

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Fakulta tělesné výchovy a sportu

Katedra sportů v přírodě

Diplomová práce

**Vliv aktivit v přírodě na interpersonální vztahy ve
vrstevnické skupině v prostředí ústavní výchovy**

Vedoucí práce:

PhDr. Ivana Turčová Ph.D.

Vypracovala:

Bc. Petra Nováková

Praha 2013

Abstrakt

Název:

Vliv aktivit v přírodě na interpersonální vztahy ve vrstevnické skupině v prostředí ústavní výchovy

Cíl práce:

Cílem této práce bylo zjistit, zda-li aktivity v přírodě mají vliv na vztahy uvnitř skupiny u mládeže, která žije v podmínkách ústavní výchovy.

Metoda práce:

Ke zpracování úkolu jsem použila dotazníkovou metodu, a to speciální sociometrický dotazník B3-U (Braun, 2006). V experimentální skupině bylo 11 respondentů a byly to děti z jedné uzavřené skupiny z Dětského domova v Jablonce nad Nisou. V kontrolní skupině bylo 10 respondentů a byly to děti též z jedné uzavřené skupiny z Dětského domova Semily. Obě skupiny byly ve věkové hranici od 8 do 15 let.

Výsledky a závěry:

Výsledky měření ukázaly, že nejvíce vyčleněné osoby ze skupiny si po intervenci našli nové vztahy v kolektivu.

Výsledky ohledně nejvíce vyčleněné osoby ve skupině byly velmi pozitivní. Po intervenci měla nejméně atraktivní osoba méně, jak o polovinu záporných hlasů.

Ve skupinové hierarchii byly odstupy mezi jednotlivými členy menší po intervenci.

Pouze u výsledků pocitů přátelství, spolupráce a důvěry ve skupině se ukázalo, že po intervenci jsou nižší. Což je zvláštní k poměru k ostatním výsledkům, které byly pozitivní.

Klíčová slova:

Aktivity v přírodě, sporty v přírodě, ústavní výchova, skupinová dynamika, interpersonální vztahy.

Abstract

Title:

Influence of outdoor activities on interpersonal relationships in a peer group in the environment of institutional care.

Aim of the thesis:

The aim of this work is to find out whether outdoor activities have an effect on relationships in the group of the youth who live in the conditions of institutional care.

Research methodology:

We have used the Sociometric questionnaire B3-U. In the experimental group there are 11 adolescents from the orphanage in Jablonec nad Nisou. In the control group there are 10 children and adolescents from the orphanage in Semily. Children's age ranged from 8 to 15.

Results and conclusions:

The results of the research showed that the most excluded person in the group found new relationship in the group.

Results regarding the most excluded people in the group were very positive. After our intervention the least favorite person received about half less of the negative voices. In the group hierarchy the distance among members of the group grew smaller.

Only results of feelings friendship and confidence in the group were after the intervention lower. That is surprising in relation to other results which were positive.

Keywords:

Outdoor activities, outdoor sports, institutional care, group dynamics, interpersonal relationships.

Touto cestou bych chtěla poděkovat PhDr. Ivaně Turčové, Ph.D. za odborné vedení práce, za praktické rady a za možnost využití jejích znalostí v této problematice.

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou použitou literaturu a ostatní zdroje.

V Praze, dne 25. srpna 2013

.....

Petra Nováková

Evidenční list

Souhlasím se zapůjčením své bakalářské práce ke studijním účelům. Uživatel svým podpisem stvrzuje, že tuto diplomovou práci použil ke studiu a prohlašuje, že ji uvede mezi použitými prameny.

Jméno a příjmení:

Datum vypůjčení:

Podpis:

Obsah

1 Úvod.....	10
2 Teoretická část.....	12
2.1 Aktivity v přírodě	12
2.1.1 Základní pojmy v oblasti aktivit v přírodě	12
2.1.2 Historie aktivit v přírodě	14
2.1.3 Aktivity a výchova v přírodě – jejich význam v procesu vzdělávání	16
2.1.4 Vliv aktivit v přírodě na jedince.....	18
2.2 Ústavní výchova	19
2. 2.1 Historie v českých zemích.....	19
2.2.2 Základní pojmy v ústavní výchově	22
2. 2.3 Legislativní normy ve vztahu k ústavní výchově.....	23
2.2.4 Ukládání ochranné výchovy mladistvým	26
2.2.5 Výkon ústavní výchovy.....	26
2.3 Aktivity v přírodě v podmínkách ústavní výchovy	29
2.4 Interpersonální vztahy ve skupině.....	31
2.4.1 Skupinová dynamika	31
2.4.2 Skupinový vliv	32
2.4.3 Sociometrická struktura skupiny	32
2.4.4 Vztah mezi osobností a sociometrickým statusem.....	33
2.5 Aktivity v přírodě a skupiny.....	35
2.5.1 Mezilidské vztahy	35

2.5.2 Vliv aktivit v přírodě, genderového rozložení a médií na mezilidské vztahy.....	35
2.5.3 Změny ve skupině vlivem outdoorových aktivit.....	37
2.5.4 Diplomové práce zabývající se aktivitami v přírodě a skupinou	39
2.6 Programy aktivit v přírodě	39
2.7 Zařízení pro výkon ústavní výchovy v Libereckém kraji.....	40
2.7.1 DD Jablonec nad Nisou	40
2.7.2 DD Semily.....	41
3 Cíl práce	42
3.1 Úkoly práce	42
3.2 Hypotézy	42
4 Metodologie práce.....	43
4.1 Metody zjišťující vztahy ve skupině	43
4.2 Dotazník B-3	45
4.3 Výzkumný soubor	46
4.4 Metody analýzy dat	46
4.5 Validita a reliabilita	47
5 Výsledky.....	48
6 Diskuze.....	72
7 Závěr.....	75
Použitá literatura	77
Přílohy	

1 Úvod

O tématu mé diplomové práce jsem měla jasno, již po dokončení bakalářské práce. Má bakalářská práce mne velmi zaujala, a tak jsem se rozhodla v tomto tématu pokračovat. Znovu jsem zapojila oba mé studijní směry do závěrečné práce, abych mohla prohlubovat své znalosti v obou oborech. Ráda bych se do budoucna zabývala problematikou dětí s poruchou chování a poruchou komunikační. Během mé dosavadní praxe se snažím tyto dva obory vzájemně využívat. A myslím si, že vzájemná využitelnost těchto dvou oborů dohromady je vysoká. Jelikož zážitkové programy a obecně aktivity v přírodě v nás probouzejí naše skryté schopnosti a napomáhají nám v hlubším poznání sama sebe, v lepším poznání svého okolí a v porozumění spolupracující skupiny. A přesně toto, jako u každé jiné skupiny, a speciálně u skupiny mládežnické s poruchou chování či s nějakými výchovnými problémy, je velmi žádané.

Tato práce je zaměřena na vliv aktivit v přírodě v procesu interpersonálních vztahů ve vrstevnické skupině v podmínkách ústavní výchovy.

Hlavním výzkumným cílem je zjistit, jestli aktivity v přírodě mají vliv na interpersonální vztahy ve skupině mládeže, která se nachází v prostředí ústavní péče. Spolupráci jsem navázala se dvěma dětskými domovy. Experimentální výzkumnou skupinou byl Dětský domov v Jablonci nad Nisou, kde jsem sociometrické měření prováděla před intervencí, těsně po intervenci a 5 měsíců po posledním měření. Kontrolní výzkumnou skupinu tvořil Dětský domov v Semilech, kde jsem měření prováděla dvakrát po sobě v časovém odstupu 5 měsíců a mezitím skupina neměla žádné ucelené či přímé zážitkové aktivity. Výzkum bude sledovat změnu skupinové hierarchie, vzájemnou propojenost mezi vztahy ve skupině a vzájemné kladné a záporné hodnocení každého člena skupiny. Také budeme sledovat, jestli klesá či stoupá celková hodnota pocitu bezpečí, přátelství, spolupráce a důvěry.

Teoretická část má dvě hlavní odvětví a to část zabývající se aktivitám v přírodě a část zabývající se poruchami chování a legislativním ukotvením ústavní výchovy.

Ráda bych touto diplomovou prací poukázala na důležitost aktivit v přírodě během výchovy jedince. Díky vysoké škole, kterou jsem měla možnost studovat, a díky oboru zaměřenému na

aktivity v přírodě, jsem mohla poznat široké spektrum možností, které toto odvětví přináší jak ostatním, tak i mě samotné, zvláště s důrazem na osobní poznání a rozvoj. Ráda bych tyto vědomosti a zážitky předávala dál, jak běžné populaci, tak i dětem a mládeži obtížně vychovatelné, protože jim mohou pomoci při řešení jejich problémů.

2 Teoretická část

2.1 Aktivity v přírodě

2.1.1 Základní pojmy v oblasti aktivit v přírodě

Nyní uvedu základní pojmy, které je potřeba znát ohledně problematiky aktivit v přírodě. Většina těchto pojmů je přeložena z angličtiny, je tedy pravděpodobné, že jejich přesné vysvětlení nemusí být námi přesně pochopeno. U nás je několik autorů, kteří se zajímají o tuto problematiku. Vybrala jsem si především publikace od J. Neumana a jeho kolektivu (2000), jelikož jsem jejich terminologii porozuměla nejlépe a jejich vysvětlení mi připadalo nejsrozumitelnější. Dále jsem čerpala z publikací od Jiráskova (2001), Turčové (2005) a Hanuše (2009), ale pro větší jednotnost pojmů spíše od výše uvedeného odborníka.

Výchova v přírodě - jakákoliv aktivita v přírodě, od práce na zahrádce, procházek, táboření, pikniků, až po jízdy terénním autem po poušti. Vztahuje se k volnému času, odpočinku a zábavě. V pracích některých autorů se obtížně hledá rozdíl mezi rekreačním a výchovným přístupem.

Výchova zkušeností a prožitkem - tvoří protipól teoretickým přístupům, teoretické výchově a učení. Preferuje vlastní zážitky a zkušenosti, které se většinou vytvářejí v prožitkově bohatém prostředí i netradičními metodami. Tento přístup úzce navazuje na učení Jana Amose Komenského a později je spojován se jmény John Dewey a Kurt Hahn (Neuman a kol., 2000).

Aktivity v přírodě (dále jako AP) – okruh činností, které v sobě zahrnují turistiku, sporty v přírodě, hry a různé jiné cvičení, patří sem především činnosti, které konáme vlastní silou a které jsou spjaty se šetrným využíváním přírodního prostředí nebo s překonáváním přírodních překážek, tyto aktivity se využívají jako výchovný prostředek, jak pro jednotlivce tak i skupiny (Neuman a kol., 2000).

Tento pojem je těžké přesně definovat, jelikož existuje jen málo studií, které se zabývají popisem tohoto pojmu a porovnáním jeho významu v české a zahraniční literatuře. Turčová (2005) ve své dizertační práci píše o rozdílech v porozumění tohoto termínu (mezi Českou

republikou a Velkou Británií) a o neexistujícím jednotném výrazu zastřešující tuto širokou oblast.

V české terminologii existuje směs pojmů přejatých z angličtiny, avšak vyskytují se různé pojmy pro stejný jev či nepřesné překlady.

Motivace – nemá jednotnou definici, Hartl a Hartlová (2000) ji popisují jako proces usměrňování, udržování a energetizace chování, které vychází z biologických zdrojů, psycholog P. T. Young (překlad Mrkvička, 1971) jí popisuje jako proces vzbuzení nebo podnícení chování, udržení činnosti v běhu a jejího usměrňování do určité dráhy.

Prožitek - podobně jako motivace je i prožitek jeden ze základních komponentů, je to samostatný proces, jehož prostřednictvím se subjekt vztahuje ke světu a jímž řeší reálné problémy (Jirásek, 2001).

Rekreace v přírodě - odpočinek, relaxace, pobavení, potěšení, může to být téměř cokoli provozované v přírodním prostředí bez výchovných ambicí (Turčová, 2005).

2.1.2 Historie aktivit v přírodě

V této kapitole bych krátce uvedla historii aktivit v přírodě ve světě a v českých zemích.

Počátek kdy se člověk začal zajímat o přírodu a její poznávání se datuje okolo renesančního období ve 14. století. První škola, kde se využívá aktivit v přírodě a her k výchově i vztahu k přírodě je Akademie v Mantově a hlavním představitel je Vittrino de Feltre. Velmi důležitou osobností byl J. A. Komenský, který formoval pedagogický systém a utvořil systematiku her, položil základy výchovy zkušeností a prožitkem. Hru obecně považoval za jednu z nejvýznamnějších metod výchovy a vzdělávání. Neměla by však být nikdy hlavní náplní života. Cílem hry bylo vycvičit tělo i ducha, hra by měla být prostředkem k osvojení znalostí a to rychleji a trvaleji než přílišnou přísností a bezduchým opakováním. Jako dalšího velmi důležitého myslitele bych zmínila J. J. Rousseaua, který vytvořil teorii přirozené výchovy. Jeho publikace *Emil* čili o výchově poukazuje na výchovu v souladu s přírodou, na překonávání překážek, na cestování, které ovlivňuje rozvoj všech činností v přírodě a hlavně jejich výchovné aplikace. Jako další důležitou osobu považuji E. T. Setona, který jako první zakládá novodobou organizaci mládeže Woodcraft Indians - Lesní liga moudrosti. Vychází z ideálních představ o přírodě a společnosti, vědomé používání pobytu a aktivit v přírodě pro rozvoj mladých lidí. Nezávisle na Woodcraft Indians vzniká britská mládežnická organizace Scouting. Tuto organizaci zakládá R. S. S. Baden-Powel, organizace je založena na myšlence utužování mladých anglických chlapců pomocí aktivit v přírodě. (Neuman a kol., 2000). V roce 1932 přichází A. S. Makarenko, který využívá hry k výchovnému účelu a také přípravy a vedení expedic a to v dřívějších výchovných ústavech (Makarenko, 1973). V roce 1941 zakládá Kurt Hahn první Outward Bound školu, která zpočátku především připravovala vojáky britského námořnictva k přežití, ale později byla jeho metodika použita pro širší veřejnost a Outward Bound je dnes jednou z největších celosvětových organizací zajišťující zážitkovou pedagogiku a aktivity v přírodě.

Historie aktivit v přírodě u nás

Nyní bych uvedla nejvýznamnější historické zmínky o aktivitách v přírodě v Českých zemích. Okolo 15. století se začíná rozvíjet cestování za poznáním a dobrodružstvím. Také Jan Ámos Komenský píše o důležitosti cestování a pobytu v přírodě během výchovy mládeže. V roce 1862 se uskutečňuje první sokolský výlet na Sněžku (sokolské výlety se zaměřovaly na procvičování chůze a překonání přírodních překážek, znamenaly důležitou činnost, která ovlivnila rozvoj turistiky. V roce 1888 je založen Český klub turistů, prvním předsedou se stává Vojtěch Náprstek. Během první republiky se rozvíjí sport obecně. Během druhé světové byla většina organizací zakázána. Po roce 1945 je většina organizací obnovena. V roce 1953 vzniká první vysoká škola tělovýchovná- Institut tělesné výchovy a sportu. V roce 1978 je založen první ročník kurzů Prázdninové školy Lipnice, ta významně ovlivnila využívání turistiky a pobytu v přírodě. Po roce 1989 došlo k velkým společenským změnám. Otevřely se hranice a to vedlo k velkému nárůstu cestování do zahraničí za poznáváním. S tím souvisí „objevení“ různých forem outdoorových činností provozovaných po celém světě a jejich rozšíření i u nás. Možnosti široké veřejnosti jsou zpočátku různorodé, neboť dochází k sociálnímu rozvrstvení společnosti. Během let se samovolně začínají utvářet různá klubová sdružení a začínají vznikat nové spolky s nově objevenými aktivitami.

2.1.3 Aktivity a výchova v přírodě – jejich význam v procesu vzdělávání

V literatuře se s pojmem výchova v přírodě setkáváme v překladech knih E. T. Setona a v některých u A. B. Svojsíka. Nejvíce se však pojem výchova v přírodě používá v odborné literatuře USA a Velké Británii, tento pojem se v posledních letech vyvíjí a změny v jeho obsahu ovlivňují i samotnou praxi využívání aktivit v přírodě.

Jako první na počátku dvacátého století (myslím tím v novodobé sféře), začali odborný pojem výchova v přírodě používat jak Američani, tak Britové. Program v této oblasti byl nabízen především dětem z měst pro zlepšení jejich zdravotního stavu. Postupně toto zaměření na školní i mimoškolní práci začalo vstřebávat nové poznatky z tehdy populárních mládežnických organizací, jako byl Woodcraft Indians nebo Scouting. Ukázalo se totiž, že vedle zdravotních hodnot lze vysledovat i významné přínosy pro socializaci mladých osob. K tomu přispíval rozpracovaný systém práce v malých skupinách v těchto organizacích. Po druhé světové válce se prosadilo téměř ve všech anglicky mluvících zemích nové hnutí Outward Bound. Outward Bound se opíral především o myšlenky Kurta Hahna a zdůraznil nové možnosti pobytu v přírodě pro rozvoj osobnosti a kladných charakterových vlastností mladých lidí. Významným podnětem pro tento rozvoj byly praktické zkušenosti i odborné práce, které dokazovaly významné zlepšení procesů socializace u účastníků akcí výchovy v přírodě. V posledních obdobích, kdy ve vyspělých zemích kulminuje zájem o ochranu přírody, se vztahují velké naděje právě k výchově v přírodě, jež by měla pomoci měnit názory lidí a podílet se na přejímání nové přírodní etiky a přístupů trvale udržitelného rozvoje lidské společnosti. Za zmínku stojí skutečnost, že již před třemi stoletími J. A. Komenský zdůrazňoval, že hra je nejlepším a nejvýznamnějším výchovným prostředkem, na tom se shodují snad všichni vychovatelé. A během těchto dlouhých třech století jsme na to zapomněli a nyní se na to musíme rozpomínat. (Hanuš, 1996). A přesto si děti v posledních dobách méně aktivně hrají, a to ostatně platí i pro tělesnou výchovu a sport - přibývá takzvaných sportovních diváků, činných sportovců však je stále méně. Pohybové hry rozvíjejí rychlost, obratnost, upevňují zdraví. Další skrytá hodnota her je v jejich spontánnosti a podmanivosti. Dobrá hra dovede aktivizovat všechny síly, udržet dlouho zájem, přimět k nejvyššímu výkonu. Hra je nejlepší formou aktivního odpočinku. Hry spojují individualitu v celek, probouzejí a rozvíjejí sociální citění, učí nezištné spolupráci. Hry učí snášet porážku a i

vítězství. Kdo se tomu naučí na hřišti, dokáže to snáze i v životě (Pávková, 1999). U her se ale mohou projevovat také negativní vlivy. Ožehavý problém je poměr vítězů a poražených. Měli bychom vštěpovat pojetí hry, podle něhož je pravý vítěz ten, kdo hrál poctivě a podle svých nejlepších sil. Tak to viděl Zapletal (1975). Myšlenky Neumana a jeho kolektivu (2000) se hlouběji orientují na výchovu v přírodě. Píší, že výchova v přírodě vede k hluboce vnímanému a intenzivně působícímu prožívání. Příroda je zde v roli přirozené pobídky ke zdolání překážek. Opravdovost prostředí klade na jedince nároky na jejich psychiku, kolektivní jednání, fyzickou a morální vyspělost. Zcela přirozeně zde dochází k posilování těchto faktorů a odkrývání skutečných charakterových stránek jedinců.

Proč tedy zařazovat aktivity a výchovu v přírodě do výchovy? Tyto činnosti vedou k rozvoji osobnosti. Chovanci se naučí správnému rozhodování v kritických situacích, získávají úctu k přírodě a k ostatním dětem, většinou se také zlepší vztah chovance a vychovatele. Některé programy naučí přežít v přírodě a vedou k pochopení jiných kultur a etnik. A to je dost často, co chovanci přesně potřebují. Kooperace ve skupině při aktivitách zvyšuje odpovědnost jedinců, naučí se řešit problémy, poznají dosud nepoznané a zlepšují se jejich sociálně komunikační dovednosti. Nelze také opomenout zdravotně hygienické důvody pro výchovu v přírodě. Výchova má být mnohostranným procesem. Mnohdy zjišťujeme, že ve výchovném procesu chybí aktivita i zaujetí. Chybí ono potřebné bloudění a objevování, určitá míra přijatelného rizika. Celkem v našem životě ubývá situací, ve kterých nemáme předem vykalkulovaný závěr a s tím ubývá i dobrodružství (Neuman, 1998).

Paní Doležalová (2004) spíše chápe tento problém jako tužbu dětí. A tak píše, že každé dítě občas touží po věcech, hračkách, ale mnohem více než materiální potřeby pro něj znamená prožít úspěch a ocenění od kamarádů a dospělých lidí, potřebuje pochválit a povzbudit. Úspěch dítě silně motivuje k další činnosti, neúspěch - a to nejen při hrách, by měl být osobní výzvou k dalším pokusům pracovat na sobě, zlepšit se, dokázat si, že překážky je možné překonat. Úloha vedoucího je důležitá právě proto, že výběrem hry můžeme záměrně ovlivnit vyvíjející se osobnost dítěte, její rozumové, citové i tělesné schopnosti a posilovat sociální citění.

V moderní době se vede diskuse o prožívání spojeném s radostí na místě. Spěcháme za štěstím, chceme dosáhnout nové, lepší kvality života a mnozí ji spatřujeme jen v materiální

stránce. Nevěříme dávným zkušenostem ani slovům moudrých. Přitom je stále zřejmější, že více peněz a materiálního dostatku neznámá automaticky šťastnější život. Ten spočívá podle Csikszentmihalyiho (1999) v tom, jak naše mysl filtruje a interpretuje každodenní prožitky.

2.1.4 Vliv aktivit v přírodě na jedince

Touto problematikou se zabýval např. Bartůněk (2008) ve své disertační práci. Jeho výsledky jsou většinou shodné s tvrzeními zahraničních publikací. Například Ewert (1989) píše, že všechny aplikované programy výchovy v přírodě působily jako vhodná prevence před patologickým chováním (nejrůznější odchýlení od společenských norem) a působily výchovně. Také Barret a Greenaway (1995) říkají, že je všeobecně uznáváno, že dobrodružné aktivity v přírodě nabízí mladým lidem cenné prožitky a zkušenosti pro jejich osobnostní a sociální rozvoj.

Bartůněk (2008) tvrdí, že programy aktivit a výchovy v přírodě pozitivně působí na rozvoj osobnosti účastníků (především na rozvoj sebedůvěry, sebeúcty, sebeovládání, sebejistoty, vedou i k aktivnějšímu přístupu při řešení problémů apod.) a jsou použitelné jako efektivní prostředky výchovy a prevence. Také se ukázalo, že je velmi důležitá samotná příprava a zaměření programů výchovy v přírodě, a zejména však promyšlená skladba jednotlivých programových bodů.

2.2 Ústavní výchova

2. 2.1 Historie v českých zemích

O historii ústavní výchovy se dovídáme především v publikacích J. Švancara (1988) a O. Matouška (1995).

Ve 40. letech 19. století u nás vznikají první spolky, které působí na poli převýchovy. Roku 1841 byl založen „Spolek pro blaho nuzných dívek“ v Praze, „Spolek paní sv. Ludmily“ – zakladatelkou byla M. Riegrová – Palacká. Roku 1847 vzniká „Moravsko – slezský ochranný spolek“ v Brně.

Významným průkopníkem byl Slavibor Breuer, volnomyšlenkář, který se svými svěřenci opustil Čechy a společně vstoupili do kláštera v Chilandru. Putovali po Evropě.

K významným pedagogům patřil Leopold Pek, ředitel vychovatelny v Říčanech, velký odpůrce tělesných trestů, dále Jaroslav Doležal (v ústavu modifikoval rodinné poměry), Josef Zeman (zakladatel časopisu „Úchylná mládež“).

Výrazně vynikl Alois Zikmund, ředitel Zemské vychovatelny, který zavedl podmíněčné propouštění chovanců (teprve po dvacátém roce věku definitivně). Provedl třídění mravně narušené mládeže do tří skupin: mládež mravně ohrožená (hlavně prostředím, kde vyrůstá), mládež mravně narušená (chápal jako vybočení), mládež mravně vadná (s pasivní reakcí: žebráci, povaleči, s aktivní reakcí: agresivní) (Švancar, 1988).

Ústavní výchova v českých zemích se nařizovala podle rakouského občanského zákona z roku 1877 a 1885. Poté přišlo vlastní usnesení č. 609/1919, které upravuje organizaci a stanovuje podmínky pro přijímání chovanců do jediného státního ústavu J. A. Komenského v Košicích. Pobyt chovanců trval tak dlouho, jak vyžadoval jeho účel. Za nejpodstatnější zákonodárnou úpravu buržoazní republiky v oblasti ochranné výchovy považujeme zákon č. 48/ 1929 o nucených pracovních koloniích.

Po vzniku ČSR se projevil požadavky na provedení reformy a unifikace soudnictví ve věcech mládeže. Již v roce 1922 byla vypracována osnova samostatného zákona, která se však

do samostatného parlamentu nedostala. Tato osnova byla základem pro vypracování prvního samostatného zákona upravujícího na našem území trestní právo a soudnictví dětí a mládeže.

Mezi světovými válkami byla ve vztahu k dané oblasti přijata i některá legislativní opatření: v roce 1931 byl vydán Zákon o trestním soudnictví nad mládeží, který stanovil trestní odpovědnost od 14 let, zavedl pojem ochranná výchova ve spojení s výkonem ve výchovně či léčebně, změnil název polepšovna na zemskou výchovnu.

Podle tohoto zákona se projednávaly trestní věci mladistvých a nedospělců a obecné trestně procesní předpisy se uplatnily pouze tehdy, když zákon o trestním soudnictví nad mládeží speciální úpravu neobsahoval. Ve své době šlo o moderní zákon, který upřednostňoval výchovné působení před represivními opatřeními (Matoušek, 1995).

Zákon označoval osoby, které v době spáchaného činu nedovršily čtrnáctého roku věku a nebyly odpovědné podle trestního zákona, jako nedospělce. Dopustil-li se nedospělý činu jinak trestného, učinil poručenský soud potřebná výchovná nebo léčebná opatření, mohl nedospělého pokarat (nikoli však tělesně), uložil jeho potrestání rodině nebo škole, nařídil jeho umístění v jiné rodině, aby byl dán do léčebného nebo jiného vhodného ústavu, nařídil ochranný dozor nebo ochrannou výchovu, pokud se to jevílo nezbytným k zamezení hrozícího zpustnutí, nebo k nápravě nedospělého.

Mladiství byli trestně odpovědní podle trestních zákonů. Výjimkou bylo, nemohl-li takový pachatel pro značnou zaostalost v době činu rozpoznat jeho bezprávnost nebo řídit své jednání podle správného rozpoznání. Uznal-li soud mladistvého vinným proviněním, mohl upustit od potrestání, či odsoudit mladistvého k trestu podmíněně. Ve všech případech mohl soud nařídít ochranný dozor nebo ochrannou výchovu. Soud nařizoval ochrannou výchovu v případě, nebylo-li možno nedostatek řádné výchovy odstranit ve vlastní rodině mladistvého nebo v rodině, v níž žil (Kurelová, 2008).

V období po druhé světové válce lze zaznamenat v případě právní úpravy několik dalších vývojových etap, dochází k rozvoji speciálního školství, včetně etopedické oblasti, jsou zrušeny spolky pečující o mravně narušenou mládež, úlohu komplexní péče převzal stát

Ústavy pro obtížně vychovatelné u nás

Vychovatelna Jednoty pro blaho mladistvých káránců – Dobrý pastýř – Praha (1839) od roku 1904 sídlí v Lublaňské ulici (dnes Diagnostický ústav pro mládež chlapci).

Ochranovna v Brně (Černá Pole) – založena 1847, zrušena 1890). Vychovatelna pro opuštěnou a zanedbanou mládež v Modletíně (zal. 1869 Sl. Breuer).

Vychovatelna v Libni (založena 1883), organizace pro chlapce ve věku 8 – 16 let, měla tři oddělení (určitá forma vnitřní diferenciaci): vyšší – pro malý stupeň narušení, nižší a pak trestní (pro vážné poruchy chování). Šlo o kombinaci ústavní a „otevřené“ péče, byla využívána chovanecká samospráva, tělesné tresty byly odmítány. Při vychovatelně byla (jako součást) škola. Ústav byl jako celek přemístěn do Kostelce nad Orlicí. Dívčí ochranovna v Černovicích u Tábora (založena roku 1885) byla situována pro péči o dívky, zařazování bylo prováděno podle žádosti rodičů, obce či jiných institucí. Dnes je zde umístěn Výchovný ústav pro mládež (dívky) s profesní přípravou podle dané struktury. Výrazně se ústav podílí na péči o nezletilé matky ve výkonu ústavní či ochranné výchovy.

Zemská polepšovna v Novém Jičíně (založena roku 1889). Původně jako zvláštní oddělení donucovací pracovny. Organizačně pro chlapce a dívky ve věku 14 – 18 let české a německé národnosti s kapacitou 250 míst, vlastní školou a řemeslnickými dílnami. Dnes Výchovný ústav pro mládež (chlapci) s potřebnou sférou péče po splnění povinné školní docházky.

Zemská vychovatelna v Kostomlatech pod Milešovkou byla založena původně jako první koedukovaná polepšovna v Čechách, později byly přijímány jen dívky. Bylo zajišťováno jak vzdělávání v rámci školní docházky, tak i přímý praktický (pracovní) výcvik. Dnes je zde umístěn Výchovný ústav pro děti a mládež (dívky) se zabezpečením povinné školní docházky i profesní přípravy (Matoušek, 1995).

2.2.2 Základní pojmy v ústavní výchově

Nyní uvedu základní pojmy, které je potřeba znát ohledně problematiky ústavní výchovy. Kuja (1989) definuje pojmy ústavní výchovy takto:

Cíl převýchovy - z hlediska hierarchie si společnost stanovuje nejvyšší cíl, a to harmonický rozvoj člověka, osoby s poruchami chování se vyznačují citovým, mravním, sociálním a výchovným narušením.

Delikvence dětská - jednání osob mladších patnácti let, které spáchaly čin jinak trestný, jenž by u starších naplnil skutkovou podstatu trestného činu, v občanskoprávním řízení může soud nařídit nezletilým jako nejpřísnější opatření ochrannou výchovu.

Delikvence juvenilní - jednání mládeže v kategorii mladistvých (od 15 do 18 let věku), které má charakter trestného činu.

Dohled ochranný - ukládá soud pachateli, kterého odsuzuje jako zvlášť nebezpečného recidivistu, nebo za úmyslný trestný čin.

Dětský domov (dále jako DD) - zařízení, jehož úkolem je zajistit všestrannou výchovu dětem postrádajícím z nejrůznějších příčin vlastní pozitivní rodinné prostředí, dominujícím problémem u této části mládeže nejsou poruchy jejich chování, ale selhání rodičů při plnění jejich rodičovských povinností a výkonu rodičovských práv.

Dětský domov se školou (dále jako DDŠ) – školské zařízení pro výkon ústavní výchovy pro děti s problémovým chováním a poruchami chování ve věku povinné školní docházky, popř. po ukončení povinné školní docházky v tzv. prodloužené péči.

Výchovný ústav - pečuje o děti starší 15 let se závažnými poruchami chování, u nichž byla nařízena ústavní výchova nebo uložena ochranná výchova. Plní především výchovné, vzdělávací a sociální úkoly. Do výchovného ústavu může být umístěno i dítě starší 12 let, má-li uloženu ochrannou výchovu a v jeho chování se projevují tak závažné poruchy, že nemůže být umístěno v dětském domově se školou. Při výchovném ústavu se jako jeho součást zřizuje základní, speciální nebo střední škola.

Etoped - speciální pedagog, který se zabývá výchovou, vzděláváním a rozvojem osob s poruchami chování.

Převýchova - cílevědomý, záměrný, organizovaný proces směřující k odstranění efektivity a defektu u obtížně vychovatelných delikventů.

Ústavní výchova - stupeň společenského opatření k zajištění výchovy nezletilého ve věku do osmnácti let a v situacích, kdy rodiče nemohou výchovu zabezpečit, ústavní výchovu nařizuje soud, ústavní výchova je určena pro nápravu nezletilých, jejichž jednání nedosahuje intenzity trestného činu.

Výchova ochranná - stupeň společenského opatření k zajištění výchovy nezletilého, rozhodnutí ukládá soud, tento typ opatření se ukládá v případech, kdy se mladistvý dopustil trestného činu a kdy se dosavadní méně intenzivní prostředky míjejí účinkem.

Mladiství - osoby, který dovršily patnáctý a nedovršily osmnáctý rok věku.

Nezletilí - osoby, od narození do patnáctého roku věku.

2.2.3 Legislativní normy ve vztahu k ústavní výchově

Legislativa se ve vztahu k ohroženým dětem odvíjí od zákona č. 359/1999Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, kdy základními pilíři tohoto zákona jsou:

- ochrana práva dítěte na příznivý vývoj a řádnou výchovu
- ochrana oprávněných zájmů dítěte, včetně ochrany jeho jmění
- působení směřující k obnovení narušených funkcí rodiny

Práva a povinnosti dětí umístěných v ústavní výchově jsou garantována zákonem č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o

preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. Zákon uvádí tyto typy výchovných zařízení:

diagnostický ústav

dětský domov

dětský domov se školou

výchovný ústav

výchovně léčebné ústavy

Ústavní výchova je výchovným opatřením, které nařizuje soud v občanskoprávním řízení podle zákona o rodině č. 94/1963 Sb. Nařizuje se v situaci, kdy jiná výchovná opatření nevedla k nápravě, nebo když rodiče o dítě náležitě nepečují, nebo ze závažných důvodů nemohou výchovu zabezpečit a žádná jiná alternativa výchovy dítěte není dostupná, nebo se nejeví jako žádoucí. Nemá trestný charakter a trvá tak dlouho, dokud to vyžaduje její účel. Ústavní výchovu ruší soud.

Ochrannou výchovou se rozumí výchovné opatření ukládané soudem v trestním řízení za činy, které jsou u dospělých posuzovány jako trestné. V trestním řízení se ukládá mladistvému ve věku 15 – 18 let.

Ochranná výchova může být uložena též nezletilým za protiprávní jednání (čin jinak trestný), ale výhradně v občanskoprávním řízení, a to v rámci zákona č. 218/2003 Sb., o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže a o změně některých zákonů. V tomto případě má takové opatření především výchovný charakter, může trvat do 18 let a ruší ho soud.

Další zákony, které souvisejí s problematikou:

z.č. 40/2009 Sb., trestní zákoník

z.č. 169/1999 Sb., o výkonu trestu odnětí svobody

z.č. 200/1990 Sb., o přestupcích

z.č. 293/1993 Sb., o výkonu vazby

Ústavní výchova je opatření nařizované soudem v občanskoprávním zařízení podle zákona o rodině nezletilých do osmnácti let. Nařizuje se v případech, kdy jiné předcházející výchovné opatření jako například napomenutí, dohled nad výchovou, svěření dítětem péče jiného občana atd. nevedlo k nápravě nebo jestliže z jiných závažných důvodů nemohou rodiče výchovu dítěte zabezpečit. Pokud je to v zájmu nezletilého nutné, může soud nařídit ústavní výchovu i v případech, kdy jiná výchovná opatření nepředcházela. Ústavní výchova se nařizuje nezletilým mravně narušeným nebo i jen mravně ohroženým, u nichž je zanedbávána řádná rodičovská výchova, nebo žijí v patologickém rodinném prostředí, kde je jejich řádný vývoj ohrožen. Nařizuje se též z objektivních důvodů, například pracuje-li otec v cizině a matka je hospitalizována v nemocnici. Ústavní výchova se nařizuje pouze v případech, kdy poruchy chování nezletilých nedosáhly intenzity trestného činu. Ústavní výchova je tedy opatřením, která nemá trestní charakter, je v něm zdůrazněn prvek prevence.

Ústavní výchova není časově ohraničená jako například trest odnětí svobody. Trvá tak dlouho, dokud to vyžaduje její účel, nejdéle však do dosažení plnoletosti, není-li soudem ve výjimečných případech o 1 rok prodloužena.

Ústavní výchova nezletilých probíhá ve školských zařízeních pro ně určených. Je-li nařízena u dětí do tří let, probíhá v zařízení zdravotnickém. Tyto případy se však vyskytují jen velmi zřídka.

2.2.4 Ukládání ochranné výchovy mladistvým

Za spáchaný trestný čin lze uložit mladistvému výchovná, ochranná a trestní opatření. Účelem opatření vůči mladistvému je především vytvoření podmínek pro sociální a duševní rozvoj mladistvého se zřetelem k jím dosaženému stupni rozumového a mravního vývoje, osobnostním vlastnostem, k rodinné výchově a prostředí mladistvého, z něhož pochází, i jeho ochrana před škodlivými vlivy a předcházení dalšímu páchaní provinění. Účelem ochranné výchovy je kladně ovlivnit duševní, mravní a sociální vývoj mladistvého a chránit společnost před páchaním provinění mladistvým.

Soud pro mládež může mladistvému uložit ochrannou výchovu, pokud: o výchovu mladistvého není náležitě postaráno a nedostatek řádné výchovy nelze odstranit v jeho vlastní rodině, v níž žije, dosavadní výchova mladistvého je zanedbávána, prostředí, v němž mladiství žije, neposkytuje záruku jeho náležité výchovy a nepostačuje uložení výchovných opatření.

Ochranná výchova potrvá, dokud to vyžaduje její účel, nejdéle však do dovršení osmnáctého roku mladistvého, vyžaduje-li to však zájem mladistvého, může soud pro mládež ochrannou výchovu prodloužit do dovršení devatenácti let. Naopak je ale také možné v rámci výše uvedeného zákona ochrannou výchovu přeměnit na ústavní, a to v případě, že převýchova mladistvého vykazuje pokroky (Zeman, 2009).

2.2.5 Výkon ústavní výchovy

Problematiku ústavní a ochranné výchovy tvoří v podstatě tři okruhy. První okruh předchází nařízení ústavní nebo ochranné výchovy, druhý je nařizování nebo ukládání těchto opatření a třetí okruh navazuje na časové období po nařízení nebo uložení jednoho z opatření. Nelze si představit, že uvedené tři stupně jsou od sebe přísně odděleny. Naopak jeden přechází postupně v druhý, logicky na sebe navazují. Jedno hledisko mají okruhy společné, řeší totiž

věci určitého dítěte nebo mladistvého. V určité chvíli zvažují jeho minulost, kladou základy pro jeho budoucnost, staví před něho nové perspektivy.

Obsah ústavní nebo ochranné výchovy

Jedno z nejdůležitějších rozhodnutí je nesporně co nejvhodněji zvolit umístění nezletilého. Úspěch výchovy dětí a mladistvých v institucionálních podmínkách závisí především na jejich optimálním zařazení do vhodného prostředí. Mravní narušenost jednotlivců vykazuje v době nařízené ústavní nebo uložené ochranné výchově různý stupeň. Rozličné bývají i příčiny, osobnostní charakter, věk. Tyto okolnosti vyvolávají potřebu předběžné diferenciaci.

Ústavní a ochranná výchova - právní ustanovení

Instituce, které pečují o jedince s poruchami chování, patří do resortu ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, spravedlnosti, zdravotnictví, práce a sociálních věcí.

Pro zařazení jedince s poruchou chování je důležitý věk, druh poruchy chování, stupeň narušenosti a další zdravotní a osobní kritéria. Zaměřím se pouze na péči poskytovanou resortem školství, mládeže a tělovýchovy ve školských speciálních zařízeních.

Diagnostický ústav přijímá děti a mládež na základě rozhodnutí soudu nebo na žádost rodičů či jejich zákonných zástupců. Pobyt trvá zpravidla 8 týdnů, kdy se vedou komplexní diagnostická a zdravotní šetření, probíhá vzdělávání, terapeutická činnost, výchovná sociální a organizační zajištění, která vedou k umístění dítěte do zařízení v územním obvodu diagnostického ústavu.

Diagnostické ústavy poskytují i nezbytnou péči dětem a mladistvým, zadrženým na útěku nebo policií při trestné činnosti, na základě rozhodnutí soudu o předběžném opatření. Diagnostické ústavy nebo výchovné skupiny se člení podle pohlaví či věku. Děti školou povinné chodí do tříd základních škol, pro mládež s ukončenou povinnou školní docházkou se zřizují diagnostické třídy pro přípravu na budoucí povolání, které jsou také součástí diagnostického ústavu a naplňují se do počtu 8 žáků. Po diagnostickém pobytu je dítě umístěno s předáním veškeré dokumentace a doporučením buď zpět do rodiny, dětského domova, pokud nemá závažné poruchy chování, nebo do dětského domova se základní školou a výchovného ústavu.

V polovině pobytu vypracovávají odpovědní pracovníci předběžný záměr se svěřencem a konečný závěr před koncem pobytu.

Ústavní výchovu nařizuje příslušný soud podle zákona o rodině v občanskoprávním řízení nezletilým osobám do 18 let, kdy jiná výchova opatření nevedla k nápravě, nebo když rodiče ze závažných důvodů nemohou výchovu dítěte zabezpečit. Nařizuje se z důvodů sociálních i výchovných.

Dále se budu zabývat problematikou ústavní výchovy nařízené z výchovných důvodů. Ústavní výchova má charakter preventivní, nikoli trestný a trvá tak dlouho, dokud to vyžaduje její účel, nejdéle však do dosažení zletilosti, může být prodloužena až do 19 let.

Ochranná výchova je ochranné opatření ukládané soudem v trestním řízení mladistvému ve věku 15 až 18 let, nebo v občanskoprávním řízení za čin spáchaný dítětem ve věku 12 až 15 let, za který lze uložit výjimečný trest dle trestního zákona. Nemá však trestní charakter a její uložení se nezaznamenává do trestního rejstříku. Uskutečňuje se ve speciálních výchovných ústavech resortu školství. Trvá tak dlouho, dokud to vyžaduje její účel, nejdéle však do 18 let. Nebylo-li do tohoto věku účelu ochranné výchovy dosaženo, může soud pobyt svěřence prodloužit.

Dětský domov se základní školou. Toto zařízení zajišťuje péči o děti s nařízenou ústavní výchovou – mají-li závažné poruchy chování, jsou-li nezletilými matkami nebo pro svou přechodnou nebo trvalou duševní poruchu vyžadují výchovně léčebnou péči, případně s uloženou ochrannou výchovou. Podle těchto kritérií se mohou zřizovat odděleně, nebo mohou být podle tohoto dělení zřízeny oddělené rodinné skupiny. Zpravidla jsou zde umístěny děti ve věku od 6 let do ukončení školní docházky. Nemůže-li se dítě po ukončení povinné školní docházky pro pokračující závažné poruchy chování vzdělávat ve střední škole mimo zařízení, nebo neuzavřelo-li pracovně právní vztah, je přeřazeno do výchovného ústavu.

Výchovný ústav pečuje o mladistvé starší 15 let se závažnými poruchami chování, u nichž byla nařízena ústavní výchova nebo byla uložena ochranná výchova. Zřizují se odděleně pro mládež s nařízenou ústavní a uloženou ochranou výchovou. Výchovné ústavy mají funkci výchovnou, vzdělávací a sociální. Přípravu na povolání mají zajištěnu jednotlivé ústavy, podle možností svěřenců a ústavu, zpravidla v praktických školách, popřípadě v učebních

oborech, které si ale svěřenci nevybírají sami, jsou jim určeny na základě komplexního vyšetření a volných míst. Někde jsou experimentálně zřizovány kvalifikační kurzy (Švancar, 1988).

2.3 Aktivity v přírodě v podmínkách ústavní výchovy

V této oblasti nebylo jednoduché najít nějaké teoretické podklady, nebylo toho mnoho napsáno. První zmínky se objevují u Makarenka, který se zajímal o tuto problematiku.

Díla jsou napsána na konci 20. století, proto se v ní objevují znaky socialismu. Autor se snaží popsat skutečný život, pravý poměr člověka k člověku, jeho snahu podat pomocnou ruku slabším a dokázat tak, že veliká myšlenka socialismu dovede i skrze ty nejméně nadějně - kteří se ocitli v konfliktu s právním řádem - působit výchovně i na nejširší okolí.

Makarenko (1973) sleduje v těchto dílech (skrze působivá líčení přeměny charakterů hlavních hrdinů) stále zásadní ideu, kterou se při své pedagogické práci řídil a která se stala základem sovětské pedagogiky, a tou je úloha pracovního kolektivu při vytváření a formování lidského charakteru.

Základní pedagogické zásady:

- výchova v kolektivu: uplatňuje učení o vztahu jednotlivce a kolektivu, působení na osobnost musí být zároveň působením na kolektiv, na druhou stranu každý styk s kolektivem bude i výchovou osobnosti vychovatele, uplatňuje se zásada souběžného pedagogického působení
- stanovení cíle: každý kolektiv musí mít stanoven cíl, nemá-li cíl, nelze ani najít způsob organizace kolektivu, dávat dětem v kolektivu takovou organizaci života, aby vyvíjely pracovní úsilí k dosažení vytyčeného cíle
- zákon pohybu kolektivu vpřed: pracující kolektiv nemůže zůstat stát na místě, vytváření soudružských vztahů mezi členy kolektivu

- trest ve výchově: slouží k ukázkování kolektivu, vyloučeny jsou tresty tělesné, podstatu trestu tvoří vědomí člověka, že byl odsouzen kolektivem, že jednal nesprávně a tím porušil obecné zásady zájmů kolektivu, režim- slouží k výchově kázně, důležitý prostředek výchovy, úkolem výchovy je naučit děti tvořivé práci, všichni lidé mají k práci stejné předpoklady, vztah k práci můžeme pěstovat, pokud vypěstujeme pevné návyky pracovního úsilí, žádná užitečná práce se nemá zdát nepříjemnou- nezbytný prvek tělesného, kulturního a duševního rozvoje člověka, co je pro dospělé práce, může pro děti zorganizováno jako hra

- výchova dětí v rodině: na výchovu v rodině má velký vliv její složení, ve velké rodině jsou malé i starší děti, dítě si zvyká na výchovu v kolektivu, učí se podřizovat osobní zájmy zájmům společným, podstata tkví v organizaci soukromého a veřejného života rodiny a v organizaci života dítěte

V závěru rozvíjí myšlenku, že lepší je dítě vychovávat než převychovávat a napravovat chyby, kterých se vychovatelé ve výchově dopustili. Výchova se opírá se o autoritu, kterou mají rodiče v očích dítěte, nesprávně založená autorita může vést k pedantství nebo naopak ke slepé lásce, podplácení, a tak k pokřivení charakteru dítěte. Základ rodičovské autority vidí autor v příkladném životě, práci, občanském profilu a chování. (Makarenko, 1973)

Matoušek patří mezi další významné autory zabývající se o problematiku volnočasové aktivity dětí z prostředí ústavní výchovy. Matoušek (1995) píše, že pobyt v přírodě patří mezi oblíbené programy DD a DDŠ. V ústavním režimu je předem vše naplánováno a od klienta se čeká jen poslušnost. Náročné přírodní podmínky vyvolávají opačný, hrdinský postoj klienta k sobě i ke svému okolí. Pobyt v přírodě je jiným vytržením z civilu než pobyt v ústavní výchově s pevně strukturovaným režimem. Náročné podmínky blokují klientovi tendence k pasivní závislosti, klient v nich překvapuje nejen sebe, ale i vychovatele. „Zázračný efekt“ však může za několik dní po návratu zmizet. Pobyt v přírodě poukazuje na skryté schopnosti klientů..

2.4 Interpersonální vztahy ve skupině

2.4.1 Skupinová dynamika

Termín skupinová dynamika označuje jako souhrn více procesů, které probíhají uvnitř malé sociální skupiny, je to souhrn dění a interakcí mezi jejími jednotlivými členy. (Kulka, 1983).

Skupina se v průběhu času mění. Prochází různými stádii vývoje. Nejznámější koncepcí o vývoji, která je založena na více než 50 studiích různých skupin, je koncepce Tuckmana (Lovaš, 1997). Vychází z identifikace vývojových trendů ve dvou základních sférách činnosti skupiny – v sociálně emocionální sféře, která zahrnuje chování členů skupiny vůči sobě navzájem, a v úkolově orientované činnosti, ve které jde o obsah interakce ve vztahu k řešení společných úkolů.

První fáze se označuje jako formování. Je charakteristická vzájemnou závislostí, úzkostí a nejistotou z hlediska spolupatičnosti. Během druhé fáze je typické bouření, konflikty a zvýšená emocionalita. Jednotlivci se snaží prosadit a docílit toho, aby se v rámci skupiny uspokojovaly jejich osobní potřeby. Třetí fázi se nazývá normování. Skupina začíná spolupracovat jako skupina, dohodnou se jasnější pravidla, začínají se vytvářet společné hodnoty, normy, rolová očekávání a způsoby jednání. V centru stojí soudržnost a výměna. Čtvrtá fáze je fází optimálního soužití. Jednotliví členové mají svoje role a chovají se v souladu s nimi. Produktivně jsou řešeny společné problémy a vykonávány skupinové úkoly. Členové vzájemně kooperují na dosažení společných cílů, vztahy jsou stabilizované. Poslední fáze je ukončení. Je to fáze rozchodu, ukončení fungování skupiny, uvolnění ze skupinových vazeb a aktivit. (Hrabal, 2003)

2.4.2 Skupinový vliv

Specifickým jevem ve skupině je vliv skupiny na jednotlivé členy. První z těchto jevů se nazývá sociální facilitace, což je vliv přítomnosti jiných osob na vykonávání nějaké činnosti jedince, plnění jeho úkolu. Zdá se, že „přítomnost druhých osob zjednodušuje, neboli facilituje provedení úkolu“ (Hayesová, 2000).

Pro skupinu je typický konformismus, kdy lidé v dvojznačné situaci přejímají úsudky druhých, i když jsou zjevně nesprávné, jen aby předešli konfliktu. Je pro ně silně motivující zachovat ve skupině harmonii, která by jejich nesouhlasem a odlišným názorem mohla být narušena. (Hayesová, 2000).

2.4.3 Sociometrická struktura skupiny

Většina sociometrických testů umožňuje vyhodnotit pozici či sociometrický status jednotlivce ve skupině. Nakonečný (1999) uvádí možnosti pozic, které lze ve skupině identifikovat pomocí nominálních sociometrických testů: hvězda, outsider, zavržený (antihvězda), izolát, jedinec s ambivalentním statusem a šedá eminence.

Madarasová-Gecková, Orosová a Madaras (2004) identifikují možné sociometrické statusy ve skupinách takto:

populární děti, hvězdy – mají mnoho pozitivních a málo negativních nominací

šedé eminence – jsou pozitivně nominovány hvězdami a sami hvězdy pozitivně nominují, ale od ostatních mají málo nominací, jak pozitivních tak negativních

jedince s ambivalentním statusem – mají mnoho pozitivních i negativních nominací

opomenuté děti – málo pozitivních i negativních nominací

odmítané děti – dostávají mnoho negativních a málo pozitivních nominací

outsideři – mnoho nominací dávají, ale sami nejsou nominováni

antihvězdy – jedinci s nejvyšším počtem negativních výběrů

izolované děti – nenominují ani nejsou nominováni, skupina je ignoruje

jedinci s průměrným statusem – mají průměrný počet pozitivních i negativních výběrů

2.4.4 Vztah mezi osobností a sociometrickým statusem

Zkoumání závislosti sociometrického statusu na osobnostních činitelích se věnovala spousta výzkumů. Některé ze závěrů se shodují, jiné se naopak rozcházejí. Většinou se zaměřily na ty charakteristiky osobnosti, které se projevují v interakci s druhými lidmi. Introverze a neuroticismus všeobecně status ve skupině snižují. Extraverze hraje příznivou roli v počátcích utváření skupin, kdy extravertovaní jedinci obdrží více voleb, postupem času se však situace vyrovnává. Extraverti se ale častěji dostávají do role vůdců, mají tedy vliv na dění ve skupině, jsou tvůrci skupinových norem. Je prokázán vztah mezi sociabilitou, jako součástí extraverze, a statusem, na který je nahlíženo přes činitel emocionální expanzivity, která se měří počtem uskutečněných výběrů. Introvertní osoby jsou v malé skupině více izolovány, jejich status je častěji negativní. Ve větších skupinách se však jejich status mění, stává se pozitivním a mnohdy jsou upřednostňováni. Svoji roli zde sehrává i struktura skupiny, která používá takové způsoby kontaktu, které těmto osobám vyhovují (Kolominskij, 1980).

Sociometrický status pozitivně koreluje s inteligencí jedince. Bylo prokázáno, že horní čtvrtina v sociometrické hierarchii má vyšší inteligenci než spodní čtvrtina, opačná závislost se ale neprokázala. Ovšem sociometrickí vůdcové a populární osoby většinou přesahují inteligenční průměr skupiny jen mírně, což dokazuje, že odlišnost od zbytku skupiny nesmí být příliš velká (Petrusek, 1969). Byla i přímo zjišťována „závislost sociometrického statusu na osobnostních rysech a vlastnostech, např. na přesnosti, společenskosti, sebedůvěře, smyslu

pro humor, ale také na duševní vyrovnanosti a duševním zdraví. Ačkoli byly stanoveny jisté signifikantní závislosti, je opět obvykle obtížné rozhodnout, zda tyto osobnostní rysy podmiňují vysokou pozici v sociometrické struktuře, nebo se naopak spíše rozvíjí v závislosti na ní“ (Petrusek, 1969). Ukazuje se, že vysokého sociometrického statusu dosahují jedinci s takovými vlastnostmi, kterých si třída cení a jsou v souladu s její hodnotovou orientací (Kolominskij, 1980).

2.5 Aktivity v přírodě a skupiny

2.5.1 Mezilidské vztahy

Johnson (1994) uvádí, že mezilidský vztah je relativně dlouhodobá asociace mezi dvěma nebo více lidmi. Tato asociace může být založená na emocích jako láska a sympatie nebo pravidelných obchodních schůzkách nebo nějakém jiném druhu sociálního závazku. Mezilidské vztahy se odehrávají v rodině, s přáteli, v manželství, mezi známými, v práci, v klubu, v sousedství. Jsou založeny na schopnosti najít, budovat, udržet, případně ukončit vztah. Základním předpokladem pro dobré mezilidské vztahy je vzájemná úcta, uznání potřeb ostatních lidí, zdvořilost, srdečnost, ohleduplnost a respekt k ostatním.

Amason (2010) píše o interpersonální komunikaci v kontextu každodenního života. Zmiňuje každodenní potřebu dialogu. Mezilidská komunikace by měla být zaměřena na co nejlepší zájem mluvčích, v podstatě cílem mezilidského dialogu je zachovat zdvořilost a poselství radosti a někdy i zoufalství, které je během dialogu zaměřeno hlavně na to, že jsme dva a nemluví jen jeden. Jen z toho se dá budovat společná, smysluplná a oboustranně užitečná konverzace.

Amason na závěr uvádí, že velmi málo lidí má pocit spokojeného života a že žije zdravě, jestliže nemá možnost kvalitní komunikace, protože ta spoluutváří celkovou kvalitu našeho života.

Naopak nepřetržité vystavení nezdravé komunikaci po dlouhou dobu (život s duševně narušeným člověkem, senilním rodičem, ale i vězení...), zanechává stopy v mysli, na charakteru, dobrém naladění, ochuzuje slovník, ohrožuje průběh většiny tělesných onemocnění.

2.5.2 Vliv aktivit v přírodě, genderového rozložení a médií na mezilidské vztahy

V současné době významně ovlivňují mezilidské vztahy média, internet a sociální sítě. Ve výzkumu se Oghakpor (2008) zabývá vlivem médií na mezilidskou komunikaci a následný

mezilidský vztah. Jeho výzkum se zabýval studenty vysoké školy. Ti využívali hlavně média pro studium daných oborů. Po uplynutí daného rozmezí (a to jednoho školního roku), bylo zjištěno, že média jsou velmi vhodná pro zjišťování informací, ale na druhou stranu mají negativní dopad na komunikaci v osobní rovině tváří tvář. Studenti upřednostňovali komunikaci na sociálních sítích, a tak se zmenšoval vřelý mezilidský vztah. Dle autora je na místě obava ze ztráty originality myšlení, chybné percepce vlastní osoby, pocitů odcizení a obtížného návratu do reality.

I když se to možná zdá jako triviální záležitost, patří správná komunikace na pracovišti mezi nejdůležitější pilíře pro to, aby se lidé v zaměstnání cítili dobře.

Výše uvedenou oblastí lidské komunikace se zabýval Baugh (2004), zaměřil se především na flexibilitu mezilidských vztahů v podnikatelských organizacích. Tam se stále přibývajícím nárokům na zaměstnance firem postupně zvětšují konflikty v pracovních týmech. Šetření proběhlo ve 20 firmách projektových týmů. Výsledkem této studie bylo, že zaměstnanci s větším stupněm mezilidské pružnosti mají méně konfliktů v pracovním kolektivu. Tímto chtěli autoři poukázat na důležitost mezilidské flexibility u zaměstnanců.

Další ze studií (Ilatov, Shamai, Hertz- Lazarovitz, Mayer-Young, 1998) se zabývala vlivem komunikace na žáka v souvislosti s pohlavím třídního učitele. Výzkumný vzorek obsahoval dvě třídy.

V jedné byla třídní učitelka a v druhé byl třídní učitel. Výzkum probíhal pomocí video záznamu po dobu dvou týdnů. Výsledek ukázal, že nejen genderové rozložení, ale také komunikační styl učitele je důležitým prvkem pro vztah a komunikaci mezi žákem a učitelem. Ale ať byl třídním muž či žena, učitelé ovlivňovali třídu a třída naopak ovlivňovala jí/ jeho. Studie také ukázala, že pro komunikaci třídy je důležité, aby bylo pohlaví žáků rovnoměrně rozloženo mezi chlapce a dívky.

Správná komunikace mezi lidmi je velice křehká a její zvládnutí vyžaduje dlouhodobý trénink. Její nezvládnutí bývá hlavním důvodem nedorozumění, každému z nás se už určitě stalo, že něco řekl a druhá strana ho nepochopila. Byly z toho potíže a teprve s odstupem času se zjistilo, že se jednalo o pouhé nedorozumění. Velké škody může nesprávná (nebo v horším případě žádná) komunikace napáchat ve vztahu mezi rodičem a dítětem.

Autoři Huff, Widerman a McCoy (2003) se zabývali vlivem outdoorových aktivit na zlepšení komunikace a vztahu rodičů a jejich dětí.

Pro výzkum bylo využito 32 rodin, které prošly třemi různě obtížnými programy. Výsledky ukázaly, že nejnáročnější outdoorový program nejvíce zlepšil komunikaci. Zlepšení komunikace se týkalo posílení důvěry a podpory, zvýšené náklonnosti a laskavosti a snížení konfliktů v rodině. Bylo zjištěno, že nové prostředí a vstupy do rodinných systémů mohou pozitivně změnit tok informací mezi členy. Tato změna také přináší ochotu pracovat přes problémy a neshody v rodině, čímž se snižuje četnost a intenzita konfliktů v rodinném systému.

Užší rodinnou problematiku, a to komunikaci v rodině s postiženým dítětem se zabývala další studie. (Scholl, Mc Voy, Rynders, Smith, 2003) Autoři zkoumali vliv outdoorových aktivit na zapojení postiženého dítěte do rodiny. Měření probíhalo na 24 rodinách, zahrnovalo rozhovory a hodnocení ze strany členů rodin před a po interakci, zvláště se hodnotila míra zapojení u postižených a zdravých členů. Měření neobsahovalo, jak dlouho tento efekt trval. Účast v programu byla považována za velmi prospěšnou, ve směru posílení důvěry v rodině, zlepšení rodinných vztahů a jejich propojenosti. Výsledky také poukázaly na pokles vnímaného omezení dítěte.

2.5.3 Změny ve skupině vlivem outdoorových aktivit

Přestože outdoorové programy neřeší praktické situace ani běžné pracovní problémy, zažívají účastníci zcela reálně individuální a skupinové procesy (vztah mezi jednotlivými členy, vzájemná interakce během programu). Tyto procesy mají všeobecnou platnost a po jejich vyhodnocení mohou účastníky zpětně pozitivně ovlivnit v jejich běžném životě. Během

outdoorových aktivit bývají účastníci uvedeni do neobvyklých situací, kde jsou potom nuceni hledat zcela nová řešení. Tím je každému dána možnost inspirace pro osobní rozvoj.

Whittingtonova studie (2006) se zabývala základními schopnosti žen. Výzkum byl prováděn na několika skupinách dívek během týdenního kurzu raftingu. Výsledky měření ukázaly, že dívky v této studii zpochybnily tradiční představy o ženství. Prostřednictvím svých zkušeností vysoce hodnotily především vytrvalost, sílu, odhodlání, vůdčí schopnosti, ačkoli bývají tyto charakteristiky především spojovány s mužskými osobnostmi. Za pozitivní důsledky této studie považovaly dívky získání odolnosti vůči společenským stereotypům, podporu pozitivního pohlavního vývoje a posílení vzájemné podpory, povzbuzení.

Další výzkum (Burnett, James, 1994) se zabýval rozvojem manažerů v osobní a pracovní skupině. Outdoorové aktivity napomohly manažerům k porozumění skupiny i sebe samých, manažeři začali pracovat více efektivně. Dotazovaní popisují zvýšené sebevědomí při zpracování úkolu, zvýšenou schopnost učit se a naučit ostatní, zaznamenali také zvýšenou otevřenost v komunikaci a chování k spolupracovníkům. Aktivity napomohly k uvolnění zažitých stereotypů a ke zlepšení celkové atmosféry v organizaci.

Další ze studií (Kavesh, 1997) zjišťovala, zda týden outdoorových aktivit dodá skupině stabilitu, rozvoj jedinců, poznání sebe sama, a zda pozitivně ovlivní chování účastníků. Výsledek byl naprosto jasný. Očekávání byla naplněna, upevnila se stabilita skupiny, rozvinula se její dynamika, byla navázána nová přátelství mezi členy, došlo k poznání ostatních členů více do hloubky, zlepšila se vzájemná komunikace a tím vzrostla efektivita při plnění úkolů, účastníci měli možnost poznat hranice vlastních limitů a hlavně možnosti!

Andersenův výzkum (1987) se zabýval vlivem outdoorového programu na sebevědomí a chování dětí s poruchami chování. Předmětem byli 4 samostatné skupiny chlapců s poruchami chování. Experimentální skupina se skládala ze dvou tříd a kontrolní skupina se skládala ze dvou tříd. Experimentální skupina se účastnila outdoorového programu (Outdoor challenge education program). Výzkum ukazuje, že po programu se u dětí projevovalo vyšší sebevědomí (a to především vnímání sebe sama ve skupině) než před programem. Dále

výzkum popisuje lepší kontrolu chování jednotlivců vůči skupině po program než před programem.

2.5.4 Diplomové práce zabývající se aktivitami v přírodě a skupinou

Kohout (2009) ve své práci zkoumá vliv adaptačních kurzů na strukturu školní třídy a emocionální klima. Výsledky ukázaly, že po intervenci došlo k výrazné změně ve struktuře třídy. Sledované změny u vlivu a sympatií ve třídě byly velké, struktura kolektivu se mezi jednotlivými členy výrazně změnila. Oproti tomu emoční klima třídy bylo velmi podobné.

Kamiš (2009) se zabýval funkcí dětského tábora ve výchově dětí. Výsledky ukázaly, že dětské tábory jsou vždy přínosem během výchovy dětí. Naučí se tam věci, které v normálním životě ani nepotkají, zažijí pocit rovnoprávnosti, spolurozhodování a vzájemné spolupráce. Dále se ukázalo že, tábory plní výchovnou funkci ve výchově a činnosti na táboře kladně ovlivňují jejich chování.

2.6 Programy aktivit v přírodě

Mnoho zahraničních a českých publikací se zabývá programy aktivit v přírodě. Neuman (Neuman a kol., 2006) rozděluje programy využívajících aktivit v přírodě následovně:

- Sportovně zaměřený program- pro zdokonalování dovedností a zvyšování výkonnosti.
- Rekreační programy pro volný čas.
- Vzdělávací programy- například využití turistiky a poznávání přírody.
- Výchovné programy spojované se snahou ovlivnit hodnotovou orientaci účastníků a změny jejich chování.
- Programy zaměřené na rozvíjení některých dovedností ve vedení lidí, v komunikaci, v řešení problémů.
- Terapeutické programy napravující nedostatky v sociálním chování.

Skupina, na které byl měřen výzkum, byla po dobu osmnácti dní na táboře v Lanžově. Programem byla etapová hra, která se nazývala „Po stopách Vildy Kačírka, který svět za 18 dní objet musel“. Hlavními cíli tábora bylo rozvinout vzájemnou komunikaci mezi jedinci, naučit se spolupráci ve skupině, zdokonalit se v sociálních dovednostech jedince především v navazování nových vztahů, poznávání přírody během turistických výletů a dozvědět se nové zajímavé informace ze světa. Tyto hlavní cíle byly plněny pomocí her, a to seznamovacích her, týmových her, her na rozvoj komunikace a problémových her. Nechyběla také závěrečná hra s reflexí.

2.7 Zařízení pro výkon ústavní výchovy v Libereckém kraji

Nyní uvedu dva dětské domovy, kde byl proveden výzkum. V experimentální skupině byla mládež z Dětského domova v Jablonci nad Nisou a v kontrolní skupině byla mládež z Dětského domova v Semilech.

2.7.1 DD Jablonec nad Nisou

Dětský domov pečuje o děti s nařízenou ústavní výchovou, přičemž plní úkoly výchovné, vzdělávací a sociální, jejich věk se pohybuje zpravidla od 3 do 18 let. Dětský domov v Jablonci n. N. má kapacitu 51 dětí, je soustředěn do dvou budov. Každá z budov funguje svým způsobem jako samostatná jednotka, ve které je chod zajištěn pedagogickým personálem a provozními pracovníky. Děti se vzdělávají ve školách a docházejí do zájmových kroužků, které nejsou součástí dětského domova. Hlavním cílem je, aby dětský domov vytvořil veškeré podmínky a zázemí jejich dětem tak, aby byly připraveny pro reálný život a aby se po dosažení plnoletosti dokázaly zařadit do běžného života. Jeden z mnoha dílčích cílů je využití zážitkové pedagogiky.

2.7.2 DD Semily

Dětský domov pečuje o děti s nařízenou ústavní výchovou, přičemž plní úkoly výchovné, vzdělávací a sociální. Dětský domov v Semilech má dvě rodinné skupiny, ve kterých může být umístěno 16 dětí.

Zřizovatelem domova je Liberecký kraj. Územním obvodem však Dětský domov Semily patří pod Dětský diagnostický ústav a SVP v Hradci Králové. S DDÚ v Liberci však domov úzce spolupracuje a po dohodě zařazuje i děti z DDÚ Liberec.

3 Cíl práce

Cílem naší diplomové práce bylo zjistit, jaký vliv mají aktivity v přírodě na skupinu dětí v prostředí ústavní výchovy. Konkrétně jsem zjišťovala, jak se změní interpersonální vztahy dětí ve skupině po třítydenním programu aktivit v přírodě (viz příloha 2), a jestli tyto postoje zůstanou stejné i za 5 měsíců.

3.1 Úkoly práce

Navázat spolupráci s dvěma zařízeními pro výkon ústavní výchovy v Libereckém kraji.

Provést šetření před, ihned po a 5 měsíců po intervenci v DD Jablonec nad Nisou.

Provést šetření v kontrolní skupině v DD Semily (2 × krát, 5 měsíců po sobě).

Vyhodnotit a zaznamenat šetření.

3.2 Hypotézy

H1: Nejvíce vyčleněná osoba (s nejmenším počtem kladných vztahů) získá po intervenci, alespoň dva nové vztahy na sociometrickém grafu.

H2: Nejméně atraktivní žák (s nejmenším počtem voleb) bude mít alespoň o 5 méně záporných bodů.

H3: Ve výsledcích třídní hierarchie budou menší rozdíly mezi jednotlivými členy než před intervencí. A to mezi prvním a posledním alespoň o 5 hodnot a mezi všemi členy maximálně o čtyři hodnoty a ne více jak o 10 hodnot.

H4: V celkovém hodnocení skupiny bude hodnota pocitu přátelství, spolupráce a důvěry stejná anebo vyšší.

4 Metodologie práce

4.1 Metody zjišťující vztahy ve skupině

Sociální status je vyjádření neformální pozice jedince v hierarchii skupiny z hlediska prestiže a významu, v našem případě v kolektivu. Řadu cenných informací nejen o pozici a roli, které zaujímá jedinec ve skupině, ale také o struktuře skupiny jako celku a dalších sociálně psychologických jevů, lze získat pomocí metod sociálně psychologické diagnostiky.

Základní metoda, která se používá ke zjištění sociopreferečních vztahů a k postavení jednotlivců ve skupině, se nazývá sociometrie. Sociometrický přístup je jeden z přístupů zjišťující sociální klima skupiny. Sociometrie vznikla již na počátku 20. století a jejím zakladatelem je J. L. Moreno. Byla a je využívána nejen k diagnostice, ale i v psychoterapii a Moreno ji považoval za základní metodu zjišťování interindividuálních vztahů ve skupině. Podstatou je položení několika otázek zjišťujících meziosobní vztahy členům určité skupiny, kteří se mezi sebou dobře znají. Úkolem zkoumaných osob je provést pozitivní či negativní výběr (přednost se dává výběrům pozitivním) osob ve skupině vzhledem k daným kritériím, které představují určitou společenskou situaci (Kulka, 1983).

Moreno stanovil několik podmínek, za kterých má být sociometrie provedena (Petrušek, 1969):

Musí být jasně vymezeny hranice skupiny.

Počet výběrů, které může dotazovaná osoba vykonat, má být neomezený.

Výsledky sociometrického testu mají být použity k provedení změn ve skupině.

Výběry mají být provedeny tak, aby o nich ostatní členové skupiny nevěděli.

Otázky mají být kladeny tak, aby jim všichni dotazovaní rozuměli.

Ne všechny podmínky, které stanovil Moreno, musí být při sociometrickém testu důsledně dodrženy. Například sféra výběru osob, která se nazývá referenční pole, může překročit hranice skupiny, počet výběrů se může omezit, zvláště pokud jsou zkoumané osoby děti. Spontaneita výběru je zachována při omezení počtu voleb na pět. Někdy je také možno zařadit otázky zjišťující subjektivní předpoklady o volbách jiných členů k mé vlastní osobě (Kulka, 1983).

Sociometrická data se mohou zpracovat několika způsoby. Při maticové analýze se konstruuje sociometrická matice, do které jsou zaznamenávány vzájemné pozitivní i negativní volby, jejich počet, kdo byl kým volen a kolika osobami a kolik výběrů bylo provedeno v rámci celé skupiny (Kulka, 1983).

Dalším způsobem znázornění sociometrických dat je sociogram, tato metoda patří mezi nejpoužívanější metody a tu jsem využila v diplomové práci. Petrusek (1969) popisuje čtyři typy sociogramu: neuspořádaný (do něho řadí i topologický záznam), kruhový, hierarchický a šachovnicový (ten je založen na analýze sociometrických profilů). Neuspořádaný sociogram se konstruuje tak, že doprostřed umístíme osobu, která obdržela nejvíce voleb, kolem ní zakreslujeme osoby, které s ní provedly vzájemnou volbu. Dále od středu pak zbývající osoby tak, že na kraji jsou ty, které obdržely nejméně voleb. Kruhový diagram se doporučuje při větší skupině. Na jednotlivé kružnice umístíme osoby podle počtu voleb, můžeme kruhový terč rozdělit na několik kruhových výsečí, do kterých zaznamenáváme jednotlivé podskupiny. Při hierarchickém sociogramu je na nejvyšší úrovni kolmice, na které jsou vyznačeny sociometrické úrovně, umístěna osoba s největším počtem voleb a k ní jsou vyhledány osoby, které ji volily. Postupně takto zanášíme všechny osoby podle dosažené sociometrické úrovně. Tak jako jsou vytvářeny sociogramy celé skupiny, za stejných principů může být sestaven i sociogram individuální s tím, že se zanášejí pouze volby sledovaného jedince a osob, kteří ho volí (Kulka, 1983a).

Petrusek (1969) popisuje výhody a nevýhody sociogramů. Za výhody považuje:

Informace je podána souhrnně a není třeba ji vyabstrahovávat z indexů.

Záznam je přehledný a upoutává pozornost.

Počet nevýhod ovšem podle něj převyšuje výhody:

Konstrukce sociogramu není vždy snadná. Množství vyloučených informací je relativně vysoké, obvykle není možno sledovat více než jedno kritérium a více než tři provedené volby. Konstrukce sociogramu u početných skupin je velmi obtížná a ztrácí přehlednost.

Sociogram nemůže být prioritním východiskem pro kvalitativní interpretaci dat, má funkci orientačního prostředku.

Třetím způsobem zpracování sociometrických dat je kvantitativní analýza, jejíž podstatou je numerická kondenzace dat, která jsou vyjádřena pomocí indexů (Janoušek, 1986).

Mezi nejčastěji používané individuální sociometrické indexy patří indexy pozitivních a negativních vzájemných vztahů, index sociometrického statusu, index emocionálního uspokojení (Skalková, 1983).

4.2 Dotazník B-3

Metodou, která byla využita v této diplomové práci je dotazník B-3, jehož autorem je R. Braun, pražský školní psycholog. Staví proti sobě kladné a záporné body preferencí ve třídě či skupině, sonduje spokojenost člena se svojí skupinou a sleduje sebevnímání dítěte v kontextu skupiny. Jeho vyhodnocení je kvalitativní i kvantitativní, což umožňuje porovnání tříd mezi sebou (Braun, 2006).

4.3 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor obsahoval dvě skupiny. První skupina byla experimentální. V této skupině bylo 11 dětí ve věku od 5. třídy do 9. třídy základní školy. Děti spolu bydlely v Dětském domově v Jablonci nad Nisou. Druhá skupina byla kontrolní. V této skupině bylo 10 dětí ve věku od 5. třídy do 9. třídy základní školy. Děti spolu bydlely v Dětském domově v Semilech.

	Počet dívek	Počet chlapců	celkem
DD Jablonec n/N	7	4	11
DD Semily	8	2	10

První měření v experimentální skupině jsem prováděla 7/2012 před odjezdem na tábor. Druhé měření v exp. skupině jsem měřila 08/2012. Poslední měření v exp. skupině jsme provedla 12/2012. Měření probíhalo ve stejnou dobu a na stejném místě.

Měření v kontrolní skupině proběhlo 08/2012 a 12/2012 ve stejnou dobu a na stejném místě.

4.4 Metody analýzy dat

Tento výzkum studoval konkrétní sociální skupinu, získaný materiál jsem zpravovala v několika krocích. Získaná data dotazníkem B-3U jsem kvantitativně analyzovala a numericky zanesla do sloupcového grafu. U každého člena jsem manuálně spočítala počet kladných a záporných hlasů z dosažených výsledků. Pro kontrolu dat jsem využila sociogram (který jsem vypracovala pomocí programu SPSS 11.0 for Windows), kde bylo vidět, kolik kdo má kladných a záporných hlasů a porovnála jsem shodnost obou výsledků (manuálně spočítaných a spočítaných ze sociogramu).

4.5 Validita a reliabilita

Z hlediska sociometrického měření by se dalo říci, že měření je validní, protože toto měření je jedno ze základních metod měření sociálního statusu jedince ve skupině a jejich vztahů ve skupině.

Reliabilitu testu jsem se snažila zajistit systémem test a retest (jež následovaly po sobě s časovým odstupem 5 měsíců).

Bohužel ve výzkumu interpersonálních vztahů je velmi obtížné zajistit reliabilitu měření, protože interpersonální vztahy jsou velmi komplikovaná proměnná pro měření (jelikož každý jedinec může být ovlivněn daný moment něčím, co v měření není vidět a může to podstatně změnit výsledky měření).

5 Výsledky

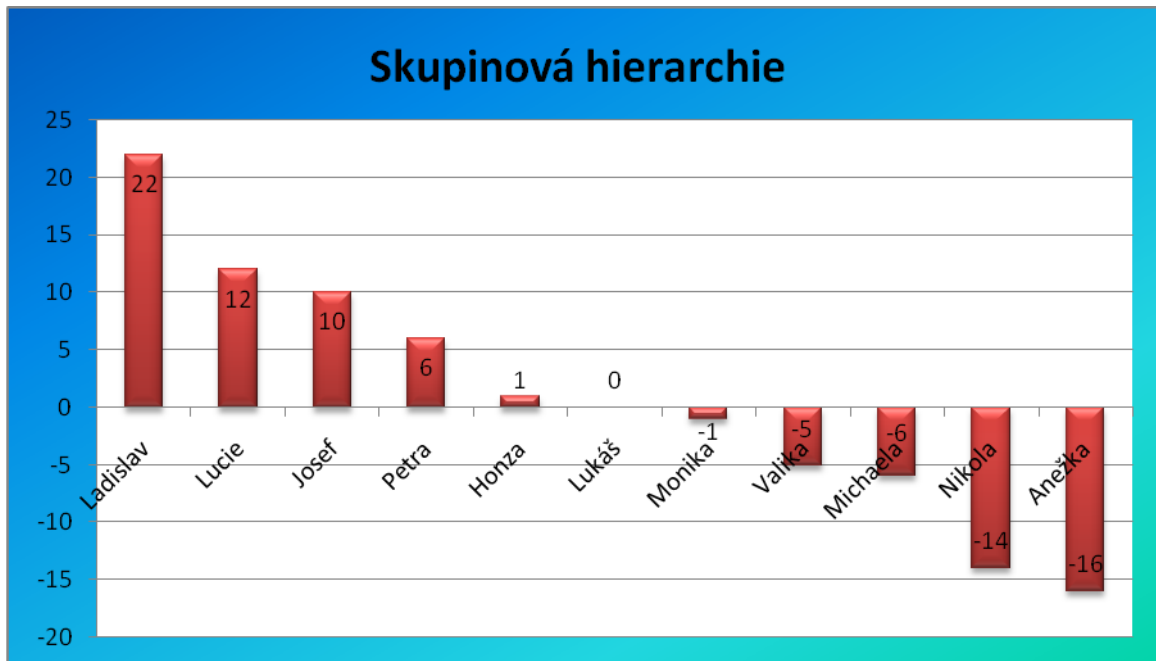
V praktické části práce jsem zjišťovala změny ve vztazích ve vrstevnické skupině u mládeže v podmínkách ústavní výchovy. Experimentální skupina byla měřena třikrát před intervencí, následně po intervenci a s poté 5 měsíců po intervenci. Kontrolní skupina byla měřena dvakrát s odstupem 5 měsíců (bez působení intervence). Nejdříve popíšu rozdíly ve výsledcích v experimentální skupině a poté v kontrolní skupině.

- A. Výsledky v prvním měření v experimentální skupině dopadly takto (jména probandů jsou pozměněna, aby byla zachována jejich anonymita):

Skupinová hierarchie (Graf 1.)

V hierarchii byl první Ladislav a to se značným náskokem, další byli Lucie, Josef, Petra a Honza. U těchto jmen vyšly kladné body. Což znamená, že v měření byli hodnoceni převážně kladně, čím více probandů je zvolilo, tím více kladných bodů mají. Další jsou ti, co byli hodnoceni buď minimem kladných bodů, nebo byli hodnoceni více zápornými než kladnými body. A byli to Lukáš, Monika, Valika, Michaela, Nikola a Anežka.

Graf 1. Skupinová hierarchie



Sebevnímání ve skupině

Proband zde hodnotí sám sebe, v jak blízkém kontaktu se cítí být se skupinou:

- jsem vždy v centru dění - Josef,
- občas se účastním a bývám informován - Honza, Ladislav, Anežka, Lucie, Michaela, Monika, Petra, Valika
- párkrát jsem se účastnil, ale nebývám informován - Lukáš
- dění ve třídě nejevím zájem - Nikola

Pocity ve skupině

Probandi zde hodnotí, jak se cítí ve skupině (rozmezí 0 -7, přičemž 7 je nejvyšší hodnota) :

Pocit bezpečí: 2, 36

Pocit přátelství: 2, 91

Pocit spolupráce: 3,09

Pocit důvěry: 4, 45

Kladné vztahy (Graf 2.)

Tento výsledek vychází z toho, jak se skupině vzájemně zvolili, kdo s kým by chtěl kamarádit.

Honza- byl zvolen Josefem

Josef- byl zvolen Ladislavem, Lukášem, Honzou a Michaelou

Ladislav- byl zvolen Honzou, Josefem, Lukášem, Michaelou, Anežkou

Anežka- nebyla zvolena nikým

Lucie- byla zvolena Monikou, Petrou, Valikou

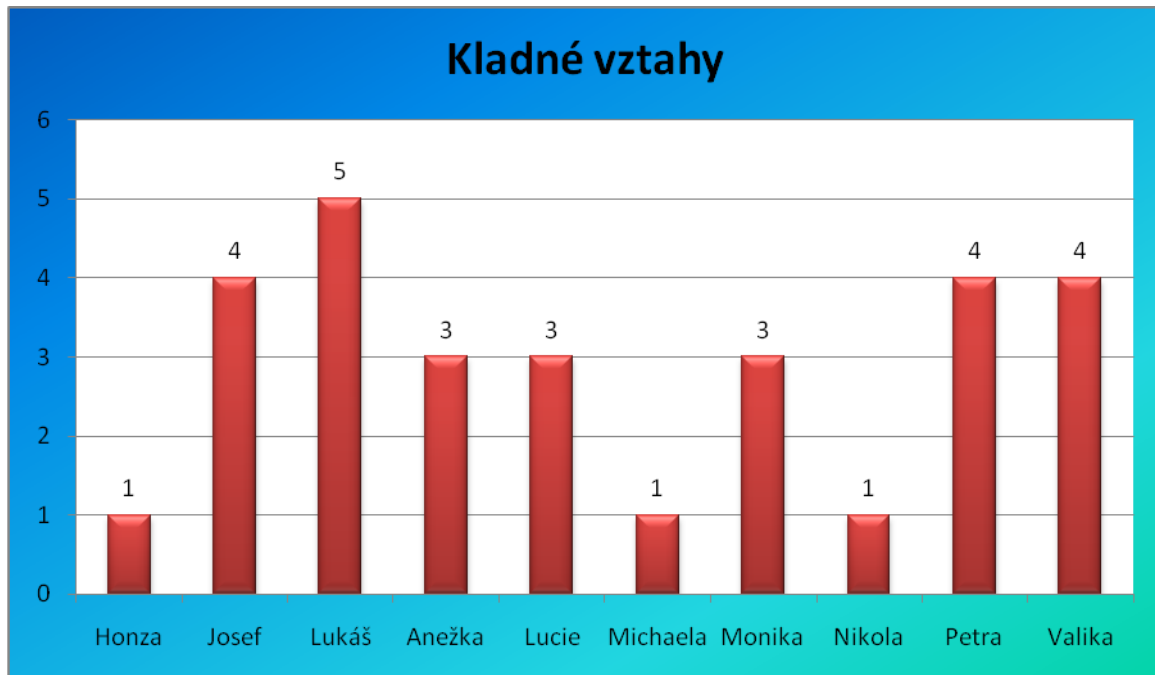
Michaela- byla zvolena Nikolou,

Monika- byla zvolena Petrou, Lucií, Valikou

Nikola- byla zvolena Michaelou

Petra- byla zvolena Anežkou, Monikou, Lucií, Valikou

Graf 2. Kladné vztahy



Nejvíce kladných hlasů dostal Lukáš (5), o jeden hlas méně dostali Petra, Valika a Josef (4). O další jeden méně dostali Anežka, Lucie, Monika (3). Nejméně měli Honza, Michaela, Nikola (1). Výsledky v tomto měření jsou pozitivní, protože rozestupy mezi jednotlivými členy jsou minimální.

Záporné vztahy (Graf 3.)

Tento výsledek vychází z toho, jak ve skupině vzájemně zvolili, kdo s kým by nechtěl kamarádit.

Honza- nebyl nikým zvolen

Josef- byl zvolen Petrou a Valikou

Ladislav- byl zvolen Monikou

Lukáš- nebyl nikým zvolen

Anežka- byla zvolena Lucií, Petrou, Josefem, Michaelou, Lukášem, Monikou

Lucie- nebyla nikým zvolena

Michaela- byla zvolena Lukášem a Anežkou

Monika- byla zvolena Ladislavem, Nikolou, Michaelou

Nikola- byla zvolena Monikou, Anežkou, Michaelou, Josefem, Lukášem

Petra- byla zvolena Ladislavem

Valika- byla zvolena Josefem, Honzou, Ladislavem

Graf 3. Záporné vztahy



V tomto měření měla nejvíce hlasů Anežka (6 hlasů). O jeden méně měla Nikola (5). Oproti ostatním členům skupiny je to poměrně hodně záporných hlasů, ve skupině tudíž nebudou velmi oblíbené. Se třemi hlasy byla hodnocena Valika a Monika, se dvěma Josef a Michaela,

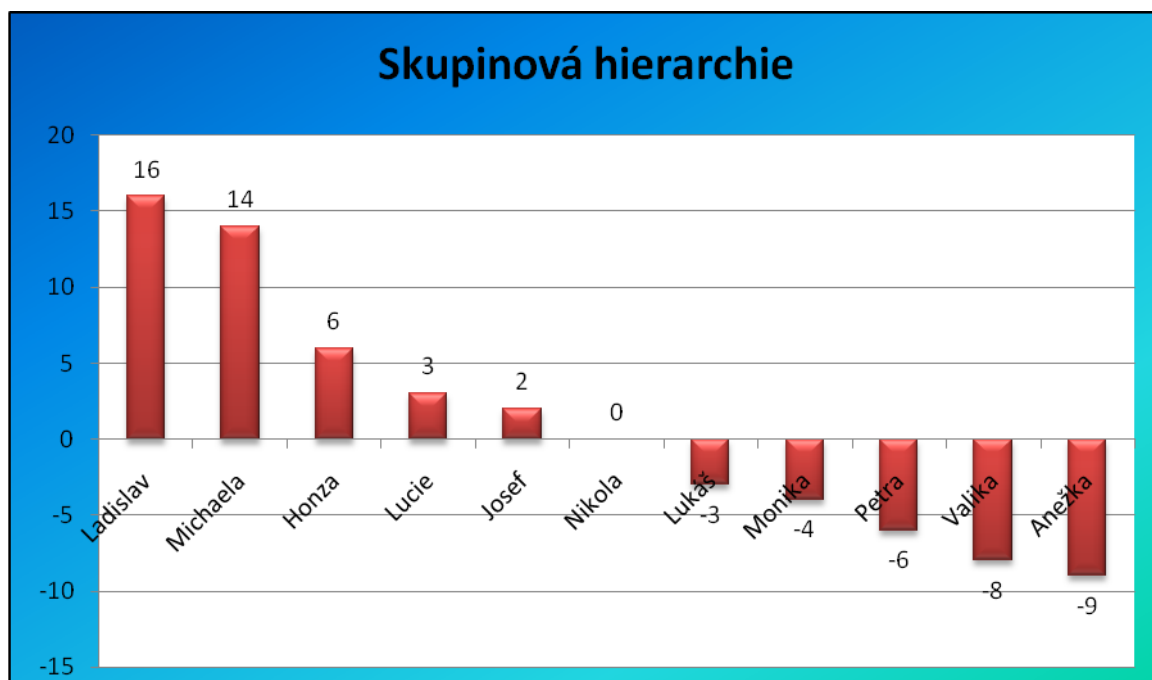
jeden hlas měli Petra a Ladislav. S nula zápornými hlasy byli Honza, Lukáš a Lucie. Z výsledků je jasné, že velmi oblíbený je Lukáš, který měl minimum záporných hlasů a maximum kladných hlasů. Naopak Anežka měla maximální počet záporných hlasů, ale měla i nějaké kladné hlasy, což ukazuje na to, že má i nějaké kladné vztahy ve skupině.

B. Výsledky v druhém měření v experimentální skupině (po intervenci) dopadly takto:

Skupinová hierarchie (Graf 4.)

V hierarchii byl první Ladislav, jen s malým odstupem dvou bodů. Další byli Michaela, Honza, Lucie, Nikola, Lukáš, Monika, Valika, Anežka. Tentokrát byli rozestupy mezi jednotlivými členy mnohem menší než v předešlém měření. Přesto první dva členové mají trochu větší odstup od ostatních, ale tento odstup je podstatně menší než v předchozím měření.

Graf 4. Skupinová hierarchie



Sebevnímání ve skupině

- jsem vždy v centru dění - Lucie
- občas se účastním a bývám informován – Honza, Lukáš, Josef, Ladislav, Michaela, Monika, Petra, Valika
- párkrát jsem se účastnil, ale nebývám informován - Nikola
- dění ve třídě nejvím zájem - Anežka

Pocity ve skupině (rozmezí 0- 7)

Pocit bezpečí: 2, 50

Pocit přátelství: 2, 95

Pocit spolupráce: 2,91

Pocit důvěry: 4, 08

Kladné vztahy (Graf 5.)

Tento výsledek vychází z toho, jak ve skupině vzájemně zvolili, kdo s kým by chtěl kamarádit.

Honza- byl zvolen Josefem, Lukášem, Ladislavem, Lucií

Josef- byl zvolen Lukášem, Honzou

Lukáš- byl zvolen Josefem, Honzou

Ladislav- byl zvolen Honzou, Josefem, Lukášem, Michaelou, Lucií

Anežka- nebyla zvolena nikým

Lucie- byla zvolena Monikou

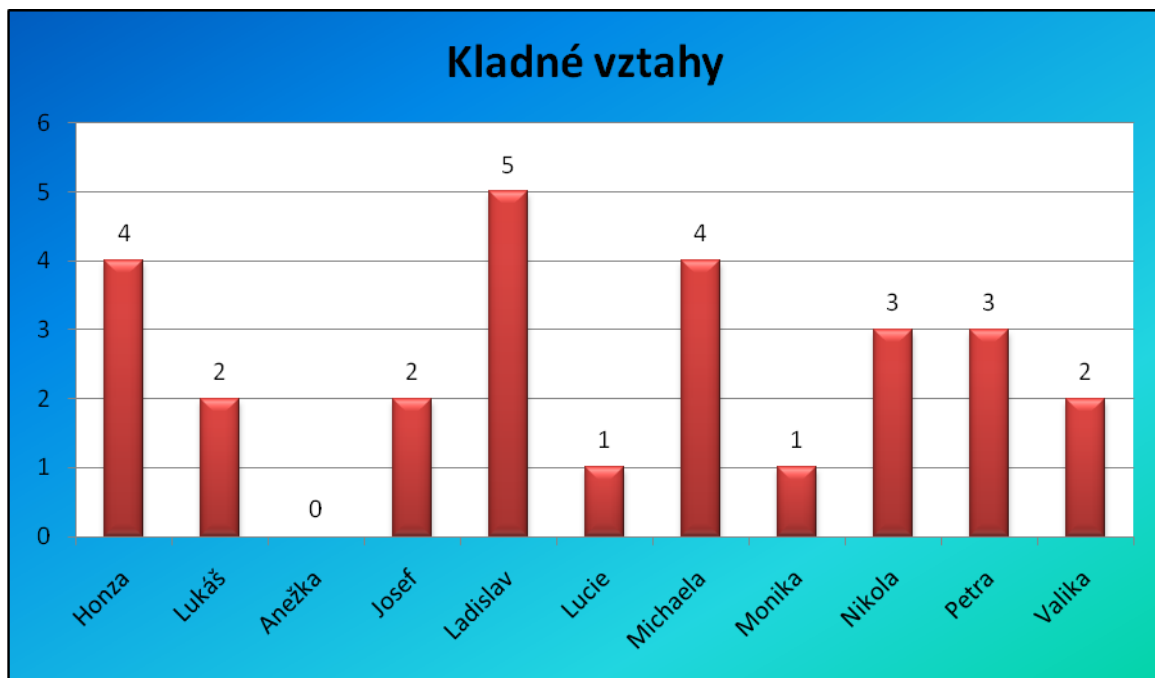
Michaela- byla zvolena Nikolou ,Ladislavem, Valikou, Petrou

Monika- byla zvolena Lucií

Nikola- byla zvolena Monikou, Ladislavem, Michaelou

Petra- byla zvolena Anežkou, Petrou, Michaelou

Graf 5. Kladné vztahy



V tomto měření měl nejvíce hlasů Ladislav (5), další byla Michaela a Honza (4), hned za nimi byly Petra a Nikola (3), dále Valika, Lukáš a Josef (2), jeden hlas měly Lucie, Monika a Anežka měla 0 hlasů. Tyto výsledky jsou velmi kladné, protože není žádný odstup mezi jednotlivými členy a skoro všichni mají nějaké kladné body.

Záporné vztahy (Graf 6.)

Tento výsledek vychází z toho, jak ve skupině vzájemně zvolili, kdo s kým by nechtěl kamarádit.

Honza- byl zvolen Valikou

Lukáš- byl zvolen Anežkou, Petrou

Anežka- byla zvolena Michaelou, Nikolou, Lucií

Josef- byl zvolen Lucií, Petrou, Valikou

Ladislav- byl zvolen Petrou a Valikou

Lucie- nebyla zvolena nikým

Michaela- nebyla zvolena nikým

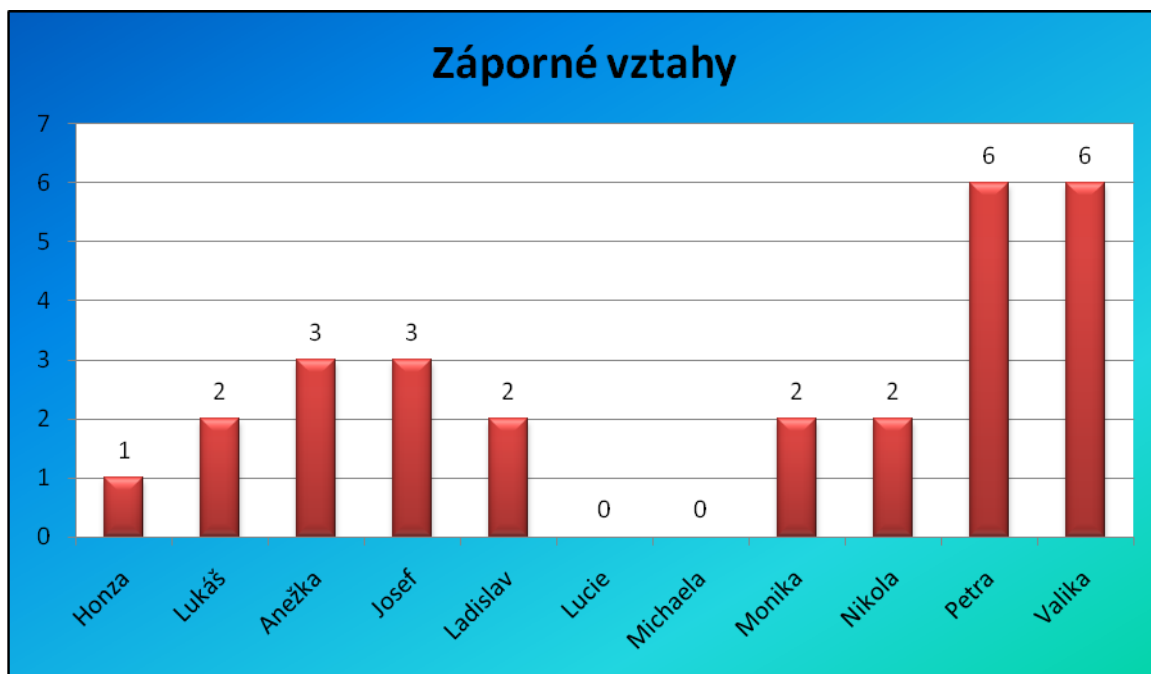
Monika- byla zvolena Anežkou, Michaelou

Nikola- byla zvolena Lucií a Anežkou

Petra- byla zvolena Nikolou, Petrou, Lukášem, Honzou, Ladislavem, Josefem

Valika- byla zvolena Lukášem, Michaelou, Nikolou, Honzou, Josefem, Ladislavem

Graf 6. Záporné vztahy



V těchto výsledcích měly nejvíce Petra a Valika (6). Je to o dost více než mají ostatní a mají velký odstup od skupiny. Další byli Anežka a Josef se třemi hlasy. Dva měli Monika, Nikola

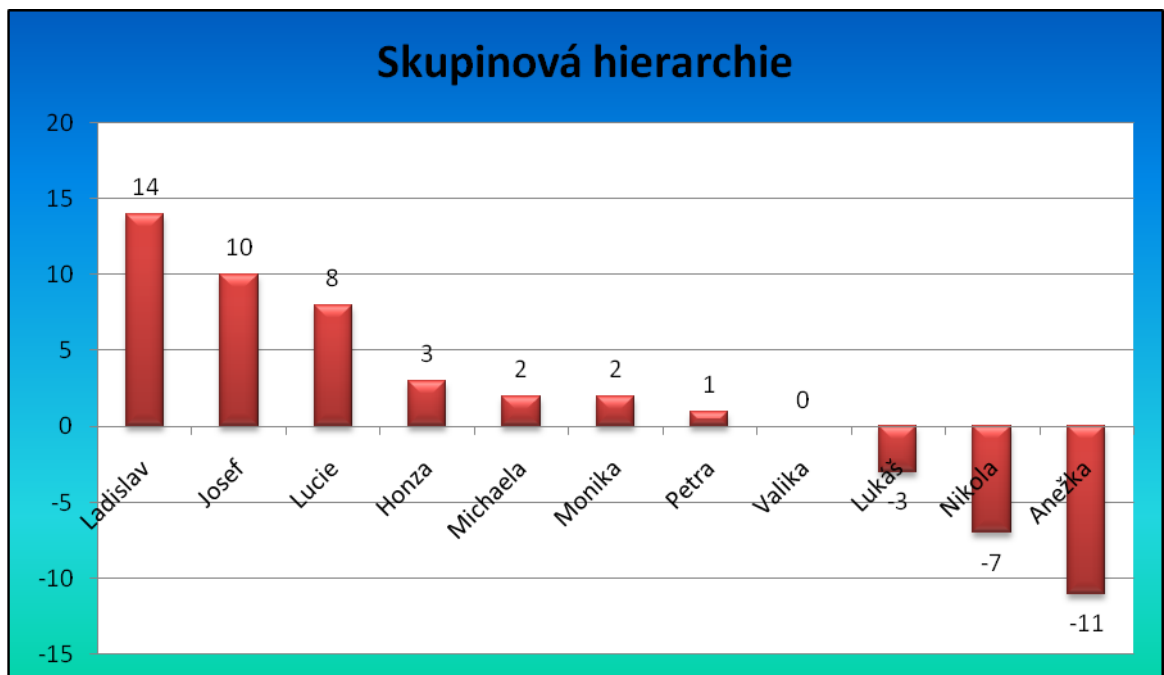
a Lukáš. Jeden hlas měl Honza. Nulu měly Lucie a Michaela. Nejlépe v tomto hodnocení na tom byla Michaela, protože měla nulu záporných hlasů a skoro maximum kladných hlas

C. Výsledky ve třetím měření v experimentální skupině (5. měsíců po intervenci) dopadly takto:

Skupinová hierarchie (Graf 7.)

V hierarchii byl první Ladislav (14 hlasů), ale jen s malým odstupem. Další byli Josef, Lucie, Honza, Michaela, Monika, Petra, Valika, Lukáš, Nikola a poslední Anežka. Ve všech třech měřeních byl Ladislav první, z čehož vyplývá, že má dlouhodobě největší vliv na skupinu. Naopak jako ve většině měření je na tom nejhůře Anežka (-11 hlasů).

Graf 7. Skupinová hierarchie



Sebevnímání ve skupině

Proband zde hodnotí sám sebe, v jakém kontaktu se cítí být se skupinou:

- jsem vždy v centru dění – Josef
- občas se účastním a bývám informován – Honza, Ladislav, Lukáš, Anežka, Lucie, Michaela, Monika, Petra, Valika
- párkrát jsem se účastnil, ale nebývám informován - Nikola
- dění ve třídě nejvím zájem - nikdy

Pocity ve skupině

Probandi zde hodnotí, jak se cítí ve skupině (rozmezí 0-7) :

Pocit bezpečí: 2, 20

Pocit přátelství: 2, 45

Pocit spolupráce: 2,91

Pocit důvěry: 3, 45

Kladné vztahy (Graf 8.)

Tento výsledek vychází z toho, jak ve skupině vzájemně zvolili, kdo s kým by chtěl kamarádit.

Honza- byl zvolen Lukášem

Ladislav- byl zvolen Honzou, Lukášem, Michaelou, Josefem

Lukáš- byl zvolen Honzou a Ladislavem

Anežka- nebyla zvolena nikým

Josef- byl zvolen Honzou, Ladislavem, Lukášem, Michaelou

Lucie- byla zvolena Josefem, Monikou, Petrou

Michaela- byla zvolena Ladislavem, Nikolou

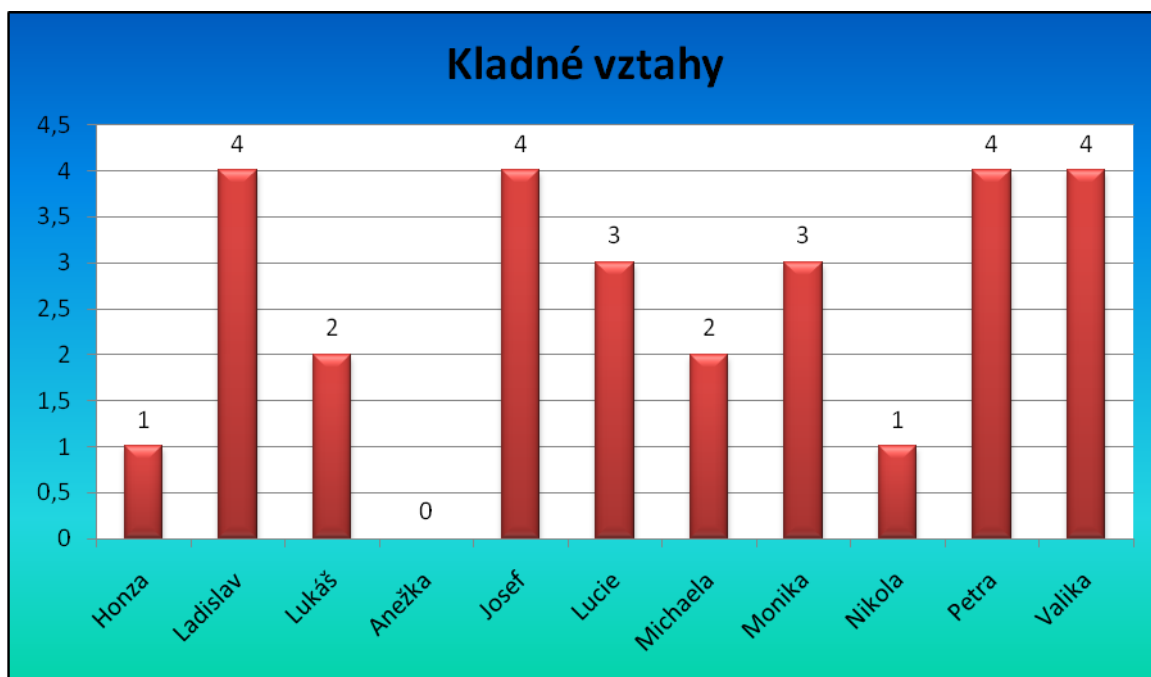
Monika- byla zvolena Lucií, Petrou, Valikou

Nikola- byla zvolena Michaelou

Petra- byla zvolena Lucií, Monikou, Valikou, Anežkou

Valika- byla zvolena Lucií, Monikou, Petrou, Anežkou

Graf 8. Kladné vztahy



Výsledky jsou kladné. Většina skupiny má vysoký počet kladných hlasů. Nejvíce, a to 4 hlasy, měli Ladislav, Josef, Petra a Valika. Tři hlasy měly Lucie a Monika, po dvou hlasech měli Lukáš a Michaela, po jednom hlasu měl Honza a Nikola. Bohužel opět nejméně měla Anežka a to nula.

Záporné vztahy (Graf 9.)

Tento výsledek vychází z toho, jak ve skupině vzájemně zvolili, kdo s kým by nechtěl kamarádit.

Honza- nebyl nikým zvolen

Ladislav-byl zvolen Valikou

Lukáš-byl zvolen Nikolou, Petrou, Valikou

Anežka- byla zvolena Lucií, Michaelou, Monikou, Nikolou

Josef- byl zvolen Valikou

Lucie- byla zvolena Nikola

Michaela- byla zvolena Lukášem, Anežkou

Monika- byla zvolena Michaelou

Nikola- byla zvolena Anežkou, Josefem

Petra- byla zvolen Honzou, Ladislavem

Valika- byla zvolena Ladislavem, Lukášem, Josefem, Michaelou

Graf 9. Záporné vztahy



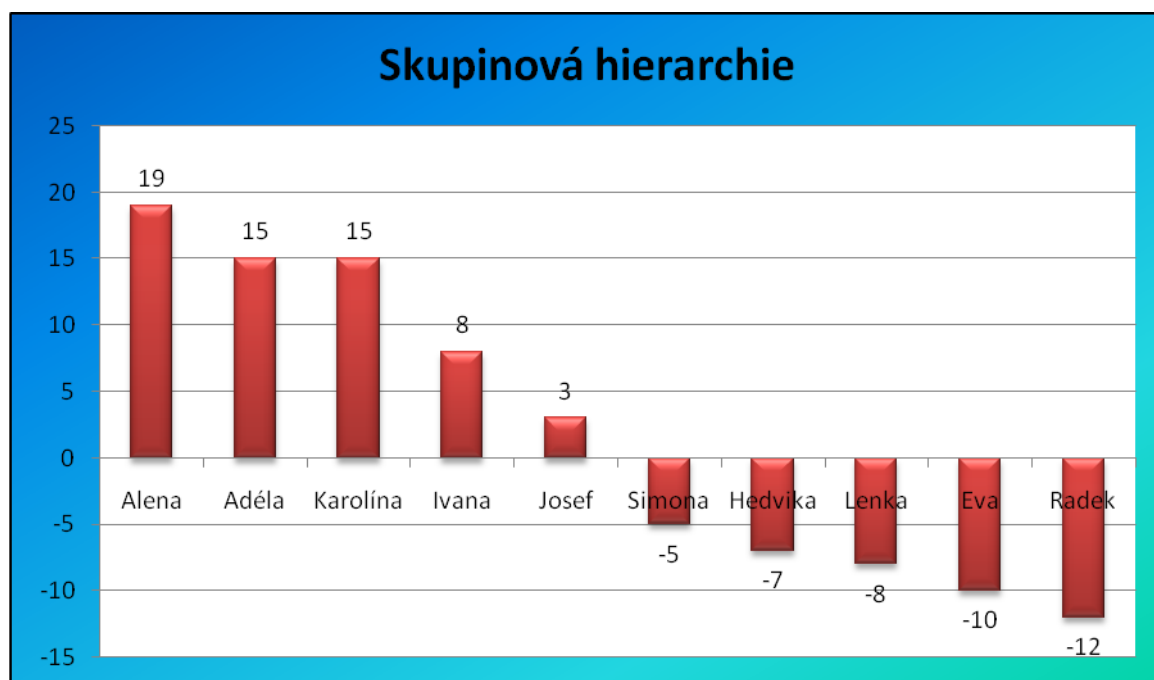
Nejvíce záporných hlasů měla Anežka a Valika (4), další byl Lukáš se třemi hlasy, se dvěma hlasy byly Michaela, Nikola a Petra. Jeden záporný hlas měli Ladislav, Josef, Lucie a Monika. Nulu měl Honza. Opět se ukázalo, že Anežka je stále mezi méně oblíbenými ve skupině. Valika má sice také 4 hlasy, ale má také 4 kladné hlasy.

D. Výsledky v prvním měření v kontrolní skupině.

Skupinová hierarchie (Graf 10.)

V skupinové hierarchii byla první Alena (19 hlasů) s malým odstupem. Další byla Adéla a Karolína (se stejným počtem bodů). Poté byla Ivana a Josef. Se zápornými body byla Simona, Hedvika, Lenka, Eva, Radek (-12 hlasů).

Graf 10. Skupinová hierarchie



Sebevnímání ve skupině

Proband zde hodnotí sám sebe, v jakém kontaktu se cítí být se skupinou:

- jsem vždy v centru dění – Josef, Adéla, Alena, Hedvika
- občas se účastním a bývám informován – Eva, Ivana, Karolína, Lenka, Simona
- párkrát jsem se účastnil, ale nebývám informován – nikdo
- dění ve třídě nejvím zájem - Adéla

Pocity ve skupině

Probandi zde hodnotí, jak se cítí ve skupině (rozmezí 0-7) :

Pocit bezpečí: 2,50

Pocit přátelství: 3,60

Pocit spolupráce: 3,50

Pocit důvěry: 4,70

Kladné vztahy (Graf 11.)

Tento výsledek vychází z toho, jak ve skupině vzájemně zvolili, kdo s kým by chtěl kamarádit.

Josef- nebyl zvolen nikým

Radek- byl zvolen Josefem

Adéla- byla zvolena Karolínou, Evou, Ivanou, Simonou

Alena- byla zvolena Ivanou, Simonou, Lenkou

Eva- byla zvolena Ivanou

Hedvika- byla zvolena Simonou

Ivana- byla zvolena Evou, Adélou, Karolínou

Karolína- byla zvolena Adélou, Alenou, Hedvikou, Lenkou

Lenka- nebyla zvolena nikým

Simona- byla zvolena Hedvikou, Lenkou

Graf 11. Kladné vztahy



Nejvíce kladných hlasů měla Karolína a Adéla (4 hlasy), tři hlasy měla Alena a Ivana. Dva hlasy měla Simona a po jednom hlasu měli Eva, Hedvika a Radek. Nejméně a to nula hlasů měli Lenka a Josef. Skupina má minimální odstupy mezi jednotlivými členy, což je pozitivní.

Záporné vztahy (Graf 12.)

Tento výsledek vychází z toho, jak ve skupině vzájemně zvolili, kdo s kým by nechtěl kamarádit.

Josef- nebyl nikým zvolen

Radek- byl zvolen Adélou, Karolínou, Simonou

Adéla- byla zvolena Josefem

Alena- nebyla zvolena nikým

Eva- byla zvolena Simonou, Alenou, Lenkou

Hedvika- byla zvolena Adélou, Lenkou, Ivanou, Alenou

Ivana- byla zvolena Lenkou, Alenou

Karolína- nebyla zvolena nikým

Lenka- byla zvolena Adélou, Ivanou

Simona- byla zvolena Ivanou

Graf 12. Záporné vztahy



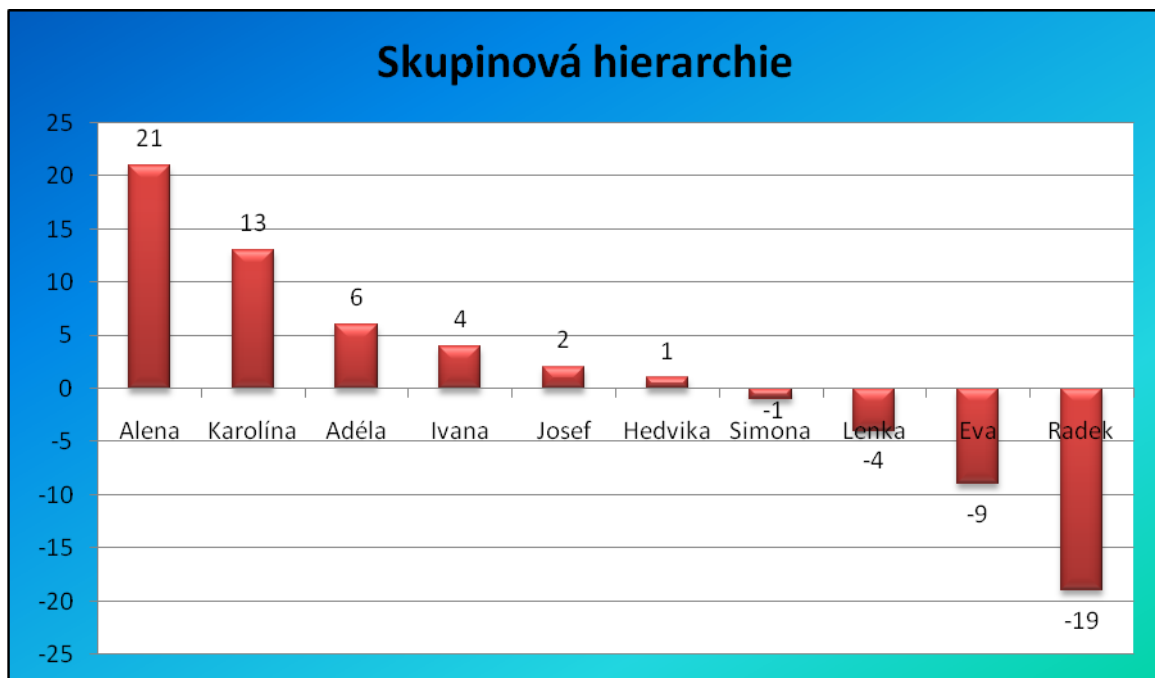
V záporném hodnocení měla nejvíce Hedvika, Eva a Radek měli po třech hlasech, dva hlasy měly Ivana a Lenka. Jeden hlas měly Adéla a Simona. S nula zápornými hlasy byl Josef, Alena a Karolína. Čili v hodnocení na tom byla nejhůře Hedvika, protože získala nejvíce záporných hlasů a pouze jeden kladný hlas. Naopak Alena a Karolína na tom byly nejlépe, protože získaly nula záporných hlasů a skoro maximum kladných hlasů.

E. Výsledky v druhém měření v kontrolní skupině.

Skupinová hierarchie (Graf 13.)

V skupinové hierarchii byla první Alena s 21 hlasy, má poměrně velký odstup od skupiny. Další byli Karolína, Adéla, Ivana, Josef, Hedvika. A se zápornými body Simona, Lenka, Eva. Radek má poměrně velký odstup od předposlední Evy (10 bodů).

Graf 13. Skupinová hierarchie



Sebevnímání ve skupině

Proband zde hodnotí sám sebe, v jakém kontaktu se cítí být se skupinou:

- jsem vždy v centru dění – Josef, Alena, Hedvika
- občas se účastním a bývám informován – Adéla, Eva, Ivana, Karolína, Lenka, Simona
- párkrát jsem se účastnil, ale nebývám informován – nikdo
- o dění ve třídě nejvím zájem - Radek

Pocity ve skupině

Probandi zde hodnotí, jak se cítí ve skupině (rozmezí 0-7) :

Pocit bezpečí: 2, 50

Pocit přátelství: 3,40

Pocit spolupráce: 3,30

Pocit důvěry: 4,84

Kladné vztahy (Graf 14.)

Tento výsledek vychází z toho, jak ve skupině vzájemně zvolili, kdo s kým by chtěl kamarádit.

Adéla- byla zvolena Evou, Ivanou, Simonou

Alena- byla zvolena Ivanou, Lenkou, Simonou

Eva- nebyla zvolena nikým

Hedvika- nebyla zvolena nikým

Ivana- byla zvolena Evou, Karolínou

Josef- nebyl zvolen nikým

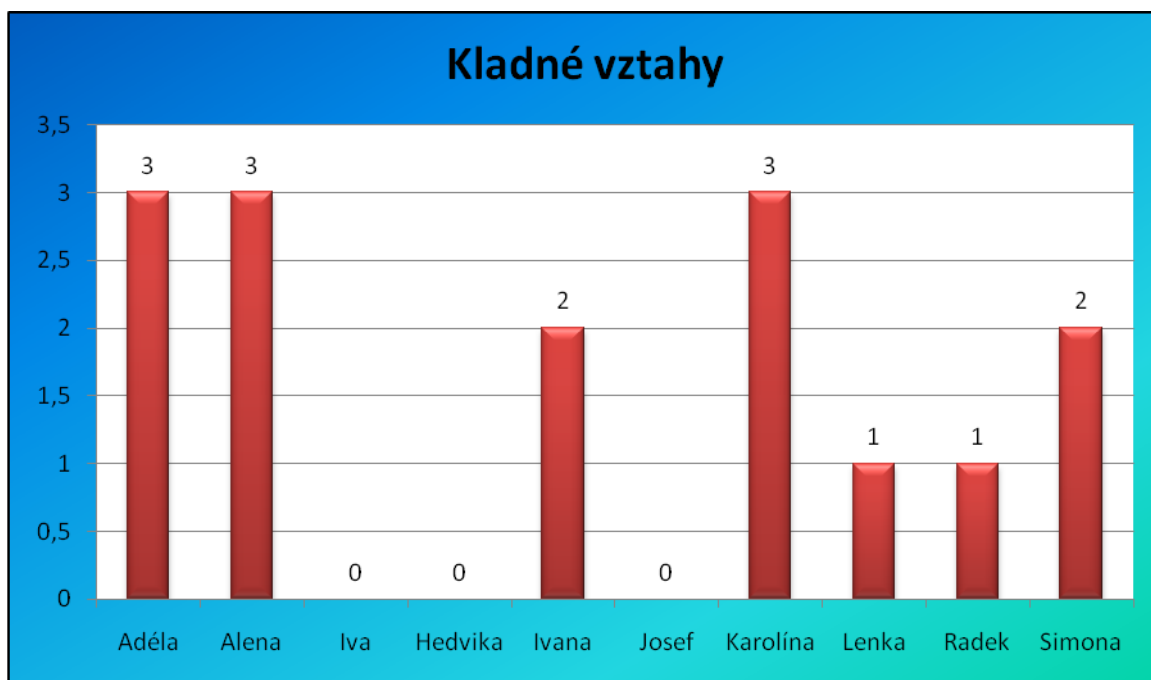
Karolína- byla zvolena Adélou, Lenkou, Alenou

Lenka- byla zvolena Josefem

Radek- byl zvolen Josefem

Simona- byla zvolena Hedvikou, Lenkou

Graf 14. Kladné vztahy



Nejvíce hlasů v tomto měření dostala Adéla, Alena a Karolína (3 hlasy), po dvou hlasech měly Simona a Ivana. Jeden hlas měli Radek a Lenka. Nejméně a to nula hlasů měla Hedvika, Iva, Josef. Je dobré, že 5 členů skupiny má 2 a více hlasů. Naopak dokonce tři členové mají 0 kladných hlasů.

Záporné vztahy (Graf 15.)

Tento výsledek vychází z toho, jak ve skupině vzájemně zvolili, kdo s kým by nechtěl kamarádit.

Adéla- byla zvolena Josefem

Alena- nebyla zvolena nikým

Eva- byla zvolena Alenou, Lenkou

Hedvika- byla zvolena Ivanou

Ivana- byla zvolena Lenkou

Josef- nebyl nikým zvolen

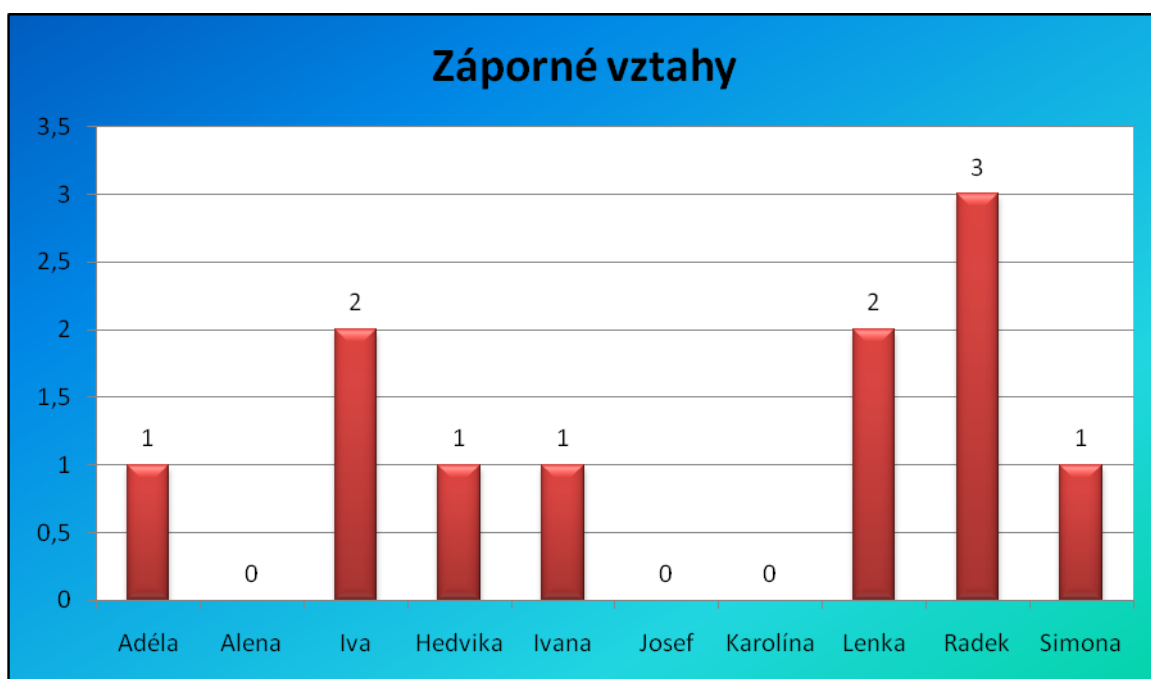
Karolína- nebyla nikým zvolena

Lenka- byla zvolena Adélou, Lenkou

Radek- byl zvolen Adélou, Karolína, Simona

Simona- byla zvolena Ivanou

15. Záporné vztahy



Nejvíce záporných hlasů dostal Radek (3), dva hlasy dostaly Iva a Lenka, po jednom hlasu dostali Adéla, Hedvika, Ivana a Simona. Nejméně hlasů dostali Josef, Karolína a Alena. Jako v minulém měření jsou na tom nejlépe Alena a Karolína s nula zápornými hlasy a s maximem kladných hlasů.

6 Diskuze

Tato diplomová práce se snaží nalézt odpověď na otázku, zda-li se vlivem aktivit v přírodě mění interpersonální vztahy jedinců ve skupině. Z dosažených výsledků vyplývá toto:

První hypotéza zmiňuje nalezení nového vztahu u nejvíce vyčleněné osoby, kdy výsledky byly následující. S nejmenším počtem kladných vztahů vyšly tři osoby a to Honza, Michaela a Nikola. V prvním měření měl Honza jeden hlas, po intervenci čtyři a v posledním měření měl znovu jeden hlas. Michaela měla také jeden hlas (v prvním měření), ve druhém čtyři hlasy a v posledním měla dva hlasy. Nikola měla též jeden hlas, poté tři a nakonec získala jeden hlas. Tímto se ukázalo, že hned po intervenci měli všichni tři (nejvíce vyčlenění ze skupiny) o dva nebo dokonce tři hlasy více. Tím byla první hypotéza potvrzena. Přestože s odstupem času se počet kladných hlasů vrátil ke stejnému počtu, jako byl na začátku (kromě Michaely - ta měla o jeden hlas více než na začátku).

Další hypotéze říká, že by měla nejméně atraktivní osoba (s nejmenším počtem voleb ve skupinové hierarchii) mít záporných hodnot po intervenci alespoň o 5 méně. Tato hypotéza se potvrdila. Anežka, která získala v prvním měření -16 záporných hodnot, jich měla po intervenci pouze -9, což je rozdíl o celých 7 hodnot a ve třetím měření měla - 11, což je přesně o 5 hlasů méně.

Třetí hypotéza vypovídá o skupinové hierarchii tak, že rozdíly ve skupinové hierarchii budou po intervenci mezi jednotlivými členy menší, a to maximálně o 8 hodnot, a rozdíl mezi prvním a posledním bude lepší alespoň o 5 hodnot. Rozdíl mezi prvním a posledním byl následující v prvním měření 38 hodnot, ve druhém měření 25 a v posledním také 25 hodnot. Čili tato část hypotézy se potvrdila, jelikož rozdíl klesnul o 13 hodnot a ještě k tomu tato hodnota zůstala stejná i ve třetím měření. Rozdíl mezi jednotlivými členy se také potvrdil. V prvním měření byl dokonce o 10 hodnot, ale po intervenci v druhém měření hodnoty klesly a již více na sebe navazovaly a jejich rozdíl nebyl větší jak 8 hodnot.

Poslední hypotéza se zaměřila na stálost či navýšení hodnoty pocitu přátelství, spolupráce a důvěry ve skupině. Tato hypotéza se nepotvrdila. Výsledky ukázaly, že v prvním měření byly

pocity přátelství 2.91, pocity spolupráce 3.09 a pocity důvěry 4.45 nejvyšší ze všech třech měření. Protože výsledky v druhém měření vyšly, že pocit přátelství byl 2.95, pocit spolupráce byl 2.91 a pocit důvěry byl 4.08. Čili ve všech třech případech tyto hodnoty dokonce klesly. Ve třetím měření zůstaly stejné, jako ve druhém (dokonce u pocitu důvěry dokonce hodnota ještě klesla na 3.45).

Z předchozích výsledků by bylo očekávatelné, že hodnoty pocitu přátelství, spolupráce a důvěry budou po intervenci vyšší. Tyto hodnoty však ještě klesly.

Pokud tyto výsledky porovnáme s výsledky v kontrolní skupině, jsou hodnoty velmi obdobné. V prvním měření byl pocit bezpečí hodnocen pouze 2,50, pocit přátelství 3,40, pocit spolupráce 3,30 a pocit důvěry byl 4,48. V rozmezí 0-7 je obvyklé, že skupina má tyto hodnoty okolo 5. Čili hodnota okolo 3 je velmi nízká. Je možné, že v těchto skupinách (děti z dětských domovů) jsou tyto pocity narušené a členové skupiny se s nimi těžko ztotožňují. V rámci své praxe jsem se mohla seznámit s diagnostikami dětí umístěvaných do ústavů, ze kterých vyplývalo, že děti ve svých rodinách nenacházely pocit bezpečí, absence důvěry odrážela často pocit vlastního sebedoceňování, dysfunkční vztahy nepřinášely přátelské klima ani spolupráci v rámci rodiny.

Co se týče porovnání výsledků ve skupinové hierarchii všech třech měření, výsledky jsou následovné. První měření v experimentální skupině je skupina rozdělena na dvě stejné poloviny (5 členů má kladné hlasy, 5 členů záporné, 1 člen nula hlasů). A rozdíl - od prvních dvou členů skupiny od ostatních - je značný. Po druhém měření měli členové skupiny menší rozestupy mezi sebou. Stále zůstalo 5 členů v záporných hodnotách a 5 členů v kladných hodnotách a jeden neutrální. Ale přesto rozdíl mezi první a druhou osobou byl minimální (pouze dva hlasy), což u prvního měření vyšlo celých deset hlasů. A další v pořadí mají mezi sebou jen mírné odstupy. Při třetím měření, a to 5 měsíců po intervenci, byly hodnoty méně rozdílné než v předešlých měřeních. Záporné hlasy mají pouze tři členové skupiny, nulu má opět jeden a kladné hlasy má sedm členů skupiny. Mírný odstup od ostatních mají tentokrát 3 členové skupiny, druhá půlka kladné skupiny má podobné bodové ohodnocení. Což je pozitivní, jelikož skupina má poté možnost pracovat více komplexněji a směr skupiny neurčuje jen jeden či dva členové skupiny.

V kontrolní skupině byly výsledky mezi prvním a druhým měření podstatně rozdílné. Sice jednotlivé posty ve skupině se skoro vůbec nezměnily, ale počet hlasů se velmi změnil.

V prvním měření byla kontrolní skupina rozdělena na dvě půlky, 5 členů mělo kladné hodnoty a 5 členů mělo záporné hodnoty. Rozdíl mezi prvními členy je minimální a členové se zápornými hodnotami mají rozdíly mírně sestupné. V druhém měření byly výsledky poněkud rozdílné. Přesto, že zde neproběhla žádná intervence v mezičase. První člen skupiny má o celých 8 hlasů více než druhý, další rozdíly mezi ostatními členy jsou sestupné, až na posledního člena, který má velký odstup, a to dokonce 10 hlasů od předposledního. V tomto měření očividně posílila první osoba ve vedení skupiny a naopak poslední osoba si zhoršila vztahy ve skupině.

Zkoumané výsledky nelze zahrnout na celou populaci. Výsledky se vztahují jen k měřeným skupinám.

Výsledky měření se velmi přibližují pozorování Matouška (1995), který poukazuje na schopnost dětí z ústavní výchovy zachovat se v náročných přírodních podmínkách velmi pozitivně. Dítě je schopno mnohem lépe spolupracovat s ostatními dětmi, ale i s vychovateli. Zároveň ale upozorňuje na takzvaný „Zázračný efekt“, kde několik dní po návratu nabyté schopnosti prostě vymizí. Což částečně vyšlo i v našem měření, kdy s odstupem 5 měsíců se výsledky vrátily do původních hodnot nebo se jim alespoň přiblížily.

Také Kavesh ve své studii (1997) poukazuje na to, že týden outdoorových aktivit dodá skupině stabilitu, poznání sebe sama, naváží nové přátelské vztahy a poznají ostatní členy více do hloubky alepší se vzájemná komunikace. Tato studie má také podobné výsledky, jako jsou výsledky v naší studii. Po třech týdnech outdoorových aktivit vykazovala skupina mnohem větší vzájemné vztahy a navázání nových vztahů mezi členy. Pro hlubší zjištění důsledků by byl však vhodný více podrobný výzkum, který by zjišťoval přesnější data.

7 Závěr

Cílem této diplomové práce bylo zjistit, jaký vliv mají aktivity v přírodě na interpersonální vztahy ve skupině mládeže, která se nachází v podmínkách ústavní výchovy.

Výsledky výzkumu ukázaly, že aktivity v přírodě mají pozitivní vliv na skupinové vztahy. Skupinová hierarchie pozorované skupiny měla mnohem menší rozestupy mezi sebou než před intervencí. Osoba, která byla nejvýše v tomto hodnocení, se po intervenci velmi přiblížila ostatním, takže mohla více fungovat jako součástí skupiny a méně jako vedoucí, který vše řídí a ostatní ho jen poslouchají. Naopak osoba, která byla nejnižší ve skupinové hierarchii (a v prvním měření měla velmi nízký hodnotu) se po intervenci přiblížila skupině, takže ji alespoň část skupiny vzala mezi sebe.

Další výsledek ukázal, že osoba nejméně atraktivní ve skupině, která měla velký odstup od předposledního člena skupiny, se po intervenci přiblížila na malý odstup.

Výsledky ohledně nejvíce vyčleněných osob nebyly tak markantní, jako u předchozích výsledků. Sice vyšly pozitivně, ale s odstupem času (ve třetím měření) se tyto hodnoty navrátily zpět na původní.

Poslední část měření se zabývala pocity přátelství, důvěry a spolupráce ve skupině. Tyto hodnoty byly překvapující, protože vyšly negativně. Nejdříve v prvním měření vyšly hodnoty velmi nízké, ale přesto ve druhém měření ještě klesly a ve třetím měření zůstaly skoro stejné, jako ve druhém. Tyto výsledky mne zarážely, protože všechny předchozí výsledky byly pozitivní, a tak jsem logicky očekávala, že i tyto výsledky budou pozitivní.

Z praktického hlediska můžeme říci, že aktivity v přírodě zlepšují vztahy ve skupině, ale měly by být intenzivní a stále kontinuální. V praxi jsou bohužel tyto aktivity pouze nárazovou činností a ne celoroční navazující záležitostí. V některých dětských domovech začíná být vidět náznak kontinuálnosti těchto programů, ale jejich programům zatím chybí dlouhodobé koncepční zaměření.

Tato diplomová práce se mi na jednu stranu zpracovávala poměrně těžko, jelikož výzkum v této problematice není úplně jednoduchý a spolupráce s ohroženou mládeží je trochu komplikovaná. Na druhou stranu jsem mohla využít nabyté dovednosti a zkušenosti ze své praxe primární preventivní na základních školách, kdy jsem zpracovávala několik sociometrií v třídních kolektivech ročně.

Jsem ráda, že jsem měla možnost vyzkoušet tento druh výzkumu u skupiny obtížně vychovatelné mládeže, jelikož se do budoucna chystám v této oblasti pracovat a dále se v ní vzdělávat.

Použitá literatura

1. AMASON, P. *Dialogic Civility in a Cynical Age: Community, Hope, and Interpersonal Relationships*. The Southern Communication Journal:, 166. 2 : 170-172. 2010.
2. ANDERSON, J. *Outdoor challenge education and self-esteem and locus of control of children with behaviour disorders*. Issue 3. p. 237-246. Adapted physical activity quarterly. 1987.
3. BARETT, J., GREENAWAY, R. *Why Adventure? The role of outdoor adventure in young people's personal and social development*. Foundation for Outdoor Adventure. Coventry, UK: 1995.
4. BARTUŇEK, D. *Systematický přehled výsledků hodnocení programů výchovy v přírodě (v českých zemích)*. Praha: UK FTVS, Disertační práce (vedoucí práce Jan Neuman), 2008.
5. BAUGHT, F. *The influence of interpersonal flexibility on work team conflict over time*. Texas A&M University: 2004.
6. BURNETT, D., JAMES, K. *Using the outdoors to facilitate personal change in managers*. The Journal of Management Development, 1994.
7. CSIKSZENTMIHALYI, M. *Flow in sport*. Champaign, USA: Human Kinetics, 1999.
8. DOLEŽALOVÁ, E. *Hra na dětské tábory*. Praha: Grada, 2004.
9. EWERT, A. *Outdoor adventure pursuits: Foundation, models, and theories*. Scottsdale : Horizons, 1989.
10. HANUŠ, R. JIRÁSEK, I., *Výchova v přírodě*. Ostrava: TU, 1996.
11. HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000.
12. HAYESOVÁ, N., *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, 2000.

13. HRABAL, V., *Sociální psychologie pro učitele. Vybraná témata.* Praha: Karolinum, 2003.
14. HUFF, Ch., WIDMER, M., MC COY, K., HILL, B. *The influence of challenging outdoor recreation on parent-adolescent communication.* Therapeutic Recreation Journal 37. 1.; 18-37. 2003.
15. ILATOV, Z., SHAMAI, S., HERTZ-LAZAROVITZ, R., MAYER-YOUNG, S. *Teacher-student classroom interactions: The influence of gender, academic dominance, and teacher communication style,* Adolescence 33. 130 : 1998, 269-77.
16. JANOUŠEK, J., *Metody sociální psychologie.* Praha: SPN, 1986.
17. JIRÁSEK, I., *Prožitek a možné světy.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001.
18. JOHNSON, S. *The rules of friend and mate relationships -- Interpersonal Communication in Friend and Mate Relationships by Anne Maydan Nicotera & Associates.* Communication Quarterly : 1994, Eastern Communication Association University Park.
19. LOVAŠ, J., VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I., *Sociální psychologie – sociálna psychológia.* Praha: ISV, 1997.
20. KAMIŠ, P. *Funkce dětského tábora ve výchově dětí.* Praha: UK FTVS. Diplomová práce (vedoucí práce Jan Neuman), 2009.
21. KAVESH, L. *Week outdoors gives group inner strenght.* Chicago Tribune, Sport Final Edition: 1997.
22. KOHOUT, D. *Adaptační kurzy na středních školách.* Praha: UK FTVS. Diplomová práce (vedoucí práce Jan Neuman), 2009.
23. KOLOMINSKIJ, J., L. *Psychológia vzájemných vztahov v malých skupinách.* Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľství, 1980.
24. KUJA, J., *Základy etopedické terminologie.* Olomouc: rektorát Univerzity Palackého v Olomouci, 1989.

25. KURELOVÁ, M., SEKERA, O., KUBÍČKOVÁ, H. *Komunitní systém v resocializačním zařízení pro adolescent 2*. Ostrava:Univerzita Ostrava, 2008.
26. KRATOCHVÍL, S., *Skupinová psychoterapie v praxi*. Praha: Galén, 2001.
27. MADAROSOVÁ-GECKOVÁ, A., OROSOVÁ, O., MADARAS, T., Vybrané problémy použití sociometrie v školské praxi. *Československá psychologie*, 2004.
28. MAKARENKO, A. N. *Začínáme žít*. Praha:Lidové noviny, 1973.
29. MATOUŠEK, O. *Ústavní péče*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1995.
30. MRKVIČKA, J. *Člověk v akci: motivace lidského jednání*. Praha: Avicenum, 1971.
31. NAKONEČNÝ, M., *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 1999.
32. NEUMAN, J., ĐOUBALÍK, P., *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. Praha Portál, 1998.
33. NEUMAN, a kol, *Turistika a sporty v přírodě*. Praha: Portál, 2000.
34. OGHAKPOR, E. *The use of electronic media to support traditional methods of interpersonal communication: An investigation of factors that influence interactions among undergraduate students in public and private universities*. Capella University, 2008.
35. PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času*. Praha: Portál, 1999.
36. PETRUSEK, M., *Sociometrie*. Praha: Svoboda. 1969.
37. SCHOLL, K., McAVOY, L., RYNDERS, J., SMITH, J. *The influence of an inclusive outdoor recreation experience on families that have a child with a disability*. *Therapeutic Recreation Journal*37. 1: 2003.
38. SKALKOVÁ, J., *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha: SPN, 1983
39. SVOJSÍK, A. B., NOVÁK, J. *Základové skauting*. Praha: Merkur, 1991.
40. ŠVANCAR, Z., BURIÁNOVÁ, O. *Speciálně pedagogické problémy ústavní a ochranné výchovy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.

41. TURČOVÁ, I. *Diverzita české a anglické terminologie výchovných přístupů a směrů využívajících přírodu jako edukační prostředí*. Praha: UK FTVS. Disertační práce (vedoucí práce Jan Neuman), 2005.
42. WHITTINGTON, A. *Challenging Girls' Constructions of Femininity in the outdoors*. *The Journal of Experiential Education*: 2006.
43. ZAPLETAL, M. *Encyklopedie her*. Praha: Olympia Praha. 1975.
44. ZEMAN, P. *Praxe v oblasti rozhodování o nařízení ústavní výchovy a uložení ochranné výchovy*. Praha: Institut kriminologie a sociální prevence, 2009.

Přílohy

Příloha č. 1 Dotazník B3-U

Jméno:

1. Mezi mé přátele v naší skupině patří :

1.
2.
3.

2. Jako přítele /přítelkyni bych si nevybral:

- 1.....
- 2.....
- 3.....

3. Sám sebe hodnotím:

- a) jsem vždy v centru dětí ve skupině
- b)občas se účastním akcí ve skupině
- c) párkrát jsem se akcí ve skupině účastnil
- d) zdá se, že o mou účast skupina nestojí
- e) o dění ve skupině nejevím zájem

3. Odpověz na následující otázky: ano- ne

Ve skupině je nejméně jeden žák, který je nešťastný? Ano- ne

Kdo to je?

Proč je nešťastný?

Ve skupině je někdo komu ostatní občas ubližují? Ano- ne

Kdo to je?

Proč se mu ubližuje?

Většinou se najde někdo, kdo mi s problémem pomůže? Ano- ne

Společné problémy řešíme většinou v klidu? Ano – ne

5. Fyzické násilí se v naší skupině vyskytuje:

- a) nikdy
- b) výjimečně
- c) občas
- d)pravidelně- každý týden
- e) stále- každý den

6. Psychické násilí se v naší skupině vyskytuje:

- a) nikdy
- b) výjimečně
- c) občas
- d)pravidelně- každý týden
- e) stále- každý den

7. Zakroužkuj číslici, která vyjadřuje míru tvých pocitů ve skupině:

Pocit bezpečí	1	2	3	4	5	6	7	pocit ohrožení
Pocit přátelství	1	2	3	4	5	6	7	pocit nepřátelství
Atmosféra spolupráce	1	2	3	4	5	6	7	atmosféra lhostejnosti
Pocit důvěry	1	2	3	4	5	6	7	pocit nedůvěry
Tolerance	1	2	3	4	5	6	7	netolerance

8. Najdi jednoho ze spolužáků, který je:

Spravedlivý:

protivný:

Spolehlivý:

nespravedlivý:

Zábavný:

nevděčný:

Vždy v centru dění:

nespolehlivý:

Se všemi zadobře:

osamocený:

Příloha č.2 Program tábora

Lanžov 30. 06. - 17. 7. 2012

str.1

Den	7:30 - 8:50 budíček, snídaně	8:50 - 12:00 Dopolední zaměstnání	12:00 - 14:00 Oběd, polední klid	14:00 - 18:00 Odpolední zaměstnání	18:00 - 19:30 Nástup, večere
30.6. So				<u>PŘÍJEZD</u> - rozdělení do oddílů - zabydlení chatek - peněžní deníky	Zdravotní fikt
1.7. Ne.	Služba Dne: odd. č 7	Beseda se zdravotníkem odd. 1-3 Výlet do okolí tábora odd. 4-7	psaní dopisů pohledů	Beseda se zdravotníkem odd. 4-7 Výlet do okolí tábora odd. 1-3	Seznamování
2.7. Po.	Služba Dne: odd. č 6	Uzly, morseovka, Vzduchovka	MALOVÁNÍ	Samostatná práce oddílů (Promítání)	Práce oddílů
3.7. Út.	Služba Dne: odd. č 5	CELOTÁBOROVÁ HRA I. ETAPA	POLEDNÍ KLID	 KOUPÁNÍ	Táborák
4.7. St.	Služba Dne: odd. č 4	CELOTÁBOROVÁ HRA II. ETAPA	POLEDNÍ KLID	CELOTÁBOROVÁ HRA III. ETAPA	Práce oddílů
5.7. Čt.	Služba Dne: odd. č 3	CELOTÁBOROVÁ HRA IV. ETAPA	POLEDNÍ KLID	Sportovní odpoledne	Diskotéka

6.7. Pá.	Služba dne: odd. č 2+6	CELOTÁBOROVÁ HRA V. ETAPA	POLEDNÍ KLID	KOUPÁNÍ	Práce oddílů
7.7. So.	Služba dne: odd. č 1+7	CELOTÁBOROVÁ HRA VI. ETAPA	POLEDNÍ KLID	CELOTÁBOROVÁ HRA VII. ETAPA	Základní kolo Slavíka
8.7. Ne.	Služba dne: odd. č 5	základní kola táborového slavíka po oddílech	POLEDNÍ KLID táborová rada	Samostatná práce oddílů	Finále Slavíka
9.7. Po.	Služba dne: odd. č 4	CELOTÁBOROVÁ HRA VIII. ETAPA	POLEDNÍ KLID	Samostatná práce oddílů	Volno

Lanžov 30.06. - 17.7.2012

str.2

Den	7:30 - 8:50 budíček, snídaně	8:50 - 12:00 Dopolední zaměstnání	12:00 - 14:00 Oběd, polední klid	14:00 - 18:00 Odpolední zaměstnání	18:00 - 19:30 Nástup, večere
10.7. Út.	Služba dne: odd. č 3	CELODENNÍ	VÝLET	<i>kdo ví kam? :o)</i>	volno
11.7. St.	Služba dne: odd. č 2+6	Samostatná práce oddílů	POLEDNÍ KLID	Samostatná práce oddílů	Celotáb. hra

12.7. Čt.	Služba dne: odd. č 1+7	CELOTÁBOROVÁ HRA X. ETAPA	POLEDNÍ KLID	KOUPÁNÍ	Diskotéka
13.7. Pá.	Služba dne: odd. č 5	CELOTÁBOROVÁ HRA XI. ETAPA	POLEDNÍ KLID	KOUPÁNÍ	Práce oddílů
14.7. So.	Služba dne: odd. č 4	PŘÍPRAVA NA POUŤ A KARNEVAL	DODĚLÁVÁNÍ MASEK	POUŤ SOUTĚŽE	Táborák
15.7. Ne.	Služba dne: odd. č 3 + 4	samostatná práce oddílu	POLEDNÍ KLID	<i>KOUPÁNÍ</i>	Vyhodnocení celo.hry
16.7. Po.	Služba dne: odd. č 5 + 6	samostatná práce oddílu	POLEDNÍ KLID	BALENÍ + ÚKLID	Dokončení úklidu
17.7. Út.		<u>ODJEZD</u>			