokladu nejistoty a nepředvídatelnosti, nestabilitě a složitosti života v instituci. Vychází ze závislosti výchovného zařízení na vnějším prostředí. Organizace vycházejí vstříc požadavkům okolního prostředí, samotným klientům, ale i jiným institucím ovlivňujícím jejich chod. Cíle organizace bývají vágní a mohou zdůvodnit téměř každé jednání. Organizace mají problematické postupy, není příliš zřejmé, jak klienti dosahují svých výsledků. Jednotlivé části organizace se vyznačují fragmentovaností bez kloudného propojení. Celková struktura se vyznačuje nejistým vztahem mezi mocí a jednotlivými subsystemy. Moc není jednoznačně rozdělena, ale formální části mají svá práva a odpovědnosti, které se navzájem překrývají a někdy dokonce shodují s autoritou přidělenou vedoucím pracovníkům. Tento model je postaven na decentralizaci a neplánovaných rozhodnutích v instituci.

Model rozporupnosti není příliš vhodný pro fungování školských institucí pro ústavní a ochrannou výchovu, ve kterých musí fungovat předem daná pravidla. V těchto institucích je nezbytný určitý pracovní a provozní řád. Socializace klientů se zakládá na snižování nejistoty, což neodpovídá principům modelu rozporupnosti.

4. Subjektivní model:

Subjektivní model řízení výchovných institucí vychází z předpokladu, že v praxi lidé nehledají optimální řešení problému, ale spokojí se s prvním řešením, které se jeví jako uspokojivé. Model popírá axiom, že organizace jsou založeny na racionalitě. T. Bush popisuje subjektivní model řízení jako model, který upřednostňuje

¹²⁴ SEKERA, J. *Mikrořízení a interpersonální vztahy v organizacích ústavní výchovy*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2001, s. 50-86.

jednotlivce jako naprosto svébytnou bytost i tam, kde jiné přístupy vidí jedince maximálně jako člena skupiny.¹²⁵ V praxi zařízení pro ústavní a ochrannou výchovu to znamená, že vychovatelé i ostatní pracovníci jsou vnímány především jako nositelé rozdílných hodnot a aspirací. Struktura organizace je považována za produkt interakcí mezi lidmi. Ředitel a vedoucí pracovníci věnují maximální pozornost mezilidským vztahům v organizaci a již malý důraz je kladen na vztahy organizace s vnějším prostředím. Individuálním cílům je dáována přednost před cíli organizace jako celku. Každý pracovník je nositelem vlastních hodnot a přesvědčení. Ředitel má oproti ostatním tu výhodu, že může prosadit své osobní cíle jako cíle organizace.

K nevýhodám subjektivního modelu patří její ideologický charakter, nekritický k realitě. Kvůli velké váze individuálních cílů se vytrácí povaha dané organizace. Variabilita individuálních významů, interpretací a hodnot jednotlivých členů organizace znesnadňuje rozvoj řídicí strategie.

Kladnou stránkou subjektivního modelu je zaměření na lidi a snaha poznávat rozdílné hodnoty a motivace. Velký význam modelu spočívá ve zkoumání individuálního chování a vztahů mezi jednotlivci.¹²⁶

5. Model kolegiality:

Model kolegiality, neboli „Human relations“¹²⁷ se jeví pro školská zařízení pro ústavní a ochrannou výchovu jako obzvláště vhodný. Těžiště modelu kolegiality leží v motivaci zaměstnanců od finanční k sociální odměně ve smyslu uznání ze strany druhých lidí za odvedenou práci. Význam tohoto modelu spočívá v antiautoritativním postupu při řízení a v neformálnosti mezilidských vztahů. T. Bush označuje za hlavní rysy modelu kolegiality způsob řízení založený na demokratických principech, profesionalitu pracovníků, sdílení společných hodnot a rozhodování založené na konsenzu. Ředitel odpovídá za potřeby a přání svých profesních kolegů. Uznává jejich kvality a dovednosti a snaží se jich patřičně využít pro výchovnou práci. Úkolem ředitele je také podněcovat kolegy k tvořivé práci a nebrání se přitom ani inovačním cestám. Ve vychovatelském sboru se často diskutuje a rozhodnutí jsou přijímána jako výsledek kolektivní aktivity.

¹²⁵ SEKERA, J. *Mikrořízení a interpersonální vztahy v organizacích ústavní výchovy*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2001, s. 50-86.

¹²⁶ SEKERA, J. *Mikrořízení a interpersonální vztahy v organizacích ústavní výchovy*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2001, s. 65-68.

¹²⁷ SEKERA, J. *Mikrořízení a interpersonální vztahy v organizacích ústavní výchovy*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2001, s. 50-86.

Komunitní systém:

O komunitním systému se T. Bush nezmiňuje, ale J. Sekera ho považuje za vyvrcholením modelu kolegiality.¹²⁸ S. Kratochvíl nahlíží na komunitu jako na formu řízení instituce, která spočívá v přechodu od tradiční autoritativní hierarchické organizace k organizaci, kde je kladen důraz na všestrannou a otevřenou komunikaci a na spoluúčasť všech nižších složek včetně klientů na spolurozhodování organizace.¹²⁹ P. Hartl považuje komunitu mimo jiné za „...místo, kde člověk může získávat emocionální podporu, ocenění a praktickou pomoc v každodenním životě.“¹³⁰ Podstatným znakem komunity je odstranění vztahů nadřízenosti a podřízenosti, čímž se zlepšuje komunikace a potažmo i spolupráce. Svěřenec výchovného zařízení se může aktivně podílet na rozhodování a přestává být pouze pasivním konzumentem působení ze strany vychovatelů.

S. Kratochvíl hodnotí psychosociální klima komunity na základě tří dimenzí: 1. uvolněnost – napětí, 2. rozum – emoce, 3. kázeň.¹³¹ Tyto dimenze jsou ovlivňovány teoretickou koncepcí, osobností členů pracovního týmu a složením klientů.

V případě panující uvolněnosti v komunitě Kratochvíl pojednává o atmosféře vysoké soudržnosti, charakterizované vysokým porozuměním, emoční podporou, optimismem, pohodou, kladným postojem k životu i k sobě samému. V případě panujícího napětí v mezilidských vztazích převládají v komunitě pochybnosti a rozkolísané myšlení, postoje a chování. Atmosféra se vyznačuje bojem, konfrontací, ostrými útoky a projevy agrese a moci.

V dimenzi rozumu se vyžaduje přemýšlení a analyzování ze všech stran, emoce jsou nežádoucí. V opačné dimenzi emocí jsou city naopak přijímány kladně, jejich vyvolávání a projevování jsou žádoucí.

Z hlediska kázně je položen důraz na tvrdou disciplínu a požadavek „tvrdých mužů a žen“. Svěřenci musí dodržovat přísný pořádek a předepsaný program a jsou vedeni k snášení nepohodlí a frustrace. V opačném pólu stojí permissivnost a respekt k individualitě. Chování není usměrňováno kontrolou, ale zpětnou vazbou. Členové komunity často diskutují o tom, co považují za správné.

¹²⁸ SEKERA, J. *Mikrořízení a interpersonální vztahy v organizacích ústavní výchovy*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2001, s. 77-81.

¹²⁹ KRATOCHVÍL, S. *Terapeutická komunita*. Praha: Academia, 1979, s. 12-13.

¹³⁰ HARTL, P. *Komunita občanská a komunita terapeutická*. Praha: SLON, 1997, s.35.

¹³¹ KRATOCHVÍL, S. *Terapeutická komunita*. Praha: Academia, 1979, s. 70-74.

Z hlediska optimálního fungování školských zařízení pro ústavní a ochrannou výchovu spatřuji komunitní systém jako velmi příznivý. Komunitní koncept léčby prostředím považuji za zvláště vhodný v případě zařízení zaměřených na resocializaci a reedukaci mravně ohrožené mládeže. Je otázkou, zda mohou komunitní principy soužití obstát u výchovných pracovníků a ředitelů ústavů, kteří jsou osobnostně disponováni spíše k autokratickému způsobu zacházení se svěřenci a implicitně při své práci naplňují své mocenské ambice.

6. Kulturní model:

Kulturní model řízení výchovných institucí vyzvedává svět hodnot a postojů a představuje určitou protiváhu byrokratického modelu. T. Bush identifikuje jako jádro kulturního modelu hodnoty a přesvědčení členů instituce jako celku.¹³² Instituce zdůrazňuje také pěstování společně sdílených norem a hodnot. Kultura organizace je vyjadřována prostřednictvím rituálů a ceremoniálů. Kulturní model vyžaduje existenci hrdinů, ale také antihrdinů, které ztělesňují hodnoty a přesvědčení organizace.

Při kulturním modelu vyvstává etické dilema, zda je správné vnucení kultury vyznávané ředitelem ostatním členům organizace. Důraz na symboly, rituály a ceremoniály může způsobit podceňování ostatních prvků organizace. Také je otázkou, zda lze kulturní model řízení považovat za samostatný způsob řízení vzhledem k tomu, že každý způsob řízení je v podstatě specifickou kulturou řízení a každý model se v zásadě opírá o určitý systém hodnot a systém vnějších znaků.

4. 8. 2. Vliv způsobu řízení školské instituce pro ústavní a ochrannou výchovu na psychosociální klima v zařízení

Mezi dimenzemi stupně manipulace při řízení výchovné instituce a stupně angažovanosti výchovných pracovníků stanovuje J. Sekera čtyři kvadranty popisující instituce podle konkrétního modelu vedení. Typ kvadrantu, do kterého se dá instituce zařadit se charakteristicky odrážejí v podobě psychosociálního klimatu organizace.¹³³

Do kvadrantu autokratického pojetí vyznačujícím se vysokým stupněm manipulace a vysokým stupněm angažovanosti patří byrokratický model řízení. Pracovník takové instituce podléhá vysoké vnější i vnitřní kontrole. Značná

¹³² SEKERA, J. *Mikrořízení a interpersonální vztahy v organizacích ústavní výchovy*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2001, s. 77-81.

¹³³ SEKERA, J. *Mikrořízení a interpersonální vztahy v organizacích ústavní výchovy*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2001, s. 94-100.

manipulace ze strany vedení se odráží v rigiditě a uzavřenosti chodu organizace. Řízení je průměrně zaměřené na lidi i na úkoly. Psychosociální klima v organizaci se vyznačuje značnou angažovaností, mezilidské vztahy podléhají vertikální hierarchizaci. Do autokratického pojetí spadá i kulturní model řízení, který může být stejně tak řazen i do kvadrantu demokratického pojetí a to podle toho, jak je kulturní model v praxi realizován.

Další kvadrant charakterizovaný vysokou měrou manipulace, ale nízkou angažovaností pracovníků představuje totální pojetí. Totální řízení se vyznačuje silnou vnější kontrolou až psychickým terorem vůči podřízeným, avšak vnitřní kontrola samotného výchovného pracovníka je nízká. Pracovník se zaměřuje především na obranu jáství a na výsledcích samotné výchovné práce mu příliš nezáleží. Do totálního modelu spadá politický, neboli mocenský model řízení. Vedení se zaměřuje především na výsledky a o to méně na lidi. Psychosociální klima takové organizace je charakterizováno jako uzavřené, v mezilidských vztazích vládne napětí a frustrace.

Třetí kvadrant liberálního pojetí zahrnuje model rozporuplnosti a subjektivní model řízení. Liberální pojetí se vyznačuje nízkou měrou manipulace ze strany ředitele a také nízkou angažovaností pracovníků. Vnější i vnitřní kontrola pracovníka je nízká až nulová. Liberální pojetí je svým způsobem protikladem totálního pojetí. Vedení se minimálně zaměřuje na úkoly i na lidi. Psychosociální klima v těchto organizacích se sice dá označit za otevřené, ale také za neangažované a nevyhovující. Nedostatek či dokonce absence pevných pravidel prohlubují v pracovnících i v klientech pocity nejistoty a rozporu.

Poslední kvadrant zastupuje demokratické pojetí s vysokým stupněm angažovanosti a nízkou měrou manipulace. Demokratické pojetí je jakýmsi protipólem autokratického pojetí. Do popředí se dostává značná vnitřní kontrola (sebekontrola) pracovníka při dosahování výchovných cílů. Vedení se maximálně zaměřuje na lidi i na úkoly. Nízký stupeň manipulace v tomto případě umožňuje pružnost, otevřenost a autentické chování výchovných pracovníků. To se patřičně odráží v otevřenosti psychosociálního klimatu, charakterizovaného vřelými mezilidskými vztahy.

Výzkum J. Sekery a jeho spolupracovníků v hypotézách předpokládá významný vztah mezi způsobem řízení personálu a kvalitou mezilidských vztahů výchovného

působení na svěřence daného ústavního zařízení.¹³⁴ Po analýze získaných údajů se J. Sekera domnívá, že v školských institucích pro ústavní a ochrannou výchovu, konkrétně v sledovaných výchovných ústavech se nejlépe při řízení osvědčuje model kolegiality.

Důvody pro upřednostnění modelu kolegiality shledává J. Sekera např. v tom, že tento model umožňuje na rozdíl od jiných kromě materiální motivace výchovných pracovníků také motivaci sociální. Sociální odměna spočívající v pozitivním hodnocení svěřenců i kolegů je zvláště vhodná pro rozvíjení hodnotných mezilidských vztahů a potažmo pro vytváření příznivého psychosociálního klimatu ve výchovném zařízení. Model kolegiality vytváří vhodné podmínky pro příznivé klima i díky důrazu na permissivnost v mezilidských vztazích mezi pracovníky i svěřenci. Pozitivní lidský vztah ke svěřencům je nezbytným předpokladem výchovné práce.¹³⁵ Pro zdravé „Já“ klientely jsou pozitivní citové vazby nezbytností.

Model kolegiality se vyznačuje angažovaností, pružností a sebekontrolou u výchovného pracovníka a tím odpovídá prioritám v charakteristice pracovníka s optimálními osobnostními rysy, jak jej popisují ve své publikaci O. Matoušek a A. Kroftová.¹³⁶ Uvedení autoři staví na první místo pracovníkovu angažovanost, na druhé jeho pružnost a na třetí sebekontrolu. Angažovanost je u pracovníka podmíněna přiměřeným množstvím klientů, o které pečuje. Pokud se v ústavních zařízeních pracuje s příliš velkým počtem klientů ve skupině, přicházejí klienti o možnost intenzivního vztahu s dospělou osobou a tím je omezena i míra žádoucího ovlivnění životní dráhy klienta ze strany výchovného pracovníka.

Výhodou modelu kolegiality jsou také společně sdílené hodnoty a koheze ve výchovném týmu. Předpokladem úspěchu výchovné práce je funkční tým pracovníků s jasnou pedagogickou koncepcí práce.¹³⁷ Model kolegiality dle J. Sekery umožňuje hodnotové sjednocení pracovníků lépe než jiné modely řízení výchovných institucí.

Komunitní systém spadající k modelu kolegiality založený na permissivních vztazích skýtá vhodné podmínky pro efektivní výchovnou práci a příznivé psychosociální klima. Domnívám se, že právě komunitní způsob vedení má velkou

¹³⁴ SEKERA, J. Mikrořízení a interpersonální vztahy v organizacích ústavní výchovy. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2001, s. 101-160.

¹³⁵ KOPŘIVA, K. *Lidský vztah jako součást profese*. Praha: portál, 1997, s.13-28.

¹³⁶ MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ, A. *Mládež a delikvence*. Praha: Portál, 1998, s. 245-258.

¹³⁷ MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ, A. *Mládež a delikvence*. Praha: Portál, 1998, s. 76.

šanci na úspěch v institucích zaměřených na resocializaci a reedukaci problematické mládeže.

4. 8. 3. Aktuální problémy současných školských zařízení pro ústavní a ochrannou výchovu z hlediska personálu a způsobu řízení

V současné době je zastoupení pohlaví personálu ve školských zařízeních pro ústavní a ochrannou výchovu poměrně nevyrovnané. Všeobecně je ve výchovných ústavech a ostatních zařízeních koncipovaných resocializačně a reedukačně nízké zastoupení ženského výchovného personálu. Tento stav zřejmě pramení z obavy před ohrožením ženského personálu ze strany svěřenců. Obdobně platí, že ve školských zařízeních jako jsou dětské domovy a diagnostické ústavy je naopak nedostatek mužského personálu.

Vyrovnané zastoupení mužského a ženského elementu ve výchovných zařízeních má přitom své významné pedagogické opodstatnění. Pro rozvoj mužské a ženské role a zdravý vývoj sexuální identity u svěřenců jsou modely mužského a ženského chování nezbytné.¹³⁸

Dalším podstatným problémem týkajícím se personálu školských zařízení pro ústavní a ochrannou výchovu je nedostatečné vzdělávání pracovníků, a to jednak na úrovni dosaženého vzdělání a jednak z hlediska dalšího systematického vzdělávání a rozvoje. Hlavně v práci s rizikovou mládeží stále přetrvávají u výchovných pracovníků silné stereotypy práce a myšlení, které je nutno přebudovat. To je možné na podkladě kvalitního vzdělání a osobnostní, pedagogické i psychoterapeutické průpravy. Podstatným nedostatkem v práci vychovatelů ústavních zařízení je absence supervize a sebezkušenostních a balintovských skupin, které by měly fungovat mimo jiné i jako prevence syndromu vyhoření.

Slabé místo v systému ústavní a ochranné výchovy se dá vystopovat ve výše popsané oblasti řízení institucí.¹³⁹ „Zdá se, že nejmarkatnější nedostatky nejsou pravděpodobně v oblasti správy zařízení, ale ve schopnosti vytvářet pedagogicky (terapeuticky) nosnou kulturu instituce. Pokud je nám známo, dosud není vůbec prováděna diagnostika stylů řízení a s ním souvisejících kultur mezilidských vztahů

¹³⁸ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, s. 125-130.

¹³⁹ SEKERA, J. *Mikrořízení a interpersonální vztahy v organizacích ústavní výchovy*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2001, s. 94-160.

personálu pomáhajících institucí.¹⁴⁰ Ve vytváření předpokladů pro zdravé psychosociální klima v zařízeních pro ústavní a ochrannou výchovu se neosvědčují autokratické, totální ani liberální způsoby řízení. Nejvhodnější model kolegiality a s ním související komunitní systém však nejsou v současném systému ústavní a ochranné výchovy patřičně rozvíjeny. „Dokonce se zdá, že vedoucí pracovníci mnohdy nejsou vůbec informováni o jiných možnostech řízení než je tradiční byrokratický přístup. Byrokratický model, mnohdy s výraznými autokratickými prvky a důrazem na subordinaci a rysy totální instituce se jeví být, alespoň v některých zařízeních, běžnou normou současného řízení ústavních institucí.“¹⁴¹ Vybudování komunitní kultury v systému ústavní a ochranné výchovy by mohlo představovat jednu z forem moderních snažení o změnu ústavnictví humanistickým směrem.

4. 9. Význam vychovatele v zařízeních pro ústavní a ochrannou výchovu

Vychovatel působící ve školském zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy ovlivňuje psychosociální klima ve výchovné skupině velmi intenzivně. V interakci se svými svěřenci by vychovatel měl užívat vhodné komunikační přístupy založené mimo jiné na empatii, akceptaci a kongruenci. Vychovatel se při své profesi neobejde jednak bez odborných znalostí z oblasti pedagogiky, psychologie, sociologie, sociální práce apod. a jednak bez patřičných osobnostních předpokladů, jako jsou morální vyzrálost, láska k dětem, schopnost komunikace, psychická odolnost atd. Bohužel aktuální situace je taková, že ve školských zařízeních pro ústavní a ochrannou výchovu pracují více než dvě třetiny nedostatečně kvalifikovaných pracovníků.

4. 9. 1. Sociální dovednosti vychovatele a jeho možnosti ovlivnění psychosociálního klimatu ve výchovné skupině

Kvalita psychosociálního klimatu výchovného zařízení bezprostředně souvisí s pocity bezpečí či ohrožení, které svěřenec prožívá v souvislosti se sociálním prostředím, které ho obklopuje. Pocity jistoty a bezpečí jsou jedním z

¹⁴⁰ SEKERA, J. Mikrořízení a interpersonální vztahy v organizacích ústavní výchovy. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2001, s. 158.

¹⁴¹ SEKERA, J. Mikrořízení a interpersonální vztahy v organizacích ústavní výchovy. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2001, s. 160.

psychologických ukazatelů kvality klimatu tohoto prostředí. Sociální prostředí, v němž se svěřenci cítí bezpečně je pro jejich zdravý vývoj všestranně přínosné.

Autorka M. Havlínová označuje za bezpečné psychosociální klima takové klima, které posiluje motivaci a zlepšuje neuropsychické předpoklady svěřenců.¹⁴² Bezpečné klima navozuje pozitivní prožívání, snižuje riziko aktuálního stresu a úzkostných stavů, ve svém dlouhodobém důsledku posiluje sebedůvěru a vyrovnané sebevědomí osobnosti jako základu zdravého vývoje a duševní odolnosti v dospělosti.

Jako vhodné prostředky k dosažení bezpečného psychosociálního klimatu uvádí M. Havlínová:

1. respekt k individuálním potřebám
2. jasnost organizace a pravidel
3. humanisticky orientované postoje všech aktérů.¹⁴³

Míra pocíťovaného bezpečí či ohrožení ovlivňuje mimo jiné i míru otevřenosti, s jakou svěřenci přistupují k vychovatelům a řeší s nimi běžné problémy. Podstatným úkolem vychovatele je tedy rozvíjení bezpečných a otevřených vzájemných vztahů se svěřenci. Vychovatel by měl disponovat profesními sociálně psychologickými dovednostmi, které je možné záměrně rozvíjet a pracovat na jejich hlubším poznávání a porozumění.

I. Gillernová a I. Štětovská formulovaly některé sociálně psychologické dovednosti učitele, které se dají aplikovat stejně dobře na dovednosti, kterými by měl disponovat i dobrý vychovatel. Základními prvky těchto dovedností, které hrají důležitou roli ve všech dlouhodobějších mezilidských vztazích jsou vzájemné poznávání, důvěra, vytváření příznivé emoční atmosféry, poskytování podpory a pomoci, projevování tolerance i odpovědnosti.¹⁴⁴ Autorky dále uvádějí některé podstatné sociálně psychologické dovednosti učitele, které jsem upravila tak, aby odpovídaly realitě systému ústavní a ochranné výchovy.

¹⁴² HAVLÍNOVÁ, M. Vybrané ukazatele kvality sociálního klimatu ve škole. In CHRÁSKA, M., TOMANOVÁ, D., HOLOUŠOVÁ, D. (ed.) *Klima současné české školy. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj, 2003, s. 203-210.

¹⁴³ HAVLÍNOVÁ, M. Vybrané ukazatele kvality sociálního klimatu ve škole. In CHRÁSKA, M., TOMANOVÁ, D., HOLOUŠOVÁ, D. (ed.) *Klima současné české školy. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj, 2003, s. 205.

¹⁴⁴ GILLERNOVÁ, I., ŠTĚTOVSKÁ, I. Sociální dovednosti učitele – možnosti ovlivnění školního klimatu. In CHRÁSKA, M., TOMANOVÁ, D., HOLOUŠOVÁ, D. (ed.) *Klima současné české školy. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj, 2003, s. 283-292.

1. Akceptování osobnosti svěřence znamená přijímat jej takového, jaký je. Neznamená to však souhlasit se vším, co dělá, ale předpokládá to oddělit chování a projevy jedince od rysů a vlastností jeho osobnosti.
2. Autenticita projevů vychovatele ve vztahu k svěřencům předpokládá otevřené a autentické projevování emocí, názorů a postojů. Důležitá však je i forma těchto projevů, která by neměla být vyloženě nekontrolovaná. Projevy vzteku či rozčílení na straně vychovatele jsou přípustné jako autentický projev, avšak spíše v podobě zvýšení hlasu a vzrušené intonace. Agresivní výbuchy či dokonce fyzické útoky vůči svěřencům jsou nepřijatelné.
3. Empatie znamená umět se vcítit do světa toho druhého. Empatický vychovatel je citlivý k potřebám a přáním svých svěřenců, akceptuje je a zůstává přitom sám sebou, umí se vcítit do problému druhého člověka, i když sám takový problém dosud neprožil.
4. Naslouchání je prostředkem k porozumění svěřencem vyjadřovaných obsahů a prožitků. Tato dovednost se neobejde bez porozumění také neverbálním projevům komunikace.
5. Dovednost odlišovat prožitky a pocity od úvah, úsudků a názorů u sebe i ostatních napomáhá dobrému porozumění a předcházení konfliktů.
6. Podporování sebekontroly a seberegulace a rozvíjení sebereflexe u sebe i u svěřenců je důležitou podmínkou zvládnání sociálních interakcí.
7. Respektování a tolerování odlišného pohledu na projevy interakcí umožní vychovateli porozumět svěřencům v jejich jedinečnosti a různorodosti zkušeností, které mají.
8. Rozvíjením odpovědnosti za sebe sama a za sociální prostředí vychovatel učí své svěřence spolurozhodovat a zodpovídat za své jednání.
9. Rozvíjení sebedůvěry a sebejistého vystupování je důležitým předpokladem úspěchu pedagogické práce vychovatele, ale také u svěřenců podmínkou zdravého vývoje.
10. Umění chválit je pro výchovu nezbytnost. Pochvala, odměna a pozitivní zpevnění jsou účinnějšími výchovnými prostředky než tresty. Je proto vhodné, aby vychovatel také aktivně hledal příležitosti pro pochvaly.
11. Vedení ke spolupráci rozvíjí u svěřenců pozitivní vazby a učí je vzájemné pomoci a sociální opoře.

12. Zvládání konfliktních situací v síti složitých sociálních vztahů je pro vychovatele důležitým předpokladem úspěšné práce se svěřenci.

Tímto výčet sociálně psychologických dovedností a předpokladů vychovatele nekončí, uvedené aspekty mají jen ilustrovat povahu vztahu vychovatel – svěřenec a nároky výchovné práce v pomáhajících institucích. Vychovatel hraje roli významného sociálního modelu pro svěřence, a proto nese odpovědnost za vlastní osobnostní a sociální rozvoj. Způsob, jakým se vychovatel ke svěřencům vztahuje a jakým s nimi komunikuje, se odráží v kvalitě vzájemných vztahů mezi vychovatelem a svěřenci a také mezi samotnými svěřenci a tím i v kvalitě psychosociálního klimatu.

4. 9. 2. Vychovatelův styl vedení svěřenců a jeho vliv na psychosociální klima ve výchovné skupině

Klientům ústavních zařízení nestačí pouhý neosobní kontakt s vychovatelem. Autor Jiří Pilař uvádí, že klientela školských zařízení má v dnešní době nejen větší nároky na stravu a oblečení, ale i na interpersonální vztahy.¹⁴⁵ Klienti potřebují autoritu vymezující hranice a pravidla, ale také partnera, schopného poskytnout jim emoční korektivní zkušenost. V komunikaci se nejlépe uplatňuje rovnoprávný vztah na úrovni dospělý - dospělý, oproti klasické podřadné pozici, s níž má svěřenec převážně negativní zkušenost.

I tuto oblast vztahů vychovatel – svěřenci zmapoval ve svých výzkumech Julius Sekera. Zkoumal především vazbu mezi postojem skupinového vychovatele ke stylu řízení výchovné skupiny svěřenců výchovného ústavu a psychosociálním klimatem panujícím ve výchovné skupině.¹⁴⁶ Sekera přitom vychází ze čtyř základních stylů vedení vychovatelů, převzatých z publikace V. Khelerové *Komunikační dovednosti manažera*.

V. Khelerová rozlišuje čtyři základní styly vedení: 1. autokratický styl, 2. konzultativní styl, 3. participativní a 4. liberální styl.¹⁴⁷ Styly vedení jsou rozlišeny podle způsobů uplatňování moci, sankcí a pravidel. J. Sekera tuto terminologii upravil pro potřeby zjišťování stylu vedení vychovatelů a stanovuje následné styly vedení:

¹⁴⁵ PILAŘ, J. In: JEDLIČKA, R., KLÍMA, P., KOŤA, J., NĚMEC, J., PILAŘ, J. *Děti a mládež v obtížných životních situacích*. Praha: Themis, 2004, s. 312-316.

¹⁴⁶ SEKERA, J. Supinový vychovatel a klima ve výchovné skupině. *Vychovávateľ*, 2001, roč. 45, č.6, s. 5-8.

¹⁴⁷ KHELEROVÁ, V. *Komunikační dovednosti manažera*. Praha: Grada, 1995, s. 122-135.

1. autokratický styl – vychovatel používá především příkazy a vyžaduje jejich bezpodmínečné plnění. O všem rozhoduje hlavně sám a prosazuje především vlastní názory. Nevěří ve schopnosti a kvality svěřenců a jejich problémy ho příliš nezajímají.
2. demokratický styl vedení – vychovatel klade důraz na spolupráci. Nechává ve skupině přiměřenou volnost. Zajímá se o své svěřence, jejich problémy a názory. Ke svěřencům se chová spíše jako k partnerům, málo používá příkazy a sankce.
3. kooperativní styl – vychovatel svá rozhodnutí alespoň částečně konzultuje se svěřenci a do jisté míry akceptuje jejich názory a připomínky. Nebrání se dobrým nápadům svěřenců. Podporuje jejich kladné aktivity a spolupodílí se na dosahování cílů. Používá pozitivní motivace a mezi svěřenci má neformální autoritu.
4. liberální styl vedení – vychovatel se drží zpátky, zůstává neutrální. Uplatňuje jistá pravidla, dbá na dodržování předpisů, aby neměl potíže s nadřízenými. Cíle nestanovuje, ani příliš neovlivňuje jejich dosahování. Svěřencům se příliš nevěnuje a jejich činnosti příliš nekontroluje.¹⁴⁸

Výzkum J. Sekery prokázal vztah mezi osobním stylem vedení vychovatele a psychosociálním klimatem v jeho výchovné skupině. J. Sekera a spolupracovníci zjistili, že klima ve výchovných skupinách, jejichž vedoucí zastává liberální, demokratické nebo kooperativní postoje bylo příznivější ve srovnání ve skupinách, jejichž vedoucí inklinovali k autokratickému stylu vedení. Stejně tak bylo klima ve skupinách řízených vedoucími s demokratickými a kooperativními názory příznivější než ve skupinách řízených liberálním vychovatelem.¹⁴⁹ Jako nejpříznivější pro psychosociální klima skupiny se jeví demokratický styl vedení.

¹⁴⁸ SEKERA, J. Supinový vychovatel a klima ve výchovné skupině. *Vychovávateľ*, 2001, roč. 45, č.6, s. 6.

¹⁴⁹ SEKERA, J. Supinový vychovatel a klima ve výchovné skupině. *Vychovávateľ*, 2001, roč. 45, č.6, s. 8.

4. 10. Metody zkoumání psychosociálního klimatu ve školských zařízeních pro ústavní a ochrannou výchovu

V souvislosti s diagnostikou psychosociálního klimatu jsou základními jednotkami zkoumání jedinci nebo celá zařízení. Podle S. Ježka¹⁵⁰ je nejvhodnějším postupem při zkoumání psychosociálního klimatu identifikace homogenních skupin jedinců uvnitř zařízení. To znamená, že snahou je vyčlenit ze získaných údajů skupiny respondentů se stejnými či velmi podobnými výpověďmi. Klima zařízení je pak dáno tím, jak se v zařízení cítí různé skupiny klientů či pracovníků.

Konstituujícím jevem klimatu jsou podle S. Ježka emoce související s ústavním zařízením. Klima je tedy dáno tím, jak se lidi v daném zařízení cítí. V tomto případě popisujeme klima jako bezpečné, klidné, smutné, úzkostné, napjaté, nadšené apod. Klima jako emoční či prožitková výslednice je diagnostikováno měřením emocí. Jako objektivní měřítka emocí lze použít fyziologických korelátů emocí, pozorování nonverbálních projevů či analýzu hlasových a verbálních projevů. Zprostředkovaně se emoce měří zjišťováním percepce a přesvědčení.¹⁵¹

J. Mareš uvádí několik metod pro zkoumání psychosociálního klimatu.¹⁵² Ke kvalitativním diagnostickým metodám patří rozhovor, pozorování, etnografické pozorování, deníky, metoda nedokončených vět, výroky aktérů, kresby, fotografie, videozáznamy, pedagogické deníky, analýza vybavení a výzdoby zařízení a další.

Rozhovor je jednou z nejpřirozenějších metod pro respondenta a současně jednou z nejnáročnějších metod pro výzkumníka. Rozhovor se dá použít u různých věkových kategorií respondentů. Je však náročný na čas a vyhodnocení. Pro hlubší poznání klimatu se dá použít také polostandardizovaný rozhovor, kde je část otázek pevně dána. V rozhovoru lze zkoumat důležité aspekty psychosociálního klimatu jako vstřícnost sociálního prostředí, pocit bezpečí a kvalitu mezilidských vztahů apod. Kromě rozhovoru s jedním respondentem je možné použít rozhovor či besedu s cíleně vybranou skupinou respondentů. Předpokládá se, že větší společenství lidí povzbudí účastníky k aktivitě a sníží nesmělost či ostych.

¹⁵⁰ JEŽEK, S. Vývoj metodiky pro diagnostiku psychosociálního klimatu školy. In JEŽEK, S. (ed.) *Sociální klima školy II*. Brno: MSD s. r. o., 2004, s. 36-81.

¹⁵¹ JEŽEK, S. Vývoj metodiky pro diagnostiku psychosociálního klimatu školy. In JEŽEK, S. (ed.) *Sociální klima školy II*. Brno: MSD s. r. o., 2004, s. 36-81.

¹⁵² MAREŠ, J. Diagnostika sociálního klimatu školy. In JEŽEK, S. (ed.) *Sociální klima školy I*. Brno: MSD s. r. o., 2003, s. 32-74.

Jednou z nejstarších a dodnes používaných metod je nestandardizované pozorování. Výzkumník v roli nezúčastněného pozorovatele prochází zařízením, seznamuje se s jeho prostředím a vybavením, pozoruje jednání všech aktérů. Na základě svých subjektivních hledisek a dojmů vytváří svou osobní představu o klimatu zařízení. Omezením takto získaných údajů jsou délka pobytu pozorovatele v zařízení, konkrétní události, kterých byl svědkem a také vlastní schopnost pozorovatele všimnout si, analyzovat a vyhodnocovat pozorované události a vztahy.

Při zkoumání klimatu se lépe osvědčuje standardizované pozorování. Nezúčastněný pozorovatel přichází do zařízení s cílem definovat předem definované aspekty. Má k dispozici pozorovací arch s předepsanými položkami, kterých si má v zařízení všimnout. Pozorování jdoucí do hloubky může poskytnout údaje, které nelze zachytit dotazníky.

Další možností je zúčastněné pozorování, kdy badatel dlouhodobě pobývá v daném zařízení. Jedná se o měsíce či roky, kdy se pozorovatel v podstatě stává součástí života zařízení. Přestává být někým „zvenku“ a má možnost pozorovat dění v zařízení „zevnitř“. Jedná se o tzv. etnografické pozorování.

Velmi podnětným zdrojem pro poznávání klimatu výchovného zařízení jsou osobní některých deníky svěřenců. V přirozené časové posloupnosti zde bývají zaznamenány nejen události, které autor deníku považuje za významné, ale také subjektivní stanoviska pisatele.

Metoda nedokončených vět může zachytit diagnosticky velmi významné údaje. Jedná se o projektivní techniku, kdy respondenti doplňují neukončené věty typu: Náš výchovný ústav je...

Při zkoumání psychosociálního klimatu se osvědčuje systematické sbírání výroků respondentů o daném zařízení. Jejich vyhodnocení poskytuje cenný materiál o percepčních respondentů.

Zejména u mladších respondentů se dají využít kresebné techniky zkoumání klimatu. Odpadají tím potíže s formulací a verbalizací postřehů a pocitů u malých dětí. Kresba je použitelná také u starších respondentů, neboť jim znemožňuje odhadnout na rozdíl od znění dotazníků, co badatele přesně zajímá. Spontánní karikatury ostatních klientů či vychovatelů mohou být prostředkem ke zkoumání sociálních stratifikací.

Jako výzkumný materiál pro vyhodnocování psychosociálního klimatu zařízení mohou posloužit také fotografie a videozáznamy pořízené respondenty. Fotografie

toho, co se klientům v zařízení líbí či nelíbí, dovoluje pochopit, jak respondenti prožívají prostředí zařízení. Obdobně mohou klienti pomocí videokamery zachycovat zajímavé situace v zařízení, které vypovídají o určitých aspektech klimatu.

V diagnostice psychosociálního klimatu zařízení zatím dominují kvantitativní výzkumné metody jako jsou různé dotazníky a posuzovací škály. Tyto metody disponují s fixním okruhem otázek. Dotazníky a škály jsou určeny pro všechny aktéry psychosociálního klimatu nebo pro konkrétní skupiny, kterých se výzkum týká. Výhodou je, že touto metodou lze získat údaje do velkého počtu zařízení a získání dat není tak náročné na čas a úsilí badatelů. Spolehlivost výsledků lze statisticky testovat, výsledky lze zobecňovat s přesností, která se rovněž dá statisticky vyjádřit. Mezi nevýhody patří např. nemožnost dozvědět se více než dovolují písemná vyjádření či riziko zkreslování odpovědí respondenty.¹⁵³

5. VÝZKUMNÁ SONDA VE ŠKOLSKÉM ZAŘÍZENÍ PRO ÚSTAVNÍ A OCHRANNOU VÝCHOVU

Teoretická východiska o psychosociálním klimatu ve školských zařízeních pro ústavní a ochrannou výchovu se pokusím uplatnit při realizaci následující výzkumné sondy. Výzkumná sonda by měla sloužit jako empirické uchopení tématu a dokreslení předcházejících teoretických pojednání. Rozhodla jsem se realizovat výzkumnou sondu v pražském Dětském domově se školou Jana Masaryka 16/64.

5. 1. Charakteristika zařízení

Označení dětský domov se školou je užíváno od roku 2002. Nahradilo dříve používané názvy dětský výchovný ústav a zvláštní škola internátní. Účelem dětských domovů se školou je zajišťovat péči o děti s nařízenou ústavní výchovou (mají-li závažné poruchy chování nebo pro přechodnou či trvalou duševní poruchu vyžadují výchovně léčebnou péči), s uloženou ochrannou výchovou a nezletilé matky, splňující příslušné podmínky dané zákonem o výkonu ústavní nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních 109 Sb.

¹⁵³ MAREŠ, J. Metody měření klimatu školy. In ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001, s. 592-593.

Dětský domov se školou Jana Masaryka 16 je školské zařízení pro výkon ústavní výchovy pro děti s poruchami chování ve věku povinné školní docházky i po ukončení školní docházky do druhého ročníku. Děti jsou do zařízení umisťovány prostřednictvím dětských diagnostických ústavů, především pražského a středočeského regionu, a to na základě soudního rozhodnutí o ústavní výchově, resp. předběžného opatření. Důvodem umístění jsou poruchy chování, poruchy v oblasti morálně volných vlastností, narušený vztah ke vzdělání či k okolí, popř. nevhodné rodinné prostředí či narušené vztahy v rodině. Konkrétní obraz klienta většinou tvoří kombinace výše uvedeného. Přednostně jsou do DDŠ Jana Masaryka 16 umisťovány děti, u kterých je žádoucí intenzivní spolupráce s rodinami. DDŠ je zařízení internátního typu, tedy pro klienty s prognózou krátkodobého pobytu a návratem do vlastního rodinného prostředí. Ovšem určitý počet svěřenců setrvává v DDŠ nebo ve výchovném ústavu, kam byly přeřazeni, až do věku osmnácti let.

DDŠ Jana Masaryka 16 je zařízení s nepřetržitým provozem. Výuku zajišťuje základní škola. Odpoledne se dětem věnují odborní vychovatelé, jejichž úkolem je, mimo jiné, vhodně vyvážit výchovně vzdělávací a zájmové složky programu. Noční službu zajišťují asistenti pedagoga. V DDŠ působí celkem 14 pedagogických a 9 nepedagogických pracovníků. Do skupiny pedagogických pracovníků patří: ředitel, vedoucí vychovatelka, výchovná poradkyně, čtyři učitelé základní školy, šest odborných vychovatelů a dva asistenti pedagoga na noční službě. K nepedagogickým pracovníkům patří: sociální pracovnice, ekonom, vedoucí školní jídelny, čtyři kuchařky, domovník, a prادلena.

Kapacita zařízení je 30 dětí, tj. 3 rodinné skupiny. Zákon 2002/109 Sb. o výkonu ústavní a ochranné výchově určuje složení pro rodinou skupinu pro DDŠ v rozsahu nejméně 5 a nejvíce 8 dětí, zpravidla různého věku a pohlaví. Ovšem s ohledem na nevyhovující architektonické podmínky DDŠ Jana Masaryka 16 je uplatněn odklad do roku 2010, kdy teprve budou provedeny změny v počtech dětí a různorodosti ve věku a pohlaví v rodinných skupinách. Dosavadní praxe v DDŠ Jana Masaryka je taková, že děti jsou rozděleny do tří skupin po deseti dětech, kdy jedna skupina se sestává pouze z děvčat a v ostatních dvou skupinách jsou chlapci rozděleni podle věku na skupinu mladších chlapců a skupinu starších chlapců. Každá skupina má dva skupinové vychovatele, vždy jeden muž a jedna žena mají suplovat psychologické role otce a matky. Koordinaci činností zajišťuje vedoucí vychovatelka. Spolupráce

s rodinami dětí se uskutečňuje prostřednictvím sociální pracovnice, výchovné poradkyně, vedoucí vychovatelky, ředitele a popř. vychovatelů a učitelů.

DDŠ Jana Masaryka se nachází v centru Prahy na Vinohradech. Areál DDŠ se sestává z několika budov, malého hřiště a zahrady, kde jsou realizovány zahradnické práce v rámci pracovního vyučování. V areálu DDŠ se nachází pět budov. V budově, kde jsou umístěny kanceláře a administrativní prostory se nachází také ložnice chlapců, společenská místnost a malá herna. Ložnice dívek jsou umístěny do samostatné budovy. Budova pro kuchyň a jídelnu stojí taktéž samostatně, prostory jídelny slouží kromě stravování také jako společenská místnost pro komunitní schůze apod. Vyučování je realizováno v budově školy rovněž v areálu DDŠ. Pro výuku a zájmové činnosti slouží pátá budova tzv. „školička“ ve vstupní části zahrady. V jarních a letních měsících jsou pro sportovní aktivity DDŠ pronajímány atletické hřiště a plavecký bazén v Riegrových sadech.

Výuka v základní škole při DDŠ probíhá podle vzdělávacích programů Základní škola a Zvláštní škola. Vyučování je organizováno ve třech třídách se smíšenými ročníky. Dvě třídy jsou vyučovány podle programu Základní škola, kdy třída I. zahrnuje 5., 6. a 8. ročník a třída II. pak 6. a 9. ročník. III. třída realizuje vzdělávací program Zvláštní škola a věnuje se žákům od 6. do 9. ročníku.

Mimoškolní aktivity prostupují do školní práce a naopak. Základem jsou činnosti obsažené v plánech výchovně-vzdělávací činnosti, na ně navazují nadstandardní aktivity v podobě rozličných alternativních programů a preventivních projektů.

Součástí výchovně-vzdělávacího programu je příprava na různé soutěže a olympiády. Každoročně se DDŠ Jana Masaryka zúčastňuje přehlídky ZUČ dětských domovů a výchovných ústavů. Na soutěži ZUČ prezentuje DDŠ výtvarné práce, děti se zde také účastní divadelní a hudební soutěže.

Svou tradici má v DDŠ každoročně na konci května konaný dětský den. Jedná se o kulturně soutěžní den realizovaný v rámci preventivního projektu „Kdo si hraje nezlobí“. DDŠ Jana Masaryka se v tento den otevírá nejen pro rodiče svěřenců, ale i pro širokou veřejnost. Cílem tohoto dne je přiblížit spoluobčanům a sousedům život v dětském domově. Děti z DDŠ se přitom aktivně podílejí na přípravě tohoto svátku, jsou spoluvůrci stanovišť a her.

Pro mimoškolní a volnočasové aktivity využívá DDŠ budovu tzv. „školičky“. V pavilonu jsou výtvarné i klasické dílny, je zde sportovně-relaxační místnost, kde se

dá hrát stolní tenis, cvičit aerobik nebo relaxovat při hudbě. Dalšími prostorami jsou zde cvičná kuchyňka a fotokomora.¹⁵⁴

5. 2. Cíl výzkumné sondy

Cílem následující výzkumné sondy je zmapovat psychosociální klima v daném zařízení. Sonda zkoumá několik aspektů psychosociálního klimatu:

- a) styl řízení výchovných pracovníků v dětském domově se školou za strany vedení;
- b) mezilidské vztahy personálu, jenž v daném zařízení bezprostředně pracuje se svěřenci;
- c) styl vedení rodinné skupiny ze strany vychovatelů;
- d) mezilidské vztahy mezi svěřenci;
- e) mezilidské vztahy mezi svěřenci a vychovateli;
- f) jak se svěřenci v daném zařízení cítí;
- g) jak svěřenci vnímají organizace a pravidla v zařízení;
- h) jak všichni zúčastnění aktéři hodnotí mezilidské vztahy v DDŠ.

5. 3. Vymezení výzkumného problému

Předkládaný projekt má deskriptivní a diagnosticko-vyhodnocovací povahu. Jeho cílem bylo zjistit, popsat a vyhodnotit styl řízení instituce a vybrané aspekty mezilidských vztahů. Předpokládám, že všechny zkoumané kategorie se nějakým způsobem odrážejí na výsledném psychosociálním klimatu instituce, které je hlavním tématem výzkumného projektu.

Budu sledovat problematiku řízení výchovatelešského týmu, konkrétně se zaměřím na vztah mezi způsobem řízení výchovatelešského týmu ústavního zařízení a kvalitou mezilidských vztahů vychovatelů v daném zařízení.

Pod pojmem řízení výchovatelešského týmu rozumím mikrořízení a řízení ve smyslu vedení personálu. K vedení personálu se vztahují 4 styly vedení (podle V. Khelerové): autokratický, demokratický, kooperativní a liberální.¹⁵⁵ Předpokládám, že

¹⁵⁴ Čerpáno z Výroční zprávy 2005/2006 DDŠ Jana Masaryka 16 ([http:// www.dpdp2.cz](http://www.dpdp2.cz))

¹⁵⁵ KHELEROVÁ, V. *Komunikační dovednosti manažera*. Praha: Grada, 1995, s. 122-135.

styl vedení výchovného personálu má mimořádný význam z hlediska dopadu na výsledky pedagogické práce.

Dále sleduji vychovatelův styl vedení výchovné skupiny a jeho dopad na mezilidské vztahy mezi svěřenci. Obdobně jako u stylů vedení personálu rozlišuji 4 vychovatelovy styly vedení svěřenců: autokratický, liberální, demokratický a kooperativní. Považuji za velmi podstatné, že pro kvalitní pedagogickou práci je potřebný angažovaný lidský vztah ke svěřencům. Zajímá mě proto, jaká je vazba mezi postojem vychovatele ke stylu vedení výchovné skupiny svěřenců a mezilidskými vztahy mezi svěřenci ve vedené skupině.

Mezilidskými vztahy rozumím sociální a psychologické vztahy. Sociální vztahy jsou v podstatě formální vztahy vyjadřující sociální začlenění jedince v sociální skupině. Uvnitř sociálních vztahů existují psychologické vztahy, které jsou naopak výsledkem bezprostředního působení lidí na sebe navzájem a výrazně staví na emocionálním základě. Konkrétně budu zkoumat vztahy ve 4 dimenzích:

- a) vztahy mezi vedením a vychovateli;
- b) vztahy mezi vychovateli k sobě navzájem;
- c) vztahy mezi vychovateli a svěřenci;
- d) vztahy mezi svěřenci k sobě navzájem.

Hlavním tématem výzkumného projektu je psychosociální klima zařízení ve smyslu dlouhodobého psychického naladění v celém ústavním zařízení. Předpokládám, že na psychosociálním klimatu se zákonitě odráží styl řízení personálu, styl vedení výchovné skupiny a kvalita mezilidských vztahů v zařízení. Dalším činitelem psychosociálního klimatu jsou nastolená organizace a pravidla a v neposlední řadě i pocity bezpečí a spokojenosti všech aktérů. Klima budu zkoumat jednotlivě podle skupin vedoucích pracovníků, skupin vychovatelů a skupin svěřenců. Bude mě zajímat výsledné souhrnné psychosociální klima celého ústavního zařízení.

5. 4. Hypotézy

Na základě studia odborné literatury a předchozího zkoumání problematiky dospívám k názoru, že na psychosociálním klimatu se podílí řada faktorů, z nichž velmi podstatnou roli sehrává sociální dimenze klimatu, především mezilidské vztahy. Pro účely tohoto výzkumu jsem se rozhodla stanovit následující hypotézy:

H1: Převažující styl řízení u vedoucích pracovníků ovlivňuje interpersonální vztahy mezi vychovateli.

H2: Převažující styl vedení u vychovatelů ovlivňuje vztahy mezi svěřenci a jejich vnímání psychosociálního klimatu v ústavním zařízení.

H3: Vnímání psychosociálního klimatu celého zařízení u všech aktérů spolu navzájem koresponduje.

5. 5. Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek se sestává z respondentů v rámci jednoho školského zařízení pro výkon ústavní výchovy, konkrétně se jedná o výše charakterizovaný Dětský domov se školou Jana Masaryka 16/64. Výběr zařízení byl determinován lokalitou Prahy a resocializačním zaměřením ústavu. Z osobního hlediska nejsem přesvědčena o opodstatnění ústavních zařízení jako jsou dětské domovy. Myslím si, že taková zařízení nejsou schopna plně uspokojovat emocionální potřeby dítěte a plnohodnotně nahrazovat chybějící rodinu. Proto jsem pro tento výzkumný projekt přistoupila k výběru zařízení, které má poněkud jiné poslání, nežli suplovat rodinné zázemí.

V rámci zařízení byli do výzkumného vzorku zahrnuti jako respondenti 3 vedoucí pracovníci, 5 vychovatelů a 17 svěřenců (z toho 4 dívky a 13 chlapců) ve věku 14 – 16 let. U vedoucích pracovníků a vychovatelů jsem nezjišťovala věk ani pohlaví, protože z hlediska zkoumaných jevů nepovažuji u těchto skupin respondentů tyto údaje za směrodatné. Celkový počet respondentů je 25.

Tab. č. 1: Výzkumný vzorek

vedoucí pracovníci	3
vychovatelé	5
svěřenci - dívky	4
svěřenci - chlapci	13
svěřenci - celkem	17
respondenti - celkem	25

5. 6. Použité metody a techniky

Pro účely tohoto výzkumného projektu jsem použila kvantitativní metody. Vychází ze statistických metod, jenž umožňují nejen jednoduchý popis zkoumaného jevu, ale zachycují i souvislosti mezi nimi a opakující se pravděpodobnosti. Vzhledem k okolnostem a k možnostem respondentů jsem jako výzkumnou techniku zvolila dotazníky. Formuláře dotazníků jsou uvedeny v Přílohách.

Byly použity následující techniky:

1. **Dotazník pro vedoucí pracovníky ve školském zařízení pro ústavní výchovu** – je určen pro ředitele, zástupce ředitele a vedoucí vychovatelku. Mapuje styl řízení a vedení výchovných pracovníků. Dotazník byl převzat z publikace Vladimíry Khelerové *Komunikační dovednosti manažera*.¹⁵⁶ Dotazník „Poznej svůj styl“ V. Khelerové byl pro účely této výzkumné sondy náležitě upraven.
2. **Dotazník pro odborné pracovníky výchovných a sociálních institucí** – je určen pro vychovatele a mapuje celkové interpersonální vztahy v instituci. Jedná se o dotazník zkonstruovaný Juliusem Sekerou a byl převzat z jeho publikace *Mikrořízení a interpersonální vztahy v organizacích ústavní výchovy*.¹⁵⁷ Dotazník se sestává z 13 položek. Položky č. 1, 4, 7 a 10 zachycují názory respondentů na vedení instituce. Položky č. 2, 3, 6, 9 a 11 mapují názory respondentů na vztahy mezi spolupracovníky. Součástí dotazníku jsou položky č. 5, 8 a 12, které se snaží zachytit názory respondentů na efektivitu pedagogické práce v ústavním zařízení. Poslední položka č. 13 je určena k volným připomínkám respondentů k problémům na pracovišti. Dotazník není standardizován.
3. **Dotazník pro vychovatele** – je určen pro vychovatele a zkoumá vychovatelův styl vedení výchovné skupiny svěřenců. Jedná se opět o upravenou verzi dotazníku „Poznej svůj styl“ z publikace V. Khelerové. Dotazník byl upraven tak, aby odpovídal vztahům vychovatel-svěřenec a podmínkám ve výchovném zařízení.

¹⁵⁶ KHELEROVÁ, V. *Komunikační dovednosti manažera*. Praha: Grada, 1995, s. 119-128.

¹⁵⁷ SEKERA, J. *Mikrořízení a interpersonální vztahy v organizacích ústavní výchovy*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2001, s. 177-178.

4. **Dotazník pro svěřence** – je určen pro klienty zařízení. Obsahuje i screeningovou položku s relevantními údaji pro věk a pohlaví. Dotazník obsahuje 21 položek s možností odpovědí jsou ano – ne a sleduje 4 oblasti psychosociálního klimatu: 1. vztahy mezi svěřenci, 2. vztahy mezi vychovateli a svěřenci, 3. jak se svěřenci v zařízení cítí a 4. organizaci a pravidla v zařízení. Položky č. 1, 4, 7, 11 a 16 hodnotí vztahy mezi svěřenci. Vztahy mezi svěřenci a vychovateli navzájem sledují položky č. 3, 8, 13, 14 a 19. Položky č. 2, 12, 15, 20 a 21 zjišťují, jak se respondenti v zařízení cítí. Čtvrtou oblast organizace a pravidel v DDS mapují položky č. 5, 6, 9, 10, 17 a 18. Jedná se o dotazník vlastní konstrukce inspirovaný dotazníky CES a Naše třída autorů B. J. Fraser a D. L. Fisher. Dotazník pro svěřence není standardizován.
5. **Škála vzájemných vztahů** – je určena pro všechny respondenty výzkumného projektu, tj. pro vedoucí pracovníky, pro vychovatele a pro chovance. Škála měří povahu mezilidských vztahů v zařízení a potažmo vypovídá o charakteru psychosociálního klimatu. Jedná se o upravenou verzi standardizovaného dotazníku Škála skupinové atmosféry T. Kollárika a kol. (T – 134). Škála vzájemných vztahů (název mnou sestavené verze dotazníku) zjišťuje charakter a obsah aktuálního naladění členů skupiny. Škála na kontinuu osmi bodů požaduje na respondentovi, aby ohodnotil charakter mezilidských vztahů v zařízení v sedmi oblastech. Tyto oblasti determinují nejen atmosféru vzájemných vztahů, ale i klima ve smyslu dlouhodobého psychického naladění respondentů.

5. 7. Realizace výzkumné sondy

Výzkumná sonda realizována v Dětském domově se školou Jana Masaryka 16/64 se opírá o kvantitativní výzkumné metody. Byly použity dotazníky pro všechny skupiny respondentů. Samotnému empirickému šetření předcházela rozhovor s ředitelem zařízení. Z rozhovoru jsem se dozvěděla, že ředitel usiluje o naplňování principů komunitního způsobu řízení a soužití v ústavním zařízení. Ředitel také dbá na kultivaci a zkvalitňování mezilidských vztahů mezi výchovnými pracovníky a jejich výchovné práce prostřednictvím pravidelné supervize.

5. 7. 1. Interpretace dat získaných od skupiny vedoucích pracovníků / Dotazník pro vedoucí pracovníky

U 3 vedoucích pracovníků (ředitel, zástupce ředitele a vedoucí vychovatelka) jsem zkoumala styl řízení a vnímání mezilidských vztahů v zařízení. Pro identifikaci stylu řízení u jednotlivých pracovníků byl použit Dotazník pro vedoucí pracovníky ve školském zařízení pro ústavní výchovu.

Ze získaných údajů z dotazníků vyšly u jednotlivých vedoucích pracovníků 2 různé styly řízení: u jednoho z nich demokratický styl a u dvou vedoucích pracovníků se ukázal kooperativní styl.

Vedoucí pracovník s demokratickým stylem vedení, podle vyhodnocení tohoto dotazníku, pracuje s výchovným personálem následovně:

- vidí především lidský element;
- o všem uvažuje se zřetelem na spolupráci;
- nechává pracovníkům značnou volnost;
- věří ve schopnosti pracovníků;
- jedná klidně a přátelsky;
- podporuje své pracovníky;
- nejde mu příliš o dosažení věcného cíle
- silně ovlivňuje pracovní klima.¹⁵⁸

Vedoucí pracovník s tímto stylem akceptuje své pracovníky. Před vyslovením rozhodnutí se ptá pracovníků na názor, a rozhoduje se teprve po zvážení připomínek. Tímto postupem odbourává tlak proti sobě a uvolňuje pracovní atmosféru. Může se však stávat, že přijímá rady pouze od vybraných jedinců, což může na ostatní působit negativně.¹⁵⁹ Demokratické vedení umožňuje otevřené a konstruktivní diskuse a má pozitivní dopad na mezilidské vztahy mezi pracovníky. Všeobecně se tento styl pro vedení instituce dá označit jako příznivý.

Dva ostatní vedoucí pracovníci s kooperativním stylem řízení umožňují výchovným pracovníkům plně se podílet na rozhodování. Vedoucí pracovníci s tímto stylem:

- se orientují podle situace buďto na mezilidské vztahy nebo na výkon;
- podporují pracovníky v dosahování cílů i v mezilidských vztazích;

¹⁵⁸ KHELEROVÁ, V. *Komunikační dovednosti manažera*. Praha: Grada, 1995, s. 119-128.

¹⁵⁹ KHELEROVÁ, V. *Komunikační dovednosti manažera*. Praha: Grada, 1995, s. 119-128.

- vyhledávají nové nápady;
- sledují priority;
- hledají příčiny problémů;
- značně ovlivňují pracovní klima.¹⁶⁰

Tento styl řízení pracovníků podněcuje pracovníky, aby projevovali své myšlenky a názory. I tento styl řízení se dá považovat za velmi příznivý.

Kvalitativní analýza:

Z identifikovaných dvou stylů řízení u vedoucích pracovníků, demokratický styl u jednoho z nich a kooperativní styl u dvou ostatních, vyplývá, že u vedení konkrétního ústavního zařízení se dá předpokládat příznivé řízení výchovných pracovníků. Demokratický i kooperativní styl řízení mívají lepší dopad na psychosociální klima mezi pracovníky než je tomu u autokratického či liberálního stylu řízení. Autokratický a liberální styl řízení výchovných institucí by se v tomto případě dokonce daly označit za problematičtější.

Pozitivem demokratického a kooperativního stylu řízení pracovníků je důraz na vnitřní sebekontrolu pracovníka při dosahování pedagogických cílů. To také vytváří předpoklady pro kvalitní pedagogickou práci se svěřenci. Demokratický i kooperativní styl řízení pracovníků umožňují vytváření kvalitních interpersonálních vztahů, založených na vzájemné podpoře a pomoci. Příznivý styl řízení instituce je v zásadě prvním zásadním krokem ve vytváření podmínek pro příznivé psychosociální klima v instituci.

5. 7. 2. Interpretace dat získaných od skupiny vedoucích pracovníků / Škála vzájemných vztahů

Ze Škály vzájemných vztahů, mapující nazírání respondenta na mezilidské vztahy v celém zařízení a potažmo i jeho dlouhodobější naladění, jsem získala údaje pouze od jednoho vedoucího pracovníka. Vzhledem k 1 respondentu nelze výsledky získané z tohoto dotazníku považovat za relevantní. Na osmibodové škále vyjadřují vyšší hodnoty čísel směrem k 8 pozitivní hodnocení, zatímco nižší hodnoty čísel

¹⁶⁰ KHELEROVÁ, V. *Komunikační dovednosti manažera*. Praha: Grada, 1995, s. 119-128.

směrem k 1 negativní hodnocení. Osmibodová škála v sedmi oblastech byla vyhodnocena následovně:

Tab. č. 2: Hodnocení vzájemných vztahů v zařízení u skupiny vedoucích pracovníků

škála č.	charakteristika vzájemných vztahů na škále 8 - 1	aritmetický průměr	počet respondentů
1	přátelské - nepřátelské	7	1
2	přijímající - odmítavé	6	
3	uspokojující - znervózňující	6	
4	vřelé - chladné	6	
5	klidné - napjaté	6	
6	upřímné - neupřímné	5	
7	podporující - lhostejné	6	
celkový průměr		6	

Respondent hodnotí nejvyšším číslem 7 položku č. 1, tj. charakteristiku vztahů na škále přátelské – nepřátelské. Nejnižším číslem 5 je ohodnocena kategorie upřímné – neupřímné. Ostatní položky jsou shodně hodnoceny číslem 6. Celkový aritmetický průměr je 6.

Kvalitativní analýza:

Z číselných údajů v tabulce získaných od jednoho respondente vyplývá poměrně pozitivní hodnocení mezilidských vztahů v zařízení. Na škále přátelské – nepřátelské vztahy jsou vztahy ohodnoceny vysokým číslem 7 (z maximálních 8). Stejně tak jsou velmi vysoce hodnoceny vztahy v dalších položkách. Nejnižší hodnota je přiřazena škále upřímné – neupřímné vztahy, ale i v této položce se číselná hodnota pro hodnocení pohybuje v pozitivní polovině číselné řady. Celkový průměr číselných hodnot 6 vyjadřuje celkové velmi dobré vnímání kvality mezilidských vztahů v zařízení u tohoto respondenta.

5. 7. 3. Interpretace dat získaných od skupiny vychovatelů / Dotazník pro vychovatele

Dotazník pro vychovatele zjišťuje vychovatelův styl vedení skupiny svěřenců. Ze získaných dat od pěti vychovatelů jsem na základě tohoto dotazníku vyhodnotila u čtyř z nich kooperativní styl vedení a u jednoho styl demokratický.

Vychovatel s demokratickým stylem vedení:

- klade důraz na spolupráci;
- nechává ve skupině přiměřenou volnost;
- zajímá se o problémy a názory ve skupině a celkově o svěřence ve své skupině;
- užívá málo příkazů a sankcí;
- ke svěřencům se chová spíše jako k partnerům.¹⁶¹

Vychovatelé s kooperativním stylem vedení svěřenců:

- alespoň částečně konzultují svá rozhodnutí se svěřenci a do jisté míry akceptují jejich názory a připomínky;
- nebrání se dobrým nápadům svěřenců;
- podporují kladné aktivity svěřenců;
- spolupodílí se na dosahování cílů svěřenců;
- mají mezi svěřenci spíše neformální autoritu;
- užívají pozitivní motivaci.¹⁶²

Kvalitativní analýza:

Demokratický styl vedení svěřenců u jednoho vychovatele a kooperativní styl vedení svěřenců u ostatních čtyř vychovatelů lze hodnotit jako příznivé styly vedení. Z výzkumů J. Sekery se ukazuje, že vychovatelé s demokratickým a kooperativním stylem vedení mívají příznivější vliv na psychosociální klima mezi svěřenci než vychovatelé s autokratickým a liberálním stylem.

Vychovatelé s demokratickým i kooperativním stylem vedení svěřenců se obecně nebrání novým nápadům a akceptují také přání svěřenců. Autorita vychovatelů bývá

¹⁶¹ SEKERA, J. Supinový vychovatel a klima ve výchovné skupině. *Vychovávateľ*, 2001, roč. 45, č.6, s. 5-8.

¹⁶² SEKERA, J. Supinový vychovatel a klima ve výchovné skupině. *Vychovávateľ*, 2001, roč. 45, č.6, s. 5-8.

v tomto případě spíše neformální, založená na vzájemné akceptaci. Důraz na spolupráci a podpora kladných aktivit svěřenců bývají u těchto stylů vedení vhodným východiskem pro dobrou výchovnou práci vychovatelů.

5. 7. 4. Interpretace dat získaných od skupiny vychovatelů / Dotazník pro odborné pracovníky výchovných a sociálních institucí

Dotazník pro odborné pracovníky výchovných a sociálních institucí J. Sekery zjišťuje názory respondentů na 3 okruhy problémů:

- a) Vztahy výchovných pracovníků k vedení instituce mapují položky č. 1, 4, 7 a 10.
- b) Vztahy mezi výchovnými pracovníky vyjadřují položky č. 2, 3, 6, 9 a 11.
- c) Názory respondentů na efektivitu práce zkoumají položky č. 5, 8 a 12.

Položka č. 13 je určena pro volné připomínky respondentů k problémům na pracovišti. Nikým z respondentů jí však nebylo využito, proto ji nebudu vyhodnocovat.

Tab. č. 3: Vztahy vychovatelů k vedení instituce

otázka	kladná odpověď	záporná odpověď	žádná odpověď
č. 1. Máte-li s dětmi (chovanci) výchovný nebo vzdělávací problém, můžete očekávat od vedení instituce při jeho řešení přiměřený zájem a podporu nebo jen zdvořilý zájem a podporu.	100 %	0 %	0 %
č. 4 Můžete mluvit s ředitelem a užším vedením instituce o služebních problémech (naprosto otevřeně; je nejlépe nebýt příliš sdílný a otevřený).	100 %	0 %	0 %
č. 7 Vedení instituce rozděluje úkoly na pracovišti podle Vašeho názoru (u srovnatelných služebních funkcí) přibližně rovnoměrně mezi všechny členy; nerovnoměrně.	100 %	0 %	0 %
Č. 10 Poskytuje Vám vedení instituce podle Vašeho názoru dostatečný prostor pro samostatnou práci v rámci možností vymezených předpisy (spíše ano; spíše ne).	100 %	0 %	0 %
Celkový počet respondentů	5		

V otázce č. 1 v zájmu a podpoře ze strany vedení při potížích se svěřenci odpovědělo 100% respondentů na danou otázku pozitivně.

V otázce č. 4 hledající odpověď na možnost otevřeného rozhovoru s ředitelem a užším vedením instituce o služebních problémech odpovědělo rovněž 100% respondentů pozitivně.

V otázce č. 7 zkoumající názor vychovatelů na to, zda vedení instituce rozděluje úkoly na pracovišti rovnoměrně uvedli všichni vychovatelé shodně ano, tedy 100% respondentů odpovědělo pozitivně.

Otázka č. 10 zjišťovala, zda respondenti mají dostatečný prostor pro samostatnou a tvůrčí práci poskytovaný pracovníkům ze strany vedení. 100% respondentů vyjádřilo v tomto směru spokojenost.

Kvalitativní analýza:

Z empirického šetření zaměřeného na vztahy vychovatelů k vedení instituce vyplývá maximálně kladné hodnocení tohoto vztahu ze strany vychovatelů. Vychovatelé se mohou podle svých výpovědí naprosto spolehnout na podporu ze strany vedení při řešení pracovních problémů. Komunikace o problémech se odvíjí v otevřené rovině, vychovatelé se nemusejí obávat nepochopení ze strany vedení. Vedení instituce se při rozdělování úkolů mezi pracovníky snaží tyto úkoly rozdělovat přibližně stejně, nedělá tedy rozdíly v postavení a zatěžování vychovatelů. Kladně lze hodnotit skutečnost, že všichni vychovatelé vypovídají shodně, že je jim poskytován dostatečný prostor pro samostatnou a tvůrčí práci.

Tab. č. 4: Vztahy mezi vychovateli

otázka	kladná odpověď	záporná odpověď	žádná odpověď
č. 2. Postupují všichni členové Vašeho pracoviště v jednotě při výchovném působení na děti (převážně postupujeme jednotně; spíše postupujeme nejednotně).	60 %	40 %	0 %
č. 3. V kolektivu spolupracovníků se cítíte (dobře a spokojeně; nejsem příliš spokojen (a)).	100 %	0 %	0 %
č. 6. Máte-li s dětmi (chovanci) problém, můžete očekávat pomoc a pochopení od svých kolegů ve sboru (na pomoc a pochopení se mohu plně spolehnout; je lepší se spíše nespolehat a vyřešit věc samostatně).	100 %	0 %	0 %
č. 9. Diskutují Vaší kolegové své chyby a nedostatky v práci (většinou ano; většinou ne).	0 %	100 %	0 %
č. 11. Pracovní kolektiv, v němž působíte, byste charakterizoval(a) spíše jako (skupinu s kvalitními mezilidskými vztahy; skupinu, která ještě nedosáhla kvalitních mezilidských vztahů).	0 %	100 %	0 %
celkový počet respondentů	5		

Otázka č. 2 zjišťovala, zda postupují všichni vychovatelé pracoviště při výchovném působení na svěřence jednotně. 60% respondentů (3 vychovatelé) se domnívá, že vychovatelé postupují spíše jednotně a 40% (2 vychovatelé) je opačného názoru.

Otázka č. 3 mapuje, jak se respondenti cítí v kolektivu spolupracovníků. 100% respondentů vyjadřuje spokojenost.

Otázka č. 6 zjišťovala, zda respondenti, mají-li se svěřenci problém, mohou očekávat pomoc a pochopení od svých kolegů. 100% respondentů uvádí, že na pomoc a pochopení u kolegů se mohou plně spolehnout.

Otázka č. 9 sleduje, zda jsou mezi vychovateli navzájem diskutovány vlastní chyby a nedostatky. 100% respondentů uvedlo, že o svých chybách a nedostacích většinou nediskutují.

Otázka č. 11 sledovala názory vychovatelů na to, zda by charakterizovali svou pracovní skupinu jako skupinu s kvalitními mezilidskými vztahy či nikoli. 100% respondentů uvedlo zápornou odpověď, že skupina zatím nedosáhla kvalitních mezilidských vztahů.

Kvalitativní analýza:

Výpovědi vychovatelů o tom, zda ve výchovném působení na svěřence postupují spíše jednotně se podstatně liší. Ve větším zastoupení sice uvádějí, že spíše ano, ale nezanedbatelných 40% z nich (tedy 2 vychovatelé z 5) uvádí, že tomu tak není. Jednotné výchovné působení na svěřence by bylo v zájmu kvalitní pedagogické práce v zařízení žádoucí.

Všichni vychovatelé shodně uvádějí pozitivní vyjádření, že se v kolektivu svých spolupracovníků cítí dobře a že se mohou plně spolehnout na jejich pomoc a pochopení. V souvislosti s nezastupitelným významem kvality mezilidských vztahů na psychosociální klima v zařízení se tyto výpovědi jeví jako ideální.

Zarážející jsou negativní výpovědi u všech vychovatelů v souvislosti s otázkou 9. Sto procent vychovatelů shodně vypovídá, že kolegové nediskutují své chyby a nedostatky. To může svědčit o nedostatečné důvěře a otevřenosti v interpersonálních vztazích vychovatelů. Příležitost mluvit o svých chybách a nedostatcích bez pocitu ohrožení poskytuje vychovateli možnost zpětnovazebných informací od kolegů o sobě samém, podporuje jeho sebereflexi a celkově může přispívat ke zkvalitnění pedagogické práce i vztahů mezi vychovateli.

Stejně tak negativně vyznívají odpovědi na otázku č. 11, kdy všichni vychovatelé jednohlasně hodnotí svůj pracovní kolektiv jako skupinu, která dosud nedosáhla kvalitních mezilidských vztahů. Výpovědi o tom, že vychovatelé se mohou jednoznačně spolehnout na podporu a pomoc ze strany kolegů a že jsou ve svém pracovním kolektivu spokojeni nekorespondují s výpověďmi o tom, že svůj pracovní kolektiv nehodnotí jako skupinu s kvalitními mezilidskými vztahy.

Tab. č. 5: Názory vychovatelů na efektivitu práce

otázka	kladná odpověď	záporná odpověď	žádná odpověď
č. 5. Účinnost práce s dětmi (chovanci) ve Vaší instituci hodnotíte jako (převážně vysokou; převážně nízkou).	20 %	60 %	20 %
č. 8. Výchovné působení Vaší instituce se podle Vašeho názoru odráží v každodenním praktickém jednání dětí (chovanců) (převážně ano; převážně ne).	20 %	60 %	20 %
č. 12. Jste spokojen(a) s výsledky své práce na pracovišti (většinou ano; většinou ne).	100 %	0 %	0 %
celkový počet respondentů	5		

Otázka č. 5 sledovala odpovědi na účinnost pedagogické práce se svěřenci. Pouze 20% respondentů (1 vychovatel) považuje účinnost práce za vysokou, 60% respondentů považuje účinnost práce za nízkou a 1 respondent (20%) na otázku neodpověděl.

Otázka č. 8 zkoumala, co si vychovatelé myslí o tom, jak se jejich působení odráží v každodenním praktickém jednání dětí. 20% respondentů (1 vychovatel) soudí, že výchovná práce přináší pro každodenní činnost a jednání svěřenců pozitivní výsledky, 60% respondentů (3 vychovatelé), soudí, že ne a 1 respondent (20%) na otázku neuvedl odpověď.

Otázka č. 12 zkoumala spokojenost vychovatelů s výsledky své práce na pracovišti. 100% respondentů je se svou prací spokojeno.

Kvalitativní analýza:

Všichni vychovatelé uvádějí, že jsou s výsledky své práce spokojeni. Zároveň 60% z nich hodnotí účinnost práce s dětmi v konkrétním zařízení jako spíše nízkou. Stejně tak jich 60% uvádí, že výchovné působení jejich zařízení se neodráží v praktickém jednání svěřenců. Pouze 20% (1 vychovatel) uvádí kladné výpovědi na účinnost práce se svěřenci a na ovlivnění praktického jednání svěřenců. 1 vychovatel na tyto dvě otázky neodpověděl. To možná svědčí o tom, že vyhodnocení efektivit

práce se svěřenci je u vychovatelů tohoto zařízení problematickou záležitostí. Jestliže si z větší části myslí, že účinnost jejich práce se svěřenci není vysoká a že se neodráží v praktickém jednání svěřenců, neměli by dle mého názoru být s výsledky své práce spokojeni.

5. 7. 5. Interpretace dat získaných od skupiny vychovatelů / Škála vzájemných vztahů

Podle vyhodnocených údajů ze Škály vzájemných vztahů vnímají vychovatele charakter mezilidských vztahů v zařízení vesměs pozitivně. Výsledky škály uvádím v následující tabulce:

Tab. č. 6: Hodnocení vzájemných vztahů v zařízení u skupiny vychovatelů

škála č.	charakteristika vzájemných vztahů na škále 8 - 1	aritmetický průměr	počet respondentů
1	přátelské - nepřátelské	5,8	5
2	přijímající - odmítavé	6	
3	uspokojující - znervózňující	6,2	
4	vřelé - chladné	5,4	
5	klidné - napjaté	6,2	
6	upřímné - neupřímné	5,8	
7	podporující - lhostejné	6	
celkový průměr		5,9	

Nejvyšší průměrnou číselnou hodnotu 6,2 přidělili vychovatelé charakteristice vztahů na škále uspokojující – znervózňující. Nejnižší průměrná číselná hodnota vyšla 5,4 a to na škále vřelé – chladné. Celkový průměr 5,9 vyjadřuje velmi pozitivní hodnocení mezilidských vztahů v zařízení u skupiny vychovatelů.

Kvalitativní analýza:

Vychovatelé hodnotí mezilidské vztahy v celém zařízení velmi pozitivně. Ve všech charakteristikách mezilidských vztahů uvedli vychovatelé hodnoty přibližující se na osmibodové škále té nejkladnější hodnotě. Kvalita mezilidských vztahů v zařízení je skupinou vychovatelů v zásadě hodnocena velmi vysoce.

5. 7. 6. Interpretace dat získaných od skupiny svěřenců / Dotazník pro svěřence

U svěřenců DDŠ Jana Masaryka 16/64 jsem získala údaje na základě Dotazníku pro svěřence vlastní konstrukce. Dotazník vyplnilo celkem 17 svěřenců, z toho 3 dívky a 14 chlapců. Věk svěřenců se pohyboval v rozmezí od 14 do 16 let.

Dotazník pro svěřence obsahuje celkem 21 položek a mapuje psychosociální klima v 4 proměnných:

1. vztahy mezi svěřenci (položky č. 1, 4, 7, 11 a 16);
2. vztahy mezi vychovateli a svěřenci (položky č. 3, 8, 13, 14 a 19);
3. jak se svěřenci v zařízení cítí (položky. 2, 12, 15, 20 a 21);
4. organizace a pravidla v DDŠ (položky č. 5, 6, 9, 10, 17 a 18).

Položky v dotazníku jsou koncipovány na odpovědi ano – ne, přičemž ano vyjadřuje pozitivní obsah, zatímco ne negativní. U položek č. 3, 7, 8, 9, 10, 12, 15, 17 a 18 označené R je tomu naopak. Ne vyjadřuje kladný význam, zatímco ano negativní.

Tab. č. 7: Výzkumný vzorek skupiny svěřenců

dívky	4
chlapci	13
celkem	17

Tab. č. 8: Vzájemné vztahy mezi svěřenci

položka dotazníku	odpověď Ano (s kladným významem)			odpověď Ne (se záporným významem)		
	dívky	chlapci	celkem	dívky	chlapci	celkem
č.1. Děti v našem DDŠ se mezi sebou chovají hezky.	25 %	15,4 %	17,6 %	75 %	84,6 %	82,4 %
č. 4. Ve skupině strávíme více času diskutováním o osobních problémech než diskusemi o věcech vztahujících se k dětskému domovu se školou.	50 %	23,1 %	29,4 %	50 %	76,9 %	70,6 %
č. 11. V dětském domově se školou mám dostatek kamarádů.	50 %	38,5 %	41,2 %	50 %	61,5 %	58,8 %
č. 16. Děti v našem DDŠ spolu dobře vycházejí.	25 %	23,1 %	23,5 %	75 %	76,9 %	76,5%
položka dotazníku	odpověď Ne (s kladným významem)			odpověď Ano (se záporným významem)		
	dívky	chlapci	celkem	dívky	chlapci	celkem
č.7. Děti v našem DDŠ nemají moc chut' se jeden s druhým blíže seznamovat.	25 %	46,2 %	41,2 %	75 %	53,8 %	58,8 %

Položka č. 1 zkoumá, zda se děti v zařízení mezi sebou chovají hezky. 17,6% svěřenců uvádí, že ano, zatímco 82,4% svěřenců je opačného názoru.

V položce č. 4, zda ve skupině stráví svěřenci více času diskutováním o osobních problémech než diskusemi o věcech vztahujících se k zařízení, odpovídá 29,4% kladně. 70,6% svěřenců uvádí, že více diskutují o věcech vztahujících se k dětskému domovu se školou než o osobních problémech.

V položce č. 11 o tom, zda mají svěřenci v zařízení dostatek kamarádů, uvádí 41,2% z nich, že ano a 58,8% z nich uvádí, že ne.

V položce č. 16, zda děti v zařízení spolu dobře vycházejí odpovědělo kladně 23,5% svěřenců a záporně 76,5% svěřenců.

Položka č. 7 zkoumá, zda mají svěřenci chuť se mezi sebou blíže seznamovat. 41,2% respondentů odpovědělo ano a 58,8% respondentů uvedlo zápornou odpověď.

Kvalitativní analýza:

Z údajů Dotazníku pro svěřence zaměřených na zkoumání vztahů mezi svěřenci vyplývá, že svěřenci hodnotí své vzájemné vztahy negativně. O něco příznivější výsledky vyšly u skupiny dívek. Více než dvě třetiny svěřenců si myslí, že děti v zařízení se k sobě navzájem nechovají hezky a že spolu dobře nevycházejí. 70,6% svěřenců uvádí, že tráví více času diskutováním o věcech vztahujícím se k dětskému domovu se školou než diskutováním o osobních problémech. To svědčí o značné formálnosti v oblasti mezilidských vztahů. U dívek však uvádí 50% z nich, že více diskutují o osobních problémech. Je tomu možná tak díky z psychologickým rozdílům mezi chlapci a dívkami. Více než polovina respondentů uvádí, že v zařízení nemá dostatek kamarádů. I tato skutečnost jistě přispívá k celkově negativnímu hodnocení vztahů mezi svěřenci.

Tab. č. 9: Vztahy mezi vychovateli a svěřenci

položka dotazníku	odpověď Ano (s kladným významem)			odpověď Ne (se záporným významem)		
	dívky	chlapci	celkem	dívky	chlapci	celkem
č.13. Vychovatelé jsou pro nás více přáteli než autoritami.	100 %	30,8 %	47 %	0 %	69,2 %	53 %
č. 14. Když mě něco trápí, svěřuji se vychovatelům.	50 %	46,2 %	47 %	50 %	53,8 %	53 %
č. 19. Vychovatelé dokáží pomoci svěřencům, když jde o vážnou věc.	75 %	53,8 %	58,8 %	25 %	46,2 %	41,2 %
položka dotazníku	odpověď Ne (s kladným významem)			odpověď Ano (se záporným významem)		
	dívky	chlapci	celkem	dívky	chlapci	celkem
č.3. Vychovatelé si s námi málo povídají.	100 %	61,5 %	70,6 %	0 %	38,5 %	29,4 %
č. 8. Vychovatelé se o naše problémy moc nezajímají.	100 %	46,2 %	58,8 %	0 %	53,8 %	41,2 %

V položce č. 13 uvádí 47% svěřenců, že vychovatelé jsou pro ně více přáteli, než autoritami, zatímco 53% svěřenců si myslí, že tomu tak není.

V položce č. 14 uvádí 47% svěřenců, že se se svým trápením svěřují vychovatelům a 53% z nich uvádí, že ne.

V položce č. 19 si 58,8% svěřenců myslí, že vychovatelé jim můžou pomoci, když jde o vážnou věc.

V položce č. 3 uvádí 29,4% svěřenců, že vychovatelé si s nimi málo povídají a 70,6% z nich je opačného názoru.

V položce č. 8 si 41,2% svěřenců myslí, že vychovatelé se o jejich problémy málo zajímají, zatímco 58,8% svěřenců si myslí opak.

Kvalitativní analýza:

V názoru na to zda jsou vychovatelé pro svěřence více přáteli než autoritami se svěřenci rozdělují zhruba na dvě poloviny, přičemž o něco málo více z nich si myslí, že tomu tak není. Zajímavé přitom je, že všechny dívky považují vychovatele více za přátele. U chlapců tento vztah tímto způsobem hodnotí významně menší počet z nich a to zhruba jedna třetina. Vychovatelům se se svými problémy svěřuje zhruba polovina svěřenců bez rozdílu pohlaví a zhruba polovina z nich si myslí, že jim vychovatelé mohou skutečně pomoci. O dobré komunikaci mezi svěřenci a vychovateli svědčí to, že zhruba dvě třetiny svěřenců uvádí, že vychovatelé si s nimi dostatečně povídají, zároveň si zhruba polovina svěřenců myslí, že vychovatelé se o ně ve skutečnosti moc nezajímají.

Hodnocení vztahů mezi vychovateli a svěřenci vychází v porovnání s hodnocením vztahů mezi svěřenci podstatně lépe. Ani tyto výsledky však nevyznívají dostatečně uspokojivě.

Tab. č. 10: Výpovědi svěřenců o tom, jak se v zařízení cítí

položka dotazníku	odpověď Ano (s kladným významem)			odpověď Ne (se záporným významem)		
	dívky	chlapci	celkem	dívky	chlapci	celkem
č. 2. V dětském domově se školou se cítím bezpečně.	100 %	30,8 %	47 %	0 %	69,2 %	53%
č. 20. V naší skupině je často veselo.	50 %	30,8 %	35,3 %	50 %	69,2 %	64,7 %
č. 21. Většina dětí se v DDŠ cítí dobře.	25 %	0 %	5,9 %	75 %	100 %	94,1 %
položka dotazníku	odpověď Ne (s kladným významem)			odpověď Ano (se záporným významem)		
	dívky	chlapci	celkem	dívky	chlapci	celkem
č.12. V DDŠ je mi často smutno.	25 %	30,8 %	29,4%	75 %	30,8 %	70,6 %
č. 15. V našem dětském domově se školou se spoustě dětem nelíbí.	25 %	23,1 %	23,5 %	75 %	76,9 %	76,5 %

V položce č. 2 o tom, zda se v dětském domově se školou cítí bezpečně, uvádí 47% svěřenců, že ano a 53% z nich, že ne.

V položce č. 20 uvádí 35,3% svěřenců, že v jejich skupině je často veselo oproti 64,7% svěřenců, kteří uvádějí, že tomu tak není.

V položce č. 21 uvádí, že většina dětí se v zařízení cítí dobře pouhých 5.9% svěřenců.

V položce č. 12 uvádí 70,6% svěřenců, že v dětském domově se školou je jim často smutno a 29,4% z nich s tím nesouhlasí.

V položce č. 15, že spoustě dětem se v zařízení nelíbí, souhlasí 76,5% svěřenců a 23,5% z nich si myslí, že tomu tak není.

Kvalitativní analýza:

V dětském domově se školou se cítí bezpečně všechny dívky, ale již méně než polovina chlapců. Z položky však nevyplývá jednoznačně, o jaký druh bezpečí jde. Zda o bezpečí v rovině mezilidských vztahů či o materiální bezpečí. To že se více než polovina chlapců necítí v zařízení bezpečně může být ovlivněno například šikanou mezi chlapci. Na šikanu se však výzkum přímo nezaměřuje a není možné vypovědět, zda se svěřenci v zařízení se šikanou potýkají či ne. Dalším důvodem, proč se někteří chlapci v zařízení necítí bezpečně by mohla být nepohoda ve vztazích mezi svěřenci, která vyplývá z vyhodnocení údajů z dotazníku zaměřených na kvalitu vztahů mezi svěřenci.

Alarmující jsou výpovědi svěřenců o tom, zda se většina dětí v zařízení cítí dobře. Kladně odpovědělo pouhých 5,9% respondentů. Dá se předpokládat, že většina svěřenců není v zařízení z vlastní vůle a že by upřednostnila život v harmonickém rodinném prostředí. Přesto by jim mělo zařízení poskytovat alespoň základní podmínky k tomu, aby se v zařízení cítili dobře a předpokládali, že se tam cítí dobře i ostatní svěřenci. K tomu však nestačí jen dobré materiální podmínky, o kterých není pochyb, že v zařízení jsou.

Obdobně byla formulována položka, zda se dětem v zařízení líbí. Na rozdíl od položky o tom, zda se v zařízení děti cítí dobře, však nezkoumá tato položka tolik emoční zaujetí. Zkoumání zda se dětem v zařízení líbí, je o něco méně vázáno na city, i když ty hrají významnou roli i v tomto případě. Záporně odpověděl již menší počet svěřenců a to 76,5% z nich.

Že je ve skupině svěřenců často veselo vypovídá 35,3% svěřenců. Často smutno bývá 70,6% z nich. Smutek je přirozenou součástí života a je pochopitelné, že se s ním potýkají svěřenci v pubertálním věku. Nemalou měrou k jejich smutku jistě přispívá skutečnost umístění v ústavním zařízení. Většina svěřenců však vypovídá, že je jim smutno často. Z vyhodnocení údajů o vztazích mezi vychovateli a svěřenci plyne, že zhruba polovina svěřenců by se obrátila na vychovatele v případě těžkostí. Druhá polovina svěřenců by u vychovatelů oporu zřejmě nehledala. Stejně tak většina svěřenců uvádí, že v zařízení nemá dostatek kamarádů. Potom zřejmě velká část svěřenců zůstává se svým smutkem sama.

Tab. č. 11: Názory svěřenců na organizaci a pravidla v zařízení

položka dotazníku	odpověď Ano (s kladným významem)			odpověď Ne (se záporným významem)		
	dívky	chlapci	celkem	dívky	chlapci	celkem
č. 5. V dětském domově se školou mám pro sebe dostatek času.	25 %	23,1 %	23,5 %	75 %	76,9 %	76,5 %
č. 6. Všichni víme, jaká pravidla musíme dodržovat.	75 %	69,2 %	70,6 %	0 %	30,8 %	29,4 %
položka dotazníku	Odpověď Ne (s kladným významem)			odpověď Ano (se záporným významem)		
	dívky	chlapci	celkem	dívky	chlapci	celkem
č. 9. V dětském domově se školou nemůžeme moc říkat, co si doopravdy myslíme.	25 %	46,2 %	41,2 %	75 %	53,8 %	58,8 %
č. 10. V naší skupině se často mění pravidla.	75 %	76,9 %	76,5 %	25 %	23,1 %	23,5 %
č. 17. V DDŠ je režim velmi přísný.	50 %	30,8 %	35,3 %	50 %	69,2 %	64,7 %
č. 18. V DDŠ se často nudíme.	75 %	46,2 %	53 %	25 %	53,8 %	47 %

V položce č. 5 uvádí 23,5% svěřenců, že pro sebe má dostatek času, zbylých 76,5% svěřenců si myslí, že dostatek času pro sebe nemá.

V položce č. 6 odpovídá 76,5% svěřenců, že všichni ví, jaká pravidla musí dodržovat.

V položce č. 9, zda v dětském domově se školou mohou svěřenci říkat, co si doopravdy myslí, uvádí 58,8 % z nich, že ne.

V položce č. 10 o tom, zda se ve skupině často mění pravidla odpovědělo záporně 76,5% respondentů.

V položce č. 17 o režimu v zařízení hodnotí 64,7% svěřenců režim jako velmi přísný.

V položce č. 18 uvedlo 47% svěřenců, že se v zařízení často nudí. 53% svěřenců s tím nesouhlasí.

Kvalitativní analýza:

Většina svěřenců je obeznámena s pravidly a je si vědoma, jaká pravidla musí dodržovat. Jen malá část svěřenců má dojem, že se pravidla často mění. Z výpovědí svěřenců v této oblasti lze vyvodit zásluhu instituce na tom, že pravidla byla stanovena srozumitelně a jednoznačně, včetně sankcí v případě nedodržování. Tuto skutečnost lze hodnotit pozitivně.

Režim hodnotí přísně 64,7% svěřenců. V práci s rizikovou mládeží má pořádek a pevný řád své opodstatnění, i když nelze stavět pouze na něm. Možná je však pochopitelné, že děti ze sociálně selhávajícího původního prostředí nebudou mít pochopení pro pevný režim v zařízení. Velkému počtu svěřenců, hodnotícího režim jako příliš přísný, bych proto velký význam nepřikládala.

47% svěřenců uvádí, že se v zařízení často nudí. Vzhledem k častým výpovědím o tom, že na sebe nemají dostatek času, nevidím časový prostor pro to, kdy by se mohli svěřenci nudit. Myslím si, že svěřenci uvádějící nudu, mohou mít jinou představu o zábavě, než je jim poskytována v zařízení. Zřejmě by svůj volný čas raději trávili jinak a proto uvádějí nudu. To však nelze klást za vinu zařízení. V zařízení je o kvalitní sportovní a zájmové vyžití totiž dobře postaráno.

Větší část svěřenců má dojem, že v dětském domově se školou nemohou říkat, co si myslí. Možná pro to skutečně v zařízení nejsou vhodné podmínky. V tomto případě nejde pouze o to, že svěřenec není za své názory trestán, ale neměl by za ně být ani ironizován a zesměšňován. Za vhodný předpoklad pro možnost svobodného vyjadřování svěřencova názoru považuji například akceptující a naslouchající pedagogický přístup.

5. 7. 7. Interpretace dat získaných od skupiny svěřenců / Škála vzájemných vztahů

Údaje od svěřenců vypovídající o tom, jak hodnotí mezilidské vztahy v celém zařízení byly získány dotazníkem Škála vzájemných vztahů. Svěřenci zhodnotili mezilidské vztahy na osmibodové škále v sedmi oblastech následovně:

Tab. č. 12: Hodnocení vzájemných vztahů v zařízení u skupiny svěřenců

škála č.	charakteristika vzájemných vztahů na škále 8 - 1	aritmetický průměr		
		dívky	chlapci	celkem
1	přátelské - nepřátelské	3,8	2,4	2,7
2	přijímající - odmítavé	4	2	2,5
3	uspokojující - znervózňující	2,5	2,2	2,5
4	vřelé - chladné	5	2,1	3,1
5	klidné - napjaté	3,3	2,2	2,5
6	upřímné - neupřímné	2,5	2,8	2,8
7	podporující - lhostejné	3,8	2,3	2,6
celkový průměr		3,6	2,3	2,7
počet respondentů		4	13	17

Celkově nejvyšší průměrná číselná hodnota, jakou přiřadili svěřenci, vyšla 3,1 a to u charakteristiky vztahů na škále vřelé – chladné. Celkově nejhůře hodnotí svěřenci vztahy v charakteristikách přijímající – odmítavé a uspokojující – znervózňující, kde shodně vyšla čísla 2,5. Průměrné číselné hodnoty nepřekročily v žádné charakteristice u chlapců číslo 4, které je již v kladné rovině hodnocení vztahů směrem k 8. U dívek tento průměr dosáhl hodnoty 4 v charakteristice přijímající – odmítavé a v charakteristice vřelé chladné vyšla číselná hodnota 5. Celkově vyšší číselné průměry vyšly u dívek. Celkový průměr je 2,7.

Kvalitativní analýza:

Svěřenci hodnotí mezilidské vztahy v zařízení celkově velmi negativně a to ve všech uvedených charakteristikách. U dívek je toto hodnocení o něco příznivější než u chlapců, ale všeobecně také vyznívá negativně. U některých svěřenců může být hodnocení mezilidských vztahů obecně negativní možná díky jejich předchozím nepříznivým zkušenostem v oblasti mezilidských vztahů především z původního selhávajícího rodinného prostředí. Jistou roli v tomto směru může hrát i nějaká psychopatologie v osobnostní anamnéze svěřenců. Přesto přikládám údajům získaných od svěřenců významnou výpovědní hodnotu. Nemůže být náhoda to, že velká část z nich vypovídá velmi podobně ani to, že vesměs hodnotí mezilidské vztahy v zařízení negativně. Výchovná práce v zařízení možná selhává právě v oblasti práce se vztahy mezi svěřenci.

5. 7. 8. Interpretace dat získaných od všech skupin respondentů / Škála vzájemných vztahů

Škála vzájemných vztahů byla určena všem respondentům, bez rozdílu náležitosti k určité skupině respondentů. Účelem získání údajů ze škály od všech respondentů je porovnání výpovědí o kvalitě mezilidských vztahů v celém zařízení u všech skupin respondentů a ověření hypotézy H3, že vnímání psychosociálního klimatu u všech aktéru klimatu spolu navzájem koresponduje. Škála vzájemných vztahů mimo jiné hlubokou výpovědní hodnotu o dlouhodobějším psychosociálním naladění aktérů a vypovídá o stěžejní oblasti psychosociálního klimatu, tj. o mezilidských vztazích. Podařilo se mi získat údaje od všech respondentů s výjimkou dvou vedoucích pracovníků. Souhrnné výsledky výpovědí u všech skupin respondentů z tohoto dotazníku jsou uvedeny v následující tabulce:

Tab. č. 13: Hodnocení vzájemných vztahů v zařízení u všech skupin respondentů

škála č.	charakteristika vzájemných vztahů na škále 8 - 1	aritmetický průměr					
		vedoucí pracovní ci	vycho- vatelé	svěřenci			všichni respondenti celkem
				dívky	chlapci	celkem	
1	přátelské - nepřátelské	7	5,8	3,8	2,4	2,7	3,5
2	přijímající - odmítavé	6	6	4	2	2,5	3,4
3	uspokojující - znervózňující	6	6,2	2,5	2,2	2,5	3,5
4	vřelé - chladné	6	5,4	5	2,1	3,1	3,7
5	klidné - napjaté	6	6,2	3,3	2,2	2,5	3,4
6	upřímné - neupřímné	5	5,8	2,5	2,8	2,8	3,3
7	podporující - lhostejné	6	6	3,8	2,3	2,6	3,5
celkový průměr		6	5,9	3,6	2,3	2,7	3,5
počet respondentů		1	5	4	13	17	23

Průměrné číselné hodnoty jsou nejvyšší u skupiny vedoucích pracovníků. U skupiny vychovatelů jsou průměrné číselné hodnoty o jen o něco málo nižší. Číselné hodnoty u skupiny svěřenců jsou ze všech skupin nejnižší, přičemž u dívek jsou tyto hodnoty o málo vyšší než u chlapců. U chlapců se průměrné číselné hodnoty pohybují v záporné rovině charakteristik vztahů, kdy nikdy nejsou větší než 4. U dívek se průměrná číselná hodnota v charakteristice vztahů přijímající odmítavé rovná 4 a v charakteristice vřelé – chladné dokonce je výsledná hodnota 5 v kladné rovině škály. Celkový průměr z údajů od všech respondentů je výrazně ovlivněn početní převahou skupiny svěřenců a všechny číselné hodnoty ve všech sedmi oblastech škály jsou menší než 4. Celkový průměr činí 3,5.

Kvalitativní analýza:

Z tabulky je patrné, že svěřenci hodnotí mezilidské vztahy v celém zařízení výrazně hůře než vedoucí pracovník či skupiny vychovatelů. Zatímco vedoucí

pracovník a vychovatelné hodnotí tyto vztahy vždy v kladné rovině a nikdy neuvedli číselný údaj nižší než 5, u svěřenců je tomu právě naopak. Svěřenci zadávali do škály údaje téměř vždy pohybující se v záporné rovině charakteristik. Svěřenci hodnotí mezilidské vztahy v zařízení celkově velmi negativně.

5. 8. Obsahové závěry

Výzkumná sonda měla za cíl zmapovat psychosociální klima v daném ústavním zařízení zaměřeném na reedukační a resocializační práci s ohroženou mládeží. Sonda zkoumala klima z několika aspektů.

V hypotéze H1 jsem předpokládala, že převažující styl řízení u vedoucích pracovníků bude ovlivňovat interpersonální vztahy mezi vychovateli. Na základě vyhodnocených údajů vyšlo najevo, že u 3 vedoucích pracovníků převládá u jednoho z nich demokratický styl řízení a u dvou ostatních kooperativní styl řízení. Jak demokratický, tak i kooperativní styl řízení se dají označit za styly řízení, které akceptují pracovníky a podporují mezilidské vztahy pracovníků v pozitivním smyslu. Z interpretace dat získaných od vychovatelů zaměřených na vztahy vychovatelů k vedení instituce je zřejmé, že vychovatelé hodnotí vedení maximálně kladně. Všichni vychovatelé uvedli kladnou odpověď u všech čtyř položek zaměřených na jejich vztah k vedení. Vychovatelé jednohlasně uvádějí, že od vedení mohou očekávat podporu a pomoc při řešení pracovních problémů a o problémech mohou s ředitelem a užším vedením mluvit naprosto otevřeně. Dále uvádějí, že úkoly na pracovišti jsou rozdělovány rovnoměrně, bez protěžování některým z nich, a že mají dostatečný prostor pro samostatnou práci.

Styly řízení vedoucích pracovníků se nejeví jako příznivé pouze z deskriptivního hlediska dle výsledků dotazníků, ale jako příznivé je hodnotí i samotní vychovatelé, jež tomuto řízení podléhají. Hypotéza H1 však zkoumá vztah mezi stylem řízení a vztahy mezi samotnými vychovateli. Všichni vychovatelé shodně uvádějí, že se v kolektivu svých spolupracovníků cítí dobře a že se mohou plně spolehnout na jejich podporu a pomoc. Poněkud v rozporu s těmito výpověďmi však vyznívají odpovědi ve dvou dalších položkách. Všech pět vychovatelů odpovědělo, že se svými kolegy nediskutují své chyby a nedostatky v práci a že svůj pracovní kolektiv by charakterizovali jako skupinu, která ještě nedosáhla kvalitních mezilidských vztahů. V tomto směru nelze interpersonální vztahy mezi vychovateli hodnotit jednoznačně

kladně. Jestliže vychovatelé uvádějí, že se v kolektivu kolegů cítí dobře a spokojeně, má to nejspíš jen formální význam. V pracovním kolektivu totiž sami nevidí skupinu s kvalitními mezilidskými vztahy a svým kolegům nedůvěřují natolik, aby s nimi diskutovali své pracovní chyby a nedostatky.

Znění hypotézy H1 se v zásadě potvrdilo. Převažující styl řízení u vedoucích pracovníků ovlivňuje interpersonální vztahy mezi vychovateli. Příznivý styl řízení však jednoznačně kvalitu mezilidských vztahů mezi pracovníky negarantuje.

Hypotéza H2, že převažující styl vedení u vychovatelů ovlivňuje vztahy mezi svěřenci a jejich vnímání psychosociálního klimatu v zařízení se nepotvrdila. Styly vedení u vychovatelů byly vyhodnoceny v jednom případě jako demokratický a ve čtyřech případech jako kooperativní. Oba tyto styly vedení jsou příznivé a také by se měly příznivě odrážet ve kvalitě mezilidských vztahů mezi svěřenci. Z dotazníkového šetření však vyplývá, že svěřenci hodnotí své vzájemné vztahy velmi negativně. Více než 80% svěřenců si myslí, že se děti v zařízení mezi sebou nechovají hezky a zhruba dvě třetiny z nich uvádí, že děti spolu dobře nevycházejí. Příčiny neuspokojivých vztahů mezi svěřenci zřejmě netkví pouze v nedostatečném působení vychovatelů. Klienti ústavního zařízení vesměs pocházejí ze sociálně selhávajícího prostředí. Mnozí z nich nejspíš postrádají zkušenost dobrých primárních mezilidských vztahů z vlastní rodiny, což se posléze neblaze odráží v jejich sekundárních sociálních vazbách. Svou roli zde může hrát i psychopatologie v anamnéze, poruchy chování, poruchy osobnosti atd.

Reedukační a resocializační práce s mládeží patří ve sféře profesionálního výchovného působení na jedince k těm nejnáročnějším činnostem vůbec. Příznivý styl vedení vychovatele je pouze jedním z mnoha předpokladů úspěšné pedagogické práce s ohroženou mládeží. Tři z pěti vychovatelů v daném zařízení hodnotí účinnost práce s dětmi jako spíše nízkou a myslí si, že jejich výchovné působení se neodráží v každodenním praktickém jednání dětí. Jeden vychovatel se k těmto položkám nevyjádřil a pouze jeden odpověděl v obou případech pozitivně. Jinými slovy většina vychovatelů se domnívá, že působení jejich instituce nevede ke vnitřní změně svěřenců, ale pouze k přizpůsobení se aktuálním podmínkám zařízení. Tato okolnost však vychovatelům zřejmě postačuje k tomu, aby byli spokojeni s výsledky své práce na pracovišti. V položce týkající se spokojenosti se svou prací totiž odpověděli všichni bez výjimky kladně.

Hypotéza H3, že vnímání psychosociálního klimatu celého zařízení u všech aktérů spolu navzájem koresponduje se nepotvrdila. Zjistila jsem výrazné rozdíly ve vnímání psychosociálního klimatu u různých skupin respondentů. Od vedoucích pracovníků jsem získal údaje pouze od jednoho z nich a to ze Škály vzájemných vztahů. Údaje ze Škály vzájemných vztahů dle mého názoru vypovídají nejen o tom, jak respondent hodnotí charakter vztahů v daných oblastech, ale také o respondentově dlouhodobějším psychosociálním naladění ve vztahu k ostatním aktérům psychosociálního klimatu. Z údajů vyplývá, že vedoucí pracovník hodnotí klima v zařízení velmi kladně. Stejně tak vychovatelé hodnotí psychosociální klima velmi kladně. Domnívám se tak nejen na základě zpracovaných dat ze Škály vzájemných vztahů, ale také z dat získaných z Dotazníku pro odborné pracovníky výchovných a sociálních institucí.

Oproti tomu svěřenci hodnotí psychosociální klima v zařízení velmi negativně. Údaje ze Škály vzájemných vztahů to jednoznačně dokládají. Svěřenci na škále zaznamenávali téměř ve všech případech číselné údaje v negativní rovině charakteristik vztahů. Škála vzájemných vztahů však měří pouze sociální dimenzi klimatu, konkrétně dimenzi mezilidských vztahů. Dotazník pro svěřence však mapuje více aspektů psychosociálního klimatu. Dotazník sledoval psychosociální klima ve čtyřech oblastech: 1. vztahy mezi svěřenci, 2. vztahy mezi svěřenci a vychovateli, 3. jak se svěřenci v zařízení cítí a 4. organizaci a pravidla soužití v zařízení. I údaje z Dotazníku pro svěřence nasvědčují velmi negativnímu vnímání vzájemných vztahů u svěřenců.

Vztahy svěřenců k vychovatelům již tak negativně nevyznívají. Více než polovina svěřenců vidí ve vychovatelích spíše přátele než autority a svěřují se jim, když je něco trápí. Necelá polovina svěřenců věří, že jim vychovatelé dokáží pomoci, když jde o vážnou věc a že se vychovatelé o jejich problémy zajímají. 70,6% svěřenců uvádí, že si s nimi vychovatelé dostatečně povídají. Zdá se, že podstatná část svěřenců vidí ve vychovatelích možnou oporu a partnera v komunikaci.

Z výpovědí týkajících se organizace a pravidel v zařízení je patrné, že pravidla jsou v dětském domově se školou stanovena přijatelně a svěřenci jsou nimi dobře srozuměni. Problém vidí někteří svěřenci v tom, že pro sebe nemají dostatek času a že nemohou vždy říkat, co si doopravdy myslí.

Výpovědi svěřenců o tom, jak se v zařízení cítí, vypovídají o emocionálním hladu svěřenců. Drtivá většina svěřenců (94,1%) si myslí, že děti se v zařízení necítí dobře.

76,5% svěřenců si myslí, že dětském domově se školou se spouště dětem nelíbí. 70,6% svěřenců uvádí, že je jim zde často smutno. 64,7% svěřenců nemá pocit, že by v jejich skupině bylo veselo. Více než polovina svěřenců se zde necítí bezpečně.

Na základě tohoto výzkumného šetření jsem identifikovala příznivé styly řízení instituce ze strany vedoucích pracovníků, příznivé styly vedení svěřenců ze strany vychovatelů a pozitivní vnímání psychosociálního klimatu zařízení u obou těchto skupin respondentů. U skupiny svěřenců je však podle zhodnocených údajů vnímání psychosociálního klimatu v zařízení spíše negativní.

5. 9. Metodologické závěry

Výzkumné šetření provedené v daném ústavním zařízení nelze považovat za vysoce relevantní. Při realizaci výzkumné sondy jsem užíla vesměs nestandardizované metody a techniky. Počet respondentů nebyl vysoký a u vedoucích pracovníků vyplnil Škálu vzájemných vztahů pouze jeden z nich.

Dotazník pro svěřence obsahoval příliš mnoho položek s převráceným významem a jen málo výroků bylo směřováno přímo na respondenta. Některé z položek nebyly naprosto jednoznačné. Tyto nedostatky jsem identifikovala až při vyhodnocování údajů.

Ve výzkumné sondě byly použity pouze kvantitativní výzkumné metody. Myslím si, že zkoumání jevu jako je psychosociální klima vyžaduje i kvalitativní postupy, např. rozhovor, pozorování. Klima by bylo vhodné zkoumat v delším časovém horizontu. V tomto případě bylo klima měřeno pouze jednorázovým vyplněním dotazníků.

Bylo by zajímavé srovnat výsledky výzkumné sondy s výsledky získanými v jiných zařízeních. Jestliže nás zajímá psychosociální klima konkrétního zařízení, není srovnání nezbytné. Srovnání rozličných zařízení by však mohlo přinést více podnětů a informací, poskytlo by lepší příležitost pro pochopení některých kontextů.

5. 10. Možnosti využití poznatků v praxi a další perspektivy výzkumu

Výzkumná sonda potvrdila mé domněnky o tom, že není jednoduché poskytnout svěřencům v ústavních podmínkách odpovídající emocionální oporu. Pozitivní lidský vztah ke svěřencům je stěžejním aspektem vychovatelské práce. Vývoj zdravého Já klientů je podmíněn pozitivními sociálními a citovými vazbami.

Resocializační a převýchovná práce ztrácí podle mě význam, je-li koncipována jako pouhé vštěpování správného chování prostřednictvím odměn a trestů. Takové vnější působení s využitím behaviorálních principů má jistě při práci s rizikovou mládeží své opodstatnění, ale není zdaleka postačující.

Nemají-li resocializační ústavní zařízení ztratit svůj smysl, je potřeba volit takové výchovné postupy, které by vedly ke vnitřní změně chovanců. Vnitřní změna chovance není dle mého mínění možná bez citového podkladu ve vztahu vychovatel – svěřenec. Prioritním úkolem výchovných zařízení by proto mělo být účelné pěstování a formování kvalitních mezilidských vztahů a poskytování emocionální opory svěřencům.

Dobrá resocializace a reedukace vyžaduje personál s patřičnými předpoklady. Kromě osobnostních předpokladů v tomto směru hraje nepostradatelnou roli patřičné vzdělávání vychovatelů. I angažovaný lidský přístup může selhat bez teoretické průpravy. Při práci s mládeží zatíženou například poruchami osobnosti je znalost etiologie a projevů poruchy podmínkou úspěšné práce. Obdobně při práci s romskou mládeží je potřeba znát širší souvislosti a rozumět problematice etnika.

Pro pochopení a přijetí klienta je kromě empatie a vzdělání podstatná práce na sobě samém. Vychovatel by měl usilovat o sebereflexi, chápat vlastní motivy a umět pracovat s vlastními předsudky.

V praxi by bylo vhodné upravit formy studia pro vychovatele, které by bylo zaměřeno přímo na tuto problematiku. Mohlo by přitom jít o středoškolskou i vysokoškolskou formu studia.

Výzkum zaměřený na psychosociální klima v e školských výchovných zařízeních by mohl přinést spoustu cenných poznatků a přispět ke zkvalitnění práce vychovatelů v těchto zařízeních. Z hlediska řízení výchovných institucí vidím nadějně východisko v realizaci a rozvíjení principů koležiality a komunitního modelu.

Závěr

V diplomové práci jsem se pokusila uchopit téma psychosociálního klimatu ve školských zařízeních pro ústavní a ochrannou výchovu. Ústavní výchova dětí a mládeže zdá se stojí na periferii zájmu pedagogické vědy. V dostupné literatuře o psychosociálním klimatu se ve většině případech o klimatu dočteme v souvislosti se školou a školní třídou.

Ústavní výchova v České republice vyžaduje značné koncepční změny. Problematiku ústavní výchovy řeší v současné době zákon č. 109/2002 Sb. o výkonu ústavní a ochranné výchovy. Tento zákon až na některé dílčí úpravy v podstatě zachovává systém z dob socialistické éry.

Náhradní ústavní výchova je zahrnuta do soustavy institucí pečujících o výchovu a vzdělání dětí, kde odpovědnost leží na bedrech státu. V současné době stát dotuje velký počet státních zařízení, která na rozdíl od menších nestátních a soukromých zařízení vykazují podstatné nedostatky zejména v kvalitě ústavního prostředí a kvalitě mezilidských vztahů uvnitř zařízení. Státní zařízení ústavní výchovy mají příliš velkou kapacitu a dochází zde k vytváření velkých a věkově homogenních kolektivů, kde se obtížně uplatňuje individuální přístup k dítěti. Budovy ústavů jsou příliš velké, nejsou zde dobré podmínky pro vytvoření intimity a soukromí pro život dítěte. Stále početně převládají zařízení internátního typu nad zařízeními rodinného typu.

Ve srovnání s celoevropským trendem deinstitucionalizace náhradní výchovy Česká republika stále zaostává. Počet dětí v institucionální péči v České republice je jedním z nejvyšších v Evropě dokonce i ve srovnání s ostatními postkomunistickými státy. Současná státní politika se nezaměřuje na sanaci rodiny jako prevence před odebráním dětí z rodiny a následným umístováním dětí do ústavu. Zarážející je i vysoké procento dětí odebíraných z rodin z ekonomických a sociálních důvodů. Státní politika by také měla více podporovat jiné formy náhradní rodinné výchovy právě na úkor ústavní výchovy, o jejíchž neblahých následcích vývoj osobnosti dítěte dnes již málokdo pochybuje.

Zvláštní význam mají podle mě školská zařízení pro ústavní a ochrannou výchovu zaměřená resocializačně, pečující o mládež ohroženou sociálně patologickými jevy jako je kriminalita, prostituce, narkomanie atd. Úlohou těchto zařízení je systematická práce s klienty směřující k pozitivnímu ovlivnění a nápravě

určitých nevhodných projevů chování. K tomu je zapotřebí humánních přístupů a efektivních pedagogických postupů. Jeden z prostředků k zefektivnění práce s rizikovou mládeží vidím ve vytváření příznivého psychosociálního klimatu v příslušných zařízeních. Příznivé psychosociální klima by mělo být vytvářeno také prostřednictvím systematického zkvalitňování a formování kvalitních mezilidských vztahů v zařízení a důrazem na emocionální oporu klientů.

Literatura

- BUŠKOVÁ, M., MUSIL, J. *Koncepce dětských domovů*. Praha: SPN, 1970.
- BŮŽEK, A. Výchova člověka jako personalizace, socializace a enkulturace. *Vychovávateľ*, 2005/2006, roč. 52/53, č. 5, s. 2-5.
- ČÁP, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, 1996.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001.
- DAMBORSKÁ, M., ŠTĚPÁNOVÁ, P. *Problematika ústavních dětí kojeneckého věku*. Praha: MŠMT, 1984.
- ERIKSON, E. H. *Dětství a společnost*. Praha: Argo, 2002.
- GILLERNOVÁ, I., ŠTĚTOVSKÁ, I. Sociální dovednosti učitele – možnosti ovlivnění školního klimatu. In CHRÁSKA, M., TOMANOVÁ, D., HOLOUŠOVÁ, D. (ed.) *Klima současné české školy. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj, 2003.
- GRECMENOVÁ, H. Vliv prostředí školy na její klima. www.rvp.cz/clanek/68/124.
- HARTL, P. *Komunita občanská a komunita terapeutická*. Praha: SLON, 1997.
- HAŠKOVEC, J. Význam osobnosti vedoucího vychovatele pro vytváření klimatu výchovného zařízení (tedy i školy). In CHRÁSKA, M., TOMANOVÁ, D., HOLOUŠOVÁ, D. (ed.) *Klima současné české školy. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj, 2003, s. 194-203.
- HAVLÍNOVÁ, M. Vybrané ukazatele kvality sociálního klimatu ve škole. In CHRÁSKA, M., TOMANOVÁ, D., HOLOUŠOVÁ, D. (ed.) *Klima současné české školy. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj, 2003.
- HAVLÍNOVÁ, M., KOPŘIVA, P., MAYER, I., VILDOVÁ, Z. a kol. *Program podpory zdraví ve škole*. Praha: Portál, 1998.
- HAWKINS, P., SHOHET, R. *Supervize v pomáhajících profesích*. Praha: Portál, 2004.
- HRDLIČKOVÁ, V. Práce s rodinou v podmínkách ústavní výchovy. *Vychovávateľ*, 1994, roč. 38, č. 5/6, s. 21-23.
- HRDLIČKOVÁ, V., PÁVKOVÁ, J. *Výchovně vzdělávací práce v dětských domovech*. Praha: SPN, 1987.
- HRDLIČKOVÁ, V., VOCILKA, M. Některé aspekty dalšího rozvoje ústavní a ochranné výchovy. *Vychovávateľ*, 1991/1992, roč. 36, č. 3, s. 7-9.

- CHRÁSKA, M., TOMANOVÁ, D., HOLOUŠOVÁ, D. (ed.) *Klima současné české školy. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj, 2003.
- JANOUŠEK, J. *Metody sociální psychologie*. Praha: SPN, 1986.
- JANSKÝ, P. *Problémové dítě a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004.
- JIRKŮ, J. Nárys koncepce školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy. *Speciální pedagogika*, 1991/1992, mimoř. č., s. 32-34.
- JEDLIČKA, R., KLÍMA, P., KOŤA, J., NĚMEC, J., PILAŘ, J. *Děti a mládež v obtížných životních situacích. Nové pohledy na problematiku životních krizí, deviací a úlohu pomáhající profese*. Praha: Themis, 2004.
- JEŽEK, S. (ed.). *Sociální klima školy I*. Brno: MSD s. r. o., 2003.
- JEŽEK, S. (ed.). *Sociální klima školy II*. Brno: MSD s. r. o., 2004.
- JEŽEK, S. (ed.). *Sociální klima školy III*. Brno: MSD s. r. o., 2005.
- KAŠPÁRKOVÁ, J. Některé typy školního klimatu a jejich vliv. In *Klima současné české školy. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj, 2003.
- KELLER, J. *Sociologie byrokracie a organizace*. Praha: SLON, 1996.
- KHELEROVÁ, V. *Komunikační dovednosti manažera*. Praha: Grada, 1995.
- KOVAŘÍK, J., BUBLEOVÁ, V., MATĚJČEK, Z. Dlouhodobé sledování dětí, které vyrůstaly v náhradní péči. *Náhradní rodinná péče*, 1998, č. 2, s. 18-28.
- KOVAŘÍK, J. *Náhradní rodinná péče v praxi*. Praha: Portál, 2004.
- KOVAŘÍK, J., PAZLAROVÁ, H., BUBLEOVÁ, V. Práva ohrožených a znevýhodněných dětí. *Éthum*, 2003, č. 37, s. 6-22.
- KOVAŘÍK, J. Prokazatelně nejvhodnějším místem pro vývoj dítěte je fungující rodina. *Rodina a škola*, 1998, roč. 45, č. 4, s. 17-21.
- KOPŘIVA, K. *Lidský vztah jako součást profese*. Praha: portál, 1997.
- KRATOCHVÍL, S. *Terapeutická komunita*. Praha: Academia, 1979.
- KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. et al. *Člověk-prostředí-výchova*. Brno: Paido, 2001.
- LANGMEIER, J., LANGMEIEROVÁ, D. *Vytváření dětského kolektivu*. Praha: Krajský pedagogický ústav, 1972.
- LANGMEIER, J., MATĚJČEK, Z. *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství, 1968.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998.
- LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007.

- MAREŠ, J. *Sociální klima školní třídy. Přehledová studie*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství, 1998.
- MAREŠ, J. *Sociální opora u dětí a dospívajících II*. Hradec Králové: Nucleus, 2002.
- MASLOW, A. H. *Motivation and personality*. New York: Harper and Row, 1970.
- MATĚJČEK, Z. *Dítě a rodina*. Praha: SPN, 1992.
- MATĚJČEK, Z. *Náhradní rodinná péče*. Praha : Portál, 1999.
- MATĚJČEK, Z., LANGMEIER, J. *Výpravy za člověkem*. Praha: Odeon, 1981.
- MATĚJČEK, Z., BUBLEOVÁ, V., KOVAŘÍK, J. *Pozdní následky psychické deprivace a subdeprivace*. Praha: Psychiatrické centrum, 1997.
- MATĚJČEK, Z., KOLUCHOVÁ, J., BUBLEOVÁ, V., KOVAŘÍK, J., BENEŠOVÁ, L. *Osvojení a pěstounská péče*. Praha: Portál, 2002.
- MATOUŠEK, O. *Ústavní péče*. Praha : SLON, 1995.
- MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ, A. *Mládež a delikvence*. Praha: Portál, 1998.
- MATOUŠEK, O., MATULOVÁ, A., KOPOLDOVÁ, B., CHALUPOVÁ, J., HALÍK, T. *Práce s rizikovou mládeží. Projekt LATA a další alternativy věznění mládeže*. Praha: Portál, 1996.
- MATOUŠEK, O., KOLÁČOVÁ, J., KODYMOVÁ, P. (eds.) *Sociální práce v praxi. Specifika různých cílových skupin a práce s nimi*. Praha: Portál, 2005.
- MILLEROVÁ, E. a kol. *Sociální klima v prostředí základních škol v ČR. Zpráva o výzkumné studii*. 2002, <http://ceskaskola.cz/>.
- MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006.
- MOTEJL, O. *Zpráva z návštěv zařízení, v nichž se vykonává ústavní a ochranná výchova*. 2007, s. 6. (<http://www.ochrance.cz/>).
- MRHAČ, J. a kol. *Pedagogika V. Řízení výchovy a vzdělávání*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 1997.
- Nadace Civilia, Praha, 2005. (<http://www.civilia.cz/ustavniaochrannavychova.html>).
- NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 2000.
- OSWALD, F. *Schulklima*. Wien: Universitätsverlag, 1989.
- NĚMEC, J., KUSÝ, M. *Aktivní sociální učení v podmínkách ústavní a ochranné výchovy*. Praha: MŠMT, 1998.
- PELDA, Z., KOLÁŘ, Z., DOUBRAVA, L. *Dětská vězení jako jediné řešení? Učitelské noviny*, 2004, roč. 107, č. 30, s. 10-11.

- PELIKÁN, J. *Pomáhat být. Otevřené otázky teorie provázející výchovy*. Praha: Karolinum, 2002.
- PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 1998.
- PILAŘ, J. Náhradní výchovná péče v nahotě reality. *Učitelství noviny*, 2005, roč. 108, č. 36, s. 16-17.
- PŘADKA, M. *Vybrané problémy vztahu výchovy a prostředí*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně, 1983.
- PŘADKA, M., KNOTOVÁ, D., FALTÝSKOVÁ, J. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita, 1998.
- ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. a kol. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada, 2006.
- SEKERA, J. Mikrořízení a interpersonální vztahy v organizacích ústavní výchovy. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2001.
- SEKERA, J. Supinový vychovatel a klima ve výchovné skupině. *Vychovávateľ*, 2001, roč. 45, č.6, s. 5-8.
- SEKERA, J. Řízení a mezilidské vztahy ve výchovných ústavech jako faktor vzdělávání vychovatelů. In *Nové možnosti vzdělávání učitelů, vychovatelů a žáků pro učící se společnost 21. století*. Sborník prací pedagogické fakulty Ostravské univerzity. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2000.
- SEKERA, J. Komunikace ve výchovných ústavech. *Speciální pedagogika*, 2003, roč. 13, č. 4, s. 274-296.
- SEKERA, J. Personální vztahy ve výchovných ústavech. *Speciální pedagogika*, 1997, roč. 7, č. 5, s. 10-23.
- SEKERA, J. Interpersonální chování vychovatelů. *Vychovávateľ*, 2002, roč. 47, č. 9, s. 25-31.
- SLEZÁKOVÁ, L. *Pomoc mladistvým bez rodinného zázemí propuštěným z ústavních zařízení*. Praha: Výzkumný ústav práce a sociálních věcí, 1998.
- SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001.
- ŠKOVIERA, A. *Dilemata náhradní výchovy*. Praha: Portál, 2007.
- ŠPORCROVÁ, I. Potřeby dětí a jejich uspokojování v systémech sociálních sítí. *Česko-slovenská pediatrie*, 2003, roč. 58, č. 4, s. 222-226.
- ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Praha: SPN, 1983.

ŠULCOVÁ, L. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2005.

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

TAXOVÁ, J. *Výchovné problémy dětských domovů*. Praha: SPN, 1967.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2004.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000.

VALENTA, V. *Výchovná péče o dospívající mládež v dětských domovech*. Ústí nad Labem: Krajský pedagogický ústav, 1976.

VEČERKA, K., HOLAS, J., ŠTĚCHOVÁ, M. *Problémové děti ve školských výchovných zařízeních*. Praha: KNOK, 2000.

VOCILKA, M. *Dětské domovy v České republice I. Teoretická východiska*. Praha: MŠMT, 2000.

VOCILKA, M. *Výchovné ústavy v České republice*. Praha : MŠMT, 2001.

VOCILKA, M. Střediska výchovné péče pro děti a mládež v České republice. *Vychovávateľ*, 1995/96, roč. 40, č. 1/2, s. 14-16.

Výroční zpráva 2005/2006 DDŠ Jana Masaryka 16 ([http:// www.dpdsp2.cz](http://www.dpdsp2.cz)).

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

Přílohy

Příloha č. 1

Dotazník pro vedoucí pracovníky:

U následujících kategorií vyberte jednu variantu, která nejvíce odpovídá Vašemu postupu při vedení pracovníků. Zvolený výrok zakroužkujte.

1. Stanovování cílů:

- a) Cíl kladu co nejvýše a určují co nejkratší termíny. Jen při vysoké „výzvě“ podávají pracovníci dobré výkony
- b) Pracovník by si měl určit cíl sám, protože se pak víc namáhá. Proto formuluji cíle velmi obecně.
- c) Důležitější než tvorba cílů je to, aby pracovníci plnili své povinnosti, plynoucí z popisu práce.
- d) Pravidelně prodiskutovávám s pracovníky jejich cíle tak, aby bylo možné spojit individuální cíle a cíle zařízení. Zaměstnanci by měli cílům rozumět a akceptovat je.

2. Plánování:

- a) Děláním plánů pouze pokud to situace vyžaduje. Myslím si, že každý pracovník by se měl „prokousat“ sám.
- b) Plánuji tak, aby byl zajištěn dlouhodobý rozvoj. Plány by měly být dobře promyšleny a měly by aktivovat pracovníky.
- c) Děláním návrhů, ale zároveň důvěřuji schopnostem pracovníků, kterým dávám velký prostor.
- d) V mých plánech se soustřeďuji na plánování dotací a výdajů. Plánuji ale jen do té míry, pokud to považuji za nutné. Pak ale dbám na jejich dodržení.

3. Hledání nápadů:

- a) Když posuzuji nápady ostatních, snažím se být neutrální.
- b) Naslouchám a hledám nové nápady. Mám sice jasnou představu, jsem ale kdykoli připraven změnit svůj názor díky lepšímu návrhu.

c) Inklinuji k tomu, že přebírám nápady ostatních a neprosazuji příliš své vlastní.

d) Prosazuji své návrhy, i když se mnou ostatní nesouhlasí.

4. Rozhodování:

a) Při rozhodování se snažím vyjít co nejvíce vstříc pracovníkům. Jsem přístupný(á) jejich řešením. Tím docílím, že pracovníci reagují pozitivně.

b) Snažím se zapojit ostatní, ale když celý proces dlouho trvá, navrhuju své řešení.

c) Rozhoduji na základě svých znalostí a zkušeností. Vždyť za výsledek zodpovídám především sám(a). Prosazení rozhodnutí věnuji patřičnou energii.

d) Se svými pracovníky pracuji na tom, abychom přijali optimální rozhodnutí.

5. Kontrola:

a) Kontroluji to, co pracovník sám kontrolovat nemůže. Nejvíce se soustřeďuji na výsledky.

b) Má přímá kontrola je přísná. Kontroluji průběžně, abych věděl(a), zda je třeba činnost korigovat nebo přijmout další opatření.

c) Kontroluji nenápadně. Musím-li kritizovat, činím tak proto, abych objasnil chyby. Kritický rozhovor je veden konstruktivně.

d) Mým úkolem je vytvořit takový kontrolní systém, který by fungoval automaticky, tedy i bez mé účasti.

6. Realizace

a) Sám(a) sebe vystavuji tlaku, protože jen vlastní kázeň přináší úspěch. Nastanou-li obtíže zvýším své pracovní nasazení.

b) Podporuji své pracovníky, kdykoliv to jde. Mé dveře jsou jim vždy otevřeny. Často vyřizuju věci sám(a), ostatní mají dost své práce.

c) Promyslím si, jak udělat věc v co nejkratší době a bez zbytečných obtíží.

d) Jsem průběžně informován(a) o záležitostech a určuji priority. Vzniklé problémy analyzuji a tím se neustále učím.

7. Konflikty:

- a) Především se snažím, aby ke konfliktům nedocházelo. Když ale přesto vzniknou, snažím se pracovníky uklidnit a opět nastolit přátelskou atmosféru.
- b) Když dojde k rozdílným názorům nebo ke konfliktu, snažím se zůstat neutrální a nezapojuji se do diskuse.
- c) Když dojde ke konfliktu, snažím se zjistit jeho příčinu a se všemi zúčastněnými ji prodiskutovat.
- d) Konflikt se vyřeší jen tehdy, když každý dostane prostor vyslovit svůj názor.

Příloha č. 2

Dotazník pro odborné pracovníky výchovných a sociálních institucí:

U následujícího bloku otázek se přikloňte k alternativě, která se Vám bude jevit jako pravděpodobnější. Zvolenou odpověď zakroužkujte.

1. Máte-li s dětmi (chovanci) výchovný nebo vzdělávací problém, můžete očekávat od vedení instituce při jeho řešení:
 - a) přiměřený zájem a podporu
 - b) jen zdvořilý zájem a formální podporu, příp. ani to ne
2. Postupují všichni členové Vašeho pracoviště v jednotě při výchovném působení na děti:
 - a) převážně postupujeme jednotně
 - b) spíše postupujeme nejednotně
3. V kolektivu spolupracovníků se cítíte:
 - a) dobře a spokojeně
 - b) nejsem příliš spokojen(a)
4. Můžete mluvit s ředitelem a užším vedením instituce o služebních problémech
 - a) naprosto otevřeně
 - b) je nejlépe nebýt příliš sdílný a otevřený
5. Účinnost práce s dětmi (chovanci) ve vaší instituci hodnotíte jako:
 - a) převážně vysokou
 - b) převážně nízkou
6. Máte-li s dětmi (chovanci) problém, můžete očekávat pomoc a pochopení od svých kolegů ve sboru:
 - a) na pomoc a pochopení se mohu plně spolehnout
 - b) je lepší se spíše nespolehat a vyřešit věc samostatně
7. Vedení instituce rozděluje úkoly na pracovišti podle Vašeho názoru (u srovnatelných služebních funkcí):
 - a) přibližně rovnoměrně mezi všechny členy
 - b) nerovnoměrně
8. Výchovné působení vaší instituce se podle Vašeho názoru odráží v každodenním praktickém jednání dětí (chovanců):

- a) převážně ano
 - b) převážně ne
9. Diskutují Vaší kolegové své chyby a nedostatky v práci:
- a) většinou ano
 - b) většinou ne
10. Poskytuje Vám vedení instituce podle Vašeho názoru dostatečný prostor pro samostatnou a tvůrčí práci v rámci možností vymezených předpisy:
- a) spíše ano
 - b) spíše ne
11. Pracovní kolektiv, v němž působíte, byste charakterizoval(a) spíše jako:
- a) skupinu s kvalitními mezilidskými vztahy
 - b) skupinu, která dosud nedosáhla kvalitních mezilidských vztahů
12. Jste spokojen(a) s výsledky své práce na pracovišti:
- a) většinou ano
 - b) většinou ne
13. Další poznámky, které byste chtěl(a) uvést k problematice práce na Vašem pracovišti:

Příloha č. 3

Dotazník pro vychovatele:

U následujících kategorií vyberte jednu variantu, která nejvíce odpovídá Vašemu postupu při vedení dětí (svěřenců). Zvolený výrok zakroužkujte.

8. Stanovování úkolů:

- a) Úkoly kladu co nejvýše a určuji co nejkratší termíny. Jen při vysoké „výzvě“ podávaji svěřenci dobré výkony.
- b) Vychovatel by si měl určit úkol sám, protože se pak víc namáhá. Proto formuluji úkoly velmi obecně.
- c) Důležitější než tvorba úkolů je to, aby svěřenci plnili své povinnosti, plynoucí z vnitřního řádu.
- d) Pravidelně prodiskutovávám se svěřenci jejich úkoly tak, aby bylo možné spojit individuální cíle a cíle zařízení. Svěřenci by měli úkolů rozumět a akceptovat je.

9. Plánování výchovných postupů:

- a) Děláním plánů pouze pokud to situace vyžaduje. Myslím si, že každý svěřenec by se měl „prokousat“ sám.
- b) Plánuji tak, aby byl zajištěn dlouhodobý rozvoj svěřence. Plány by měly být dobře promyšleny a měly by aktivovat svěřence.
- c) Děláním návrhy, ale zároveň důvěřuji schopnostem svěřenců, kterým dávám velký prostor.
- d) V mých plánech se soustřeďuji na dosahování dobrých výsledků u svěřenců. Plánuji ale jen do té míry, pokud to považuji za nutné. Pak ale dbám na jejich dodržení.

10. Hledání nápadů pro výchovné činnosti:

- a) Když posuzuji nápady svěřenců, snažím se být neutrální.
- b) Naslouchám a hledám nové nápady. Mám sice jasnou vlastní představu, jsem ale kdykoli připraven změnit svůj názor díky lepšímu návrhu ze strany svěřenců.
- c) Inklinuji k tomu, že přebírám nápady svěřenců a neprosazuji příliš své vlastní.

d) Prosazuji své návrhy, i když se mnou svěřenci nesouhlasí.

11. Rozhodování:

- a) Při rozhodování se snažím vyjít co nejvíce vstříc svěřencům. Jsem přístupný(á) jejich řešením. Tím docílím, že se svěřenci nebrání a reagují pozitivně.
- b) Snažím se zapojit svěřence do rozhodování, ale když celý proces dlouho trvá, navrhnou své vlastní řešení.
- c) Rozhoduji na základě svých znalostí a zkušeností. Vždyť za výsledek zodpovídám především sám(a). Prosazení vlastního rozhodnutí věnuji patřičnou námahu.
- d) Se svými svěřenci pracuji na tom, abychom společně přijali optimální rozhodnutí.

12. Kontrola:

- a) Kontroluji to, co svěřenec sám kontrolovat nemůže. Nejvíce se soustřeďuji na výsledky.
- b) Má přímá kontrola je přísná. Kontroluji průběžně, abych věděl(a), zda je třeba činnost korigovat nebo přijmout další opatření.
- c) Kontroluji nenápadně. Musím-li kritizovat, činím tak proto, abych objasnil chyby. Kritický rozhovor je veden konstruktivně.
- d) Mým úkolem je vytvořit takový kontrolní systém, který by fungoval automaticky, tedy i bez mé účasti.

13. Realizace

- a) Sám(a) sebe vystavuji tlaku, protože jen vlastní kázeň přináší úspěch. Nastanou-li obtíže zvýším své pracovní nasazení.
- b) Podporuji své svěřence, kdykoliv to jde. Mohou se na mě kdykoliv obrátit. Často vyřizuji věci sám(a), tak abych svěřence zbytečně nezatěžoval.
- c) Promyslím si, jak udělat věc v co nejkratší době a bez zbytečných obtíží.
- d) Jsem průběžně informován(a) o záležitostech ve výchovné skupině a určuji priority. Vzniklé problémy analyzuji a tím se neustále učím.

14. Konflikty:

- a) Především se snažím, aby ke konfliktům nedocházelo. Když ale přesto vzniknou, snažím se svěřence uklidnit a opět nastolit přátelskou atmosféru.
- b) Když dojde k rozdílům v názorech nebo ke konfliktu, snažím se zůstat neutrální a nezapojuji se do diskuse.
- c) Když dojde ke konfliktu, snažím se zjistit jeho příčinu a se všemi zúčastněnými ji prodiskutovat.
- d) Konflikt se vyřeší jen tehdy, když každý dostane prostor vyslovit svůj názor.

Příloha č. 4

Dotazník pro svěřence:

Vyplň věk a zakroužkuj pohlaví. Věk:..... Pohlaví: muž / žena

Přečti si výroky a zakroužkuj Ano, pokud souhlasíš nebo Ne, pokud nesouhlasíš.

1. Děti v našem DDŠ se mezi sebou chovají hezky.
Ano – Ne
2. V dětském domově se školou se cítím bezpečně.
Ano - Ne
3. Vychovatelé si s námi málo povídají.
Ano – Ne R
4. Ve skupině strávíme více času diskutováním o osobních problémech než diskusemi o věcech vztahujících se k dětskému domovu se školou.
Ano - Ne
5. V dětském domově se školou mám pro sebe dostatek času.
Ano - Ne
6. Všichni víme, jaká pravidla musíme dodržovat.
Ano – Ne
7. Děti v našem DDŠ nemají moc chuť se jeden s druhým blíže seznamovat.
Ano – Ne R
8. Vychovatelé se o naše problémy moc nezajímají.
Ano – Ne R
9. V dětském domově se školou nemůžeme moc říkat, co si doopravdy myslíme.
Ano – Ne R
10. V naší skupině se často mění pravidla.
Ano – Ne R
11. V dětském domově se školou mám dostatek kamarádů.
Ano - Ne
12. V DDŠ je mi často smutno.
Ano – Ne R

13. Vychovatelé jsou pro nás více přáteli než autoritami.
Ano – Ne
14. Když mě něco trápí, svěřuji se vychovatelům.
Ano - Ne
15. V našem dětském domově se školou se spoustě dětem nelíbí.
Ano – Ne R
16. Děti v našem DDŠ spolu dobře vycházejí.
Ano - Ne
17. V DDŠ je režim velmi přísný.
Ano – Ne R
18. V DDŠ se často nudíme.
Ano – Ne R
19. Vychovatelé dokáží pomoci svěřencům, když jde o vážnou věc.
Ano - Ne
20. V naší skupině je často veselo.
Ano – Ne
21. Většina dětí se v DDŠ cítí dobře.
Ano – Ne

Příloha č. 5

Škála vzájemných vztahů:

Na této škále zakroužkujte číslo, které nejlépe vystihuje povahu vzájemných vztahů v DDŠ:

Vzájemné vztahy jsou:

přátelské	8	7	6	5	4	3	2	1	nepřátelské
přijímající	8	7	6	5	4	3	2	1	odmítavé
uspokojující	8	7	6	5	4	3	2	1	znervózňující
vřelé	8	7	6	5	4	3	2	1	chladné
klidné	8	7	6	5	4	3	2	1	napjaté
upřímné	8	7	6	5	4	3	2	1	neupřímné
podporující	8	7	6	5	4	3	2	1	lhostejné

Anotace

Práce je se věnuje tématu psychosociální klima ve školských zařízeních pro ústavní výchovu. Na problematiku nahlížím z pohledu sociální pedagogiky. V úvodu pojednávám o přístupu k osiřelým a opuštěným dětem v průběhu dějin. Dále se věnuji charakteristice a popisu institucionálního systému ústavní výchovy ve školských zařízeních v České republice. Kapitola o aktuálních problémech ústavní výchovy upozorňuje na některé základní nedostatky v současném systému. Základním cílem práce je vymezit a osvětlit složitý fenomén psychosociálního klimatu ve vztahu k těmto zařízením. Vytváření příznivého psychosociálního je jedním ze základních předpokladů kvalitní pedagogické práce s klienty ústavních zařízení.

Abstract

The dissertation is devoted to the present problem of the psychosocial climate in school facilities of institutional care. The problem is being seen from the perspective of social pedagogy. In the introduction I deal with an accession to unparented and unattended children in the course of human events. Further I consider characterization and description of system facilities of institutional care in the Czech Republic. The chapter about the actual problems of institutional care refers to some errors in the actual system. The basic aim of this thesis is to inscribe and demarcate the challenge phenomenon of psychosocial climate in relation to these facilities. The formation of positive psychosocial climate is one of basic premises of good pedagogical work with clients of facilities in the institutional education.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v knihovně katedry pedagogiky filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze.

V Praze dne 10. 12. 2007.

.....
Světlana Spasova

